

UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS UAPA



ESCUELA DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN GESTIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

IMPACTO DEL PROGRAMA INDUCTIVO EN EL DESARROLLO DE LA MARCA PERSONAL EN MAESTROS PRINCIPIANTES DURANTE 2015 EN LOS DISTRITOS 11-01 Y 11-02 DE PUERTO PLATA

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR POR EL
TÍTULO DE MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, MENCIÓN GESTIÓN DE CENTROS
EDUCATIVOS

PRESENTADO POR:

Raysa M. Cabrera Peña

Nulbia Villamán Santos

FACILITADOR:

PhD. VLADIMIR ESTRADA

Santiago De Los Caballeros

República Dominicana

Abril 2019

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
DEDICATORIAS.....	I
AGRADECIMIENTOS.....	IV
COMPENDIO.....	V
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	1
1.1 Antecedentes de la Investigación.....	2
1.2 Planteamiento del problema	4
1.3 Formulación del problema.....	8
1.3.1 Sistematización del problema.....	8
1.4.1 Objetivo General.....	9
1.4.2 Específicos.....	9
1.5 Justificación... ..	10
1.6 Delimitación... ..	11
1.7 Limitaciones	12
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	13
2.1 Marco Contextual	14
2.2 Marco Conceptual.....	19
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	95
3.1 Diseño, tipo de investigación y método.....	96
3.1.1 Diseño.....	96
3.1.2 Tipo de investigación.....	96
3.1.3 Método.....	96
3.2 Técnicas e instrumentos.....	97
3.3 Población y muestra.....	98
3.4 Procedimiento para la recolección de datos	99
3.5 Procedimiento para el análisis de los datos	100
3.6 Validez y Confiabilidad.....	100
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	102
4.1 Presentación de los resultados de cuestionario aplicados.....	103
CAPÍTULO V: ANALISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	187
CONCLUSIONES	
RECOMENDACIONES	
BIBLIOGRAFÍA	
APÉNDICE	

**TABLA DE OPERACIONALIZACION
INSTRUMENTOS
ANEXOS**

LISTA DE TABLAS

Tabla No. 1. Trabajo adecuado del maestro principiante y estrategias acordes a la diversidad del grupo	103
Tabla No. 2. El manejo de estrategias e integración adecuada atendiendo a la individualidad de los alumnos de parte de los principiantes	104
Tabla No. 3. Uso de las Tic por los maestros principiantes en el desarrollo de sus clases	104
Tabla No. 4. Herramientas Tic utilizadas por el principiante	105
Tabla No. 5. Estrategias novedosas por los principiantes	106
Tabla No. 6. Relación del maestro principiante con las familias de sus alumnos	106
Tabla No. 7. El grado de integración de las familias a los procesos de enseñanza aprendizaje	107
Tabla No. 8. Relación de los maestros principiantes con sus compañeros	108
Tabla No. 9. Medida en que los principiantes fueron aceptados por sus compañeros	109
Tabla No. 10. Ambientación de las aulas favoreciendo a los aprendizajes	109
Tabla No. 11. El ambiente creado por los principiantes en sus aulas	110
Tabla No. 12. Uso adecuado de las técnicas de evaluación acorde al proceso	110
Tabla No. 13. Practicas pedagógicas del principiante que le distinguieron ante los alumnos	111
Tabla No. 14. Trabajo del maestro mentor y su contribución en la creación de ambientes propicios	112
Tabla No. 15. Dominio de los contenidos curriculares por parte del principiante en sus inicios	112
Tabla No. 16. Dominio de contenidos curricular del principiante tras el trabajo del mentor	113
Tabla No. 17. Uso adecuado de las técnicas e instrumentos de evaluación en sus inicios	114
Tabla No. 18. Influencia del mentor sobre el uso adecuado de instrumentos de evaluación	115
Tabla No. 19. Ecuación acorde a la planificación en sus inicios	115
Tabla No. 20. Influencia del mentor en los cambios del principiante sobre la planificación	116

Tabla No. 21. Utilización de estrategias de evaluación por el principiante en sus inicios	117
Tabla No. 22. Influencia del mentor en la implementación de nuevas estrategias	117
Tabla No. 23. Imagen que la comunidad educativa tenía del maestro principiante	118
Tabla No. 24. El liderazgo del maestro principiante	119
Tabla No. 25. Compromiso y liderazgo del principiante	119
Tabla No. 26. Comparación de los logros de los alumnos de los principiantes con los colegas	120
Tabla No. 27. Tipos de logros de los alumnos de los maestros principiantes en su primer año	120
Tabla No. 28. Satisfacción de los niveles de promoción de los alumnos comparados otros grados	121
Tabla No. 29. La congruencia de la planificación de los maestros principiante	121
Tabla No. 30. Dominio y manejo de los contenidos que permiten una labor eficiente	122
Tabla No. 31. El dominio del currículo le permitió al principiante un desenvolvimiento eficaz	123
Tabla No. 32. Manejo de la disciplina y un ambiente adecuado	123
Tabla No. 33. El esfuerzo del principiante en la creación de ambiente para el aprendizaje	124
Tabla No. 34. Conocimiento sobre los fundamentos legales por el maestro principiante	124
Tabla No. 35. Marca personal dejada por el principiante al finalizar su primer año	125
Tabla No. 36. Percepción profesional del maestro	126
Tabla No. 37. Efectividad de los proyectos y planes que generaron aprendizajes en su primer año	126
Tabla No. 38. Confianza mostrada por el principiante al finalizar su primer año	127
Tabla No. 39. Manejo de grupo por parte de los principiantes	127
Tabla No. 40. Logros de competencias por los alumnos de los maestros al finalizar su primer año	128
Tabla No. 41. Fomentación de los aprendizajes por los principiantes a sus alumnos	128
Tabla No. 42. Relación efectiva con la comunidad educativa	129
Tabla No. 43. Nivel de promoción	129
Tabla No. 44. Desarrollo de marca personal por inductivo	130
Tabla No. 45. Participación del maestro en el programa de inducción	131
Tabla No. 46. Preparación recibida de la universidad para el manejo de la diversidad	131

Tabla No. 47. Preparación recibida de la universidad sobre las Tics	132
Tabla No. 48. Preparación recibida de la universidad sobre estrategias innovadoras	132
Tabla No. 49. Formación recibida de la universidad para relacionarse con las familias	133
Tabla No. 50. Relación con los colegas en su primer año	134
Tabla No. 51. Formación de la universidad para la relación con los alumnos	135
Tabla No. 52. Relación con los alumnos en su primer año	135
Tabla No. 53. Conocimiento del principiante sobre el ambiente áulico al salir de la universidad	136
Tabla No. 54. Competencias para el desarrollo de un clima áulico	137
Tabla No. 55. Conocimiento de herramientas y técnicas de evaluación	137
Tabla No. 56. El apoyo de inductio para desarrollar buenas prácticas educativas	138
Tabla No. 57. Formación de la universidad sobre los ambientes áulicos	138
Tabla No. 58. Ambientación del aula y clima en el aula	139
Tabla No. 59. Ayuda de inductio en el dominio de los contenidos curriculares	139
Tabla No. 60. Ayuda de inductio sobre las técnicas e instrumento adecuados	140
Tabla No. 61. Ayuda de inductio en la elaboración efectiva de la planificación	141
Tabla No. 62. Planificación para guiar de forma efectiva el proceso de enseñanza en los alumnos	141
Tabla No. 63. Ayuda de inductio sobre el dominio de estrategias novedosas	142
Tabla No. 64. Ayuda de inductio al desarrollo de un compromiso personal	143
Tabla No. 65. Ayuda de inductio en el liderazgo en su centro	143
Tabla No. 66. T Ayuda de inductio en su relación con los colegas	144
Tabla No. 67. D Logros alcanzados por los estudiantes	145
Tabla No. 68. Estrategias utilizadas por el maestro	146
Tabla No. 69. Promoción de los estudiantes	146
Tabla No. 70. Desarrollo de una planificación y ejecución de la misma	147
Tabla No. 71. Ayuda de inductio sobre el trabajo y dominio de los contenidos de la asignatura	147

Tabla No. 72. Ayuda de inductio sobre conocimiento de diferentes aspectos curriculares	148
Tabla No. 73. Creación de ambiente favorable para el aprendizaje de los alumnos	149
Tabla No. 74. Ayuda de inductio al docente para favorecer el proceso enseñanza aprendizaje	149
Tabla No. 75. Conocimiento de los documentos legales del sistema educativo	150
Tabla No. 76. Disciplina de su aula compara con otros grados del centro educativo	151
Tabla No. 77. Ayuda de inductio en el uso de técnicas adecuadas para el manejo de la disciplina	151
Tabla No. 78. Trabajo que ha realizado el maestro principiante que lo distingue de los demás	152
Tabla No. 79. Planes y proyectos realizados por el principiante	153
Tabla No. 80. Proyectos realizados y ayuda de inductio a estos	153
tabla no. 81. confianza del docente en sí mismo y la ayuda de inductio	154
tabla no. 82. manejo dinámico de la disciplina y la ayuda de inductio	155
Tabla No. 83. Competencias que logro desarrollar el maestro en el aula	155
Tabla No. 84. Logros de los aprendizajes significativos	156
Tabla No. 85. Desarrollo de relación afectiva con la comunidad educativa	156
Tabla No. 86. Influencia directa del principiante en la promoción de los alumnos	157
Tabla No. 87. Logros como docente en su primer año	157
Tabla No. 88. Estrategias del maestro y que tan eficiente eran	158
Tabla No. 89. Manejo de estrategias de atención individual a los estudiantes	158
Tabla No. 90. Frecuencia en que el maestro utilizaba la Tics en el desarrollo de la clase	159
Tabla No. 91. Herramienta Tics utilizada por el docente	159
Tabla No. 92. Estrategias novedosas utilizadas por los principiantes	160
Tabla No. 93. Relación del docente con las familias de los alumnos en su primer año	160
Tabla No. 94. Grado en que los maestros involucraron a las familias de los alumnos	161
Tabla No. 95. Relación del maestro con los colegas percepción del alumno	161
Tabla No. 96. Aceptación del principiante ante los colegas	162
Tabla No. 97. Ambientación del aula percepción del alumno	162

Tabla No. 98. Ambiente logrado por el principiante en el aula	163
Tabla No. 99. Técnicas de evaluación acordes al proceso	163
Tabla No. 100. Prácticas del maestro principiante y la huella dejada en toda la comunidad educativa	164
Tabla No. 101. Trabajo del maestro mentor	164
Tabla No. 102. Grado de dominio del principiante sobre los dominios impartidos	165
Tabla No. 103. Percepción de los alumnos sobre el dominio del contenido por los principiantes	165
Tabla No. 104. Técnicas e instrumentos de evaluación utilizados efectivamente	166
Tabla No. 105. Variación del maestro principiante y técnico de evaluación tras el trabajo del mentor	166
Tabla No. 106. Clase ejecutadas acorde a lo planificado	167
Tabla No. 107. Cambios que generó el trabajo del mentor en la planificación del alumno	167
Tabla No. 108. Diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por el principiante	168
Tabla No. 109. Implementación de estrategia de enseñanza aprendizaje	168
Tabla No. 110. Variación de la muestra de compromiso por parte del principiante	169
Tabla No. 111. Muestra de liderazgo del principiante	169
Tabla No. 112. Compromiso en su labor y distinción entre los demás	170
Tabla No. 113. Propicia aprendizajes significativos el principiante en los estudiantes	170
Tabla No. 114. Forma en como enseña el maestro y su influencia en los aprendizajes del alumno	171
Tabla No. 115. Manejo de los contenidos a trabajar por el principiante	171
Tabla No. 116. Manejo del principiante de la disciplina en el aula	172
Tabla No. 117. Conocimiento del principiante las leyes y normativas	172
Tabla No. 118. Formación de su propia marca con su desempeño	173
Tabla No. 119. Logros del maestro principiante que le permitieron un mejor desarrollo	173
Tabla No. 120. Confianza en sí mismo como profesional de la enseñanza	174
Tabla No. 121. Dominio y control de los alumnos en el aula	174
Tabla No. 122. Instrucciones del profesor en el logro de las competencias	175

Tabla No. 123. Relación cordial con la comunidad educativa	175
Tabla No. 124. Percepción de los estudiantes sobre el principiante a nivel personal y profesional	176
Tabla No. 125. Apoyo de la mentora en los avances de planes y proyectos de clase	176
Tabla No. 126. Influencia de la mentora en el desarrollo de confianza del principiante	177
Tabla No. 127. Influencia del mentor en el control de grupo del maestro	178
Tabla No. 128. Motivación de la mentora a proyectos novedosos	178
Tabla No. 129. Influencia del mentor en las mejoras de logros de los estudiantes	179
Tabla No. 130. Percepción de la mentora sobre la relación del maestro con los colegas	180
Tabla No. 131. Influencia de la mentora sobre la calidad de las relaciones con sus compañeros	180
Tabla No. 132. Influencia del mentor en los niveles de promoción de los alumnos	181
Tabla No. 133. Percepción de la mentora sobre el desarrollo de la marca personal del principiante	181
Tabla No. 134. Percepción de la mentora sobre las huellas que los principiantes dejaron los alumnos	
Tabla No. 135. Influencia de la mentora sobre el desarrollo de la marca personal docente	183

COMPENDIO

La presente investigación se propuso destacar el Impacto Del Programa Inductio En El Desarrollo De La Marca Personal En Maestros Principiantes Durante 2015 En Los Distritos 11- 01 Y 11-02 De Puerto Plata. Analizando las experiencias obtenidas por una parte representativa de los docentes que participaron en el mismo.

En el capítulo I de introducción a la investigación, se expone la justificación de realizar este estudio, una de las razones fundamentales por las que se eligió y desarrolló esta investigación es por el hecho de la poca información que, sobre el mismo, existe en el país. Es un tema novedoso, pero preponderante en los países que han conseguido mejoras sustanciales en sus sistemas educativos y en los niveles de la calidad de la educación, pero, además por el hecho de que constituye una gran oportunidad de abrir nuevos espacios investigativos, brindando aportes significativos que contribuyan a fortalecer la formación del docente en la República Dominicana.

En este mismo capítulo nos planteamos los objetivos en la presente investigación: Describir los elementos que componen el programa INDUCTIO. Identificar los beneficios del programa INDUCTIO para maestros principiantes. Determinar los efectos que tiene el trabajo del Mentor en el desarrollo de la marca personal en los profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO. Comparar el desarrollo de los maestros principiantes que participaron en el programa de inducción y los no participantes. Verificar los logros alcanzados por el maestro principiante que participó en el programa INDUCTIO.

El capítulo II consta del Marco Teórico Contextual y Marco Teórico Conceptual, el primero describe el contexto de los Distritos donde se investigó la implementación del programa y la descripción del programa mismo, así como las delimitaciones de la investigación. En segundo se expuso todos los fundamentos teóricos que sustentan los planteamientos que dan validez a los conceptos emitidos en esta investigación y que son necesarios conocer para entendimiento de ciertos tópicos aquí tratados.

En el capítulo III se expone la metodología usada para llevar a cabo este estudio. La metodología utilizada, esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, el cual según Hernández, Fernández y Baptista (2003, p.23) “se basa en la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías”. Los métodos utilizar son el inductivo y el analítico. En esta investigación las técnicas que se utilizaron fueron la recolección de datos del entorno y la observación, mediante el cuestionario, la entrevista de mayor a menor grado de importancia y la observación directa de los maestros, con el propósito de Analizar el impacto del programa INDUCTIO en el desarrollo de la marca personal en maestros principiantes durante 2015 en los distritos 11-01 y 11-02 de Puerto Plata.

El capítulo IV se hizo la presentación y análisis de los resultados, mediante tablas de frecuencia extrayendo y organizando los valores porcentuales arrojados tras la aplicación de los instrumentos y su análisis para inducir la validez de los objetivos planteados. En el capítulo V se presentaron los resultados donde se pudo constatar que los maestros como planteaban el los variables primero se va a describir los elementos que componen el programa INDUCTIO, según la segunda variable Elementos que componen el programa INDUCTIO, Beneficios del programa INDUCTIO para maestros principiantes, de igual forma en la tercera variables Efectos que tiene el trabajo del Mentor en el desarrollo de la marca personal en los profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO, mientras que en la cuarta variable Desempeño de los maestros principiantes que participaron en el programa de inducción y los que no participaron y en la quinta variable Logros de los maestros principiantes que permitieron el desarrollo de una marca personal.

Al concluir esta investigación se han encontrado los siguientes resultados: Se ha evidenciado que el programa ha sido de vital ayuda a estos maestros principiantes en su accionar educativo a desarrollar buenas prácticas que forman una marca personal docente en su primer año. Queda en evidencia que el programa ha influido de manera considerable en la efectividad del trabajo realizado por estos y la imagen que

La principal recomendación se hizo al Ministerio de Educación de la República Dominicana, para que continúen con la implementación del programa de Inducción a todos los docentes que entran al sistema educativo dominicano, tal como está estipulado en la Ley de educación 66-97 y en el estatuto docente. Capacitar a más personas para realizar la labor de mentor y suministrar los recursos necesarios, apegados al programa que se acabó de analizar.

CONCLUSIONES

En el presente espacio se dan a conocer las conclusiones a que se llegaron, según los objetivos específicos que fueron planteados y posteriormente se concluye dándole respuestas al objetivo general sobre la valoración del Análisis del impacto del programa INDUCTIO en el desarrollo de la marca personal en maestros principiantes durante 2015 en los distritos 11-01 y 11-02 de Puerto Plata.

Objetivo No. 1: Describir los elementos que componen el programa de INDUCTIO, los elementos han sido identificados por las mentoras en sus entrevistas y puestos en evidencia por las respuestas de los mismos maestros principiantes, estudiantes, Coordinadores y Directores de los centros donde trabajan los que participaron en el programa. Los seminarios formativos, fue la base de todo el programa de donde surgían las temáticas que sustentaron los cimientos de la confianza de los principiantes en sí mismo, la relación con la comunidad educativa y la contextualización de sus conocimientos y nuevos conocimientos a la cotidianidad de su centro educativo. Ver anexo A.

Los círculos de aprendizaje representaron los espacios para la reflexión del trabajo diario de los maestros principiantes y hacer un foro de cooperación para que las experiencias, modos de proceder de otros ante una situación sirvan para los demás. De igual forma la plataforma digital mantenía conectados a todos los mentores y principiantes con los foros y las temáticas a trabajar, así como el desarrollo de una cultura digital de todos los participantes.

Las visitas de acompañamientos fueron vitales para observar de forma directa el comportamiento y desempeño de los principiantes en el campo de acción, luego de esto los análisis y acuerdos donde el principiante era el propio crítico de su trabajo y el maestro mentor solo planteaba posibles soluciones a las problemáticas o deficiencias. Estas visitas donde lo más importante era que el principiante viera al mentor como si par o igual, no como un supervisor, para generar confianza y mantener una relación

Objetivo No. 2: Identificar los beneficios del programa INDUCTIO para maestros principiantes, Sobre los beneficios desarrollados por el programa INDUCTIO para los maestros principiantes, estos fueron beneficiados con la ejecución de buenas prácticas en el

accionar educativo de su práctica docente en su primer año y que el programa de inducción ayudó a desarrollar, se analizó y comparó con la de otros maestros principiantes que no entraron a dicho programa, se observa que en lo referente a la preparación universitaria adecuada para manejar la diversidad de alumnos, los maestros principiantes respondieron no estar preparados adecuadamente al salir de la universidad en muchos aspectos en 60% de los tópicos referentes al quehacer educativo, sin embargo, los maestros participantes en el programa entendieron en un 70% el programa les ayudó a mejorar dichas deficiencias iniciales.

Los estudiantes percibieron que sus maestros atendieron a la diversidad en un 34%, así mismo Directores 63% y Coordinadores en un 82% estuvieron muy de acuerdo que los maestros principiantes del programa atendieron la diversidad de sus alumnos el programa les ayudó a mejorar en un 53%, ya que al salir de la universidad estaban medianamente preparados 48% para manejar este aspecto. El manejo a la diversidad fue difícil en un principio según las Mentoras pero con buenas estrategias se subsanó este problema.

Sobre el uso de las TIC's, los maestros principiantes encontraron estar medianamente preparados en un 40% a su salida de la universidad, sin embargo los maestros principiantes participantes en el programa entienden fueron totalmente ayudados a mejorar este aspecto en un 100% y los estudiantes indicaron en un 44% el uso frecuente de varias veces por semana de las TIC's por los docentes, en mismo sentido los Directores y Coordinadores estuvieron muy de acuerdo en un 50% sobre el uso varias veces a la semana y adecuado de los recursos tecnológicos por los docentes de nuevo ingreso al sistema educativo del programa, los videos el más utilizado 60% en la generalidad de los casos. Asimismo, específica las docentes con más experiencias

o maestras apoyo, las cuales se le denomina como Mentoras que existía conflicto en la conducción de la tecnología en numerosos de los maestros noveles pero que se fueron resolviendo satisfactoriamente en poco tiempo.

De igual forma la posesión de estrategias didácticas innovadoras para su desempeño docente expresan haber sido fueron formados medianamente en este tópico ambos grupos de principiantes para un total de 48%, del mismo modo aseguraron los participantes en el programa, que el mismo, les ayudo a adquirir estrategias novedosas en un 53%. Los estudiantes en el sentido del uso de estrategias innovadoras por el docente estuvieron muy de acuerdo en un 43%; los Directores y Coordinadores estuvieron muy de acuerdo en que la estrategia novedosa más utilizada fueron las actividades lúdicas para el desarrollo de aprendizajes en un 79%, este mismo tópico fue valorado como el más usado por los maestros en sus clases en un 43%.

En ese mismo orden los principiantes entendieron en un 46% que las universidades les formaron medianamente en cuanto a al manejo de las relaciones con las familias; los principiantes del programa de inducción entendió que les ayudó en un 95% a manejar este aspecto totalmente, así del mismo modo la relación con los colegas y la comunidad educativa; los estudiantes observaron en sus maestros una buena relación con las familias y sus maestros en un 82% y según los Directores y Coordinadores los maestros principiantes desarrollaron una relación armoniosa y los compañeros con las familias de forma total en un 61% y aceptados totalmente los participantes en un 73% por sus colegas. Los principiantes las relaciones fueron excelentes los del programa en un 53% y no participante un 50%.

En cuanto al ambiente áulico el maestro principiante que fue formado ligeramente en un 54% para crear un ambiente de aula adecuado para sus alumnos, en este tópico también el programa de inducción ayudó a sus participantes a desarrollar totalmente un buen ambiente en un 95% de los casos; los alumnos percibieron un ambiente de aula propicio en un 49% que permitía la concentración para los aprendizajes, por otro lado los Directores y Coordinadores observaron en gran medida un buen ambiente de

Sobre las evaluaciones los maestros principiantes indicaron en un 37% conocer medianamente las herramientas adecuadas para realizar una evaluación efectiva al salir de la universidad, los maestros participantes en el programa indicaron en un 68% que fueron totalmente ayudados por el programa a elegir las estrategias de evaluación acorde a los contenidos y procesos a evaluar; los estudiantes señalaron en un 66% estar de acuerdo en gran medida con el acierto de las técnicas evaluativas utilizadas por el docente entendiéndolas justas. De igual forma los Directores y Coordinadores entendieron en gran medida que las estrategias fueron adecuadas 63%.

Es importante señalar que maestro según Marchesi y Martín (citados por Espot 2006) que la formación universitaria del maestro se reduce específicamente a unos conocimientos que va a ser objeto de enseñanza para los alumnos. También Martínez (2012) explica que maestros principiantes tienen inseguridad o temor de relacionarse con los estudiantes, padres y compañeros de trabajo cuando han iniciado las labores en el centro educativo, lo que dificulta su desempeño.

Esport (2006) también expone la dificultad que enfrenta el maestro nuevo que está relacionada a la planificación y desarrollo de las clases, el manejo del tiempo, evaluar, dar atención a la diversidad y hasta sancionar a los estudiantes por faltas cometidas, necesita un conocimiento de la normativa educativa, lo cual irá aprendiendo en la práctica.

Sobre eso se observa como los maestros nuevos entran al sistema educativo con insuficiencias iniciales propias de no contar con la experiencia áulicas vivenciales según estos autores, y se evidencia como el programa de inducción subsanó estas debilidades con el seguimiento y acompañamiento de docente novel por un maestro experimentado (mentor) que le orienta a realizar actividades y ejecutar estrategias que no fueron de su comprensión en sus años de estudio universitario, por tanto, esta información puede resultar muy valedera en el sentido de observar cómo fueron impactados los docentes por este programa para realizar buenas prácticas desde su primer año, sin la necesidad de esperar que las experiencias de varios años formen su

personalidad docente, es decir que en su primer año han pedido realizar un gran trabajo, es un beneficio que incide directamente en los maestros noveles, e indirectamente a sus estudiantes y a la comunidad educativa.

Lo que no lleva a la conclusión de que el programa ha sido de vital ayuda a estos maestros principiantes en su accionar educativo a desarrollar buenas prácticas que forman una marca personal docente en su primer año, siendo esto un gran beneficio que favorece a toda la comunidad educativa.

Las impresiones generales de la mentora expresadas, nos dicen que los profesores principiantes desde sus inicios se embarcaron en un proceso de constante capacitación, acompañamiento y asesoramiento para complementar las acciones desconocidas que ellos pudieran encontrar en su primer año de labores.

En tal sentido según expresa, los mismos fueron dominando aspectos de digestión de aula como atención a la diversidad, evaluaciones de resultados y otros propios del quehacer educativo. Ver anexo C.

Objetivo No. 3. Determinar los efectos que tiene el trabajo del Mentor en el desarrollo de la marca personal en los profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO, cómo se gestiona la mejora calidad de la educación a través del desarrollo de procesos de calidad en los maestros de nuevo ingreso al sistema, mediante una inducción y el trabajo del maestro mentor que ayudó a el desarrollo de una marca personal docente, se consultó a los maestros principiantes participantes y no participantes del programa de inducción, sus alumnos y los Coordinadores y Directores que los supervisaban, así como las maestras Mentoras que les dieron apoyo y seguimiento en el programa estableciendo diferencias entre el desempeño de ambos el lograr índices de calidad en la labor educativa y la formación de una marca personal docente.

que los maestros no participantes en la inducción tuvieron un logro medianamente adecuado en un 41%; los alumnos de los maestros participantes en el programa estuvieron muy de acuerdo en un 75% los maestros mantuvieron el buen clima de aula acorde a los temas trabajados y los Coordinadores y los Directores entendieron los principiantes lograron en muy de acuerdo la ambientación áulica acorde a los procesos en un 76%.

En cuanto al dominio de los contenidos curriculares que debía enseñar el maestro los maestros principiantes que participaron del programa lograron dominar totalmente en un 47% los contenidos a impartir, mientras que los principiantes que no participaron del programa indicaron en un 45% dominarlos medianamente. Los docentes de los profesores nuevos que fueron partes del programa concibieron en 55% que dominaba los contenidos totalmente y que tuvieron una variación para la mejora después del trabajo del mentor de un 78%, por parte de los Directores y Coordinadores hallaron en un 61% los dominaban al inicio y luego del trajo del mentor mejoraron un 55% los maestros principiantes sus contenidos.

En lo referente al logro de utilizar estrategias e instrumentos de evaluación adecuadas a los temas y aprendizajes de los alumnos, los maestros principiantes participantes en el programa de inducción entendieron desarrollarse en forma total en este sentido en un 63%; mientras que, los maestros principiantes que no formaron parte del programa de inducción indicaron haberlo logrado medianamente en un 41%; por parte de los alumnos de los principiantes pertenecientes al proyecto están de acuerdo en un 57% que los profesores los evaluaron de la manera correcta; por otro lado los Directores y Coordinadores estuvieron de acuerdo en un 47% que los docentes principiantes hicieron buen uso de las estrategias de evaluación. El trabajo del Mentor fue más efectivo según los Directores y Coordinadores en un 54% y en este mismo sentido los estudiantes en un 91% y los principiantes les ayudó en un 63%.

Sobre plasmar y ejecutar planificaciones de forma efectiva para una práctica pedagógica de calidad los docentes principiantes participantes en el programa de inducción indicaron que pudieron ejecutar totalmente en un 69%, los maestros que no

participaron en el programa expresaron un 45% que pudieron ejecutarlas medianamente, los maestros indicaron fueron ayudados a preparar y ejecutar mejores planificaciones en un 74%; los alumnos indicaron estar muy de acuerdo en que el maestro planifica sus clases de manera organizada en un 60%, los Coordinadores y Directores consultados indican que en sus inicios era medianamente efectiva en 58%, entienden que la planificación de sus docente principiantes participantes del programa de inducción fue totalmente programada y ejecutada en el 78% de los casos tras el trabajo del Mentor.

En cuanto al compromiso profesional del maestro, los maestros principiantes inmersos en el programa de inducción lograron desarrollar totalmente un compromiso laboral y profesional con su institución y alumnos en un 52%, de parte de los principiante no participantes del programa un 41% expresó haber desarrollado medianamente dicho compromiso, los estudiantes están muy de acuerdo en un 95% que sus maestros se comprometieron en totalmente, los Directores y Coordinadores encontraron muy comprometidos a sus maestros principiantes en un 69%.

En relación con el desarrollo de liderazgo en su primer año de labores como docente en el sistema y centro educativo, los maestros noveles del programa de inducción entienden en un 47% que lograron desarrollar un liderazgo en forma total en el grupo, mientras en un 60% haber desarrollado un ligero liderazgo, los alumnos consideran a su maestro un evidente el liderazgo de su en un 58% los Directores y Coordinadores indicaron que en un 69% fue muy evidente el liderazgo desarrollado por los docente principiantes en la institución.

En este mismo sentido el liderazgo y el compromiso presentado por el maestro le permitió desarrollar una marca personal los Directores y Coordinadores coinciden que en gran medida para un 79% de estos logró el desarrollo de una marca personal a partir de su proyección en el centro educativo como un maestro comprometido y que supo ganarse el liderazgo.

ha señalado (citado por El Sahilí 2000), coincidiendo en las características de los buenos docentes son el dominio de su asignatura o materia, facilidad en la comunicación con los estudiantes, establecimiento de relaciones cordiales que permitan la interacción, respuesta personalizada a las necesidades, entusiasmo y motivación en su práctica pedagógica, y que son orientadas, también cita a Beltrán 2008, en que para evaluar ese desempeño de calidad en los docentes se puede englobar en cuatro grandes áreas que se enmarca en los aspectos de comportamiento institucional, preparación académica, experiencia en sus labores docentes y las profesionales. Estas áreas según indica Estrada (2016) la marca personal, es un constructor de triple índole (personal/profesional/ social) estos son signos de una marca personal y de doble dimensión (esencia/impacto).

Los maestros noveles que fueron parte del programa para formación de estos, durante su procesos de inducción lograron la mejora de calidad que los que no estuvieron inmiscuidos en dicho programa, fue evidente el mejor uso de los recursos y la selección y ejecución idónea de parte de los docente con la ayuda del trabajo del maestro mentor, en este sentido, Marcelo

(2010), indica que Wildman, Niles y McLaughlin (1986), plantea que "Así, los profesores principiantes tienen una difícil transición a su práctica profesional, recibiendo poca asistencia de sus colegas", por tanto, el trabajo del mentor como gestor de calidad es muy efectivo desarrollando a los docentes desde sus inicios como maestros de calidad, que les puede asegurar el desarrollo de una marca personal docente.

El mentor como figura gestora de la calidad educativa puede ser una pieza fundamente en el desarrollo de maestros competentes y de buenas prácticas, pues debe según Zúñiga (2015) su función es guiar a su principiante o aprendiz en el conocimiento aplicado dándole referencias de cómo y dónde lo puede aprender y como se podría desenvolver ante alguna situación determinada, ya sea prevista o imprevista, evitando vicios de procedimientos o malos resultados creando el perfil de una maestro calificado y cualificado, que es sinónimo de marca personal fuerte.

Queda en evidencia que el programa como sistema de gestión de calidad para el desarrollo de una marca personal para esos maestros principiantes es prioritario, que ha influido de manera considerable en la efectividad del trabajo realizado por estos y la imagen que han dejado ante la comunidad educativa.

Según impresiones de las maestras mentoras, en este sentido considera que los docentes principiantes dentro de sus limitaciones ambientales, físicas y emocionales, se desarrollaron de manera adecuada y con las competencias aceptables.

Cabe destacar que según información los mismos fueron bombardeados con diferentes actividades y compromisos externos a su labor como parte del programa del cual fueron participantes, sin necesidad de éstas interrumpieran de manera negativa su proceso en los centros educativos.

Objetivo No. 4. Comparar el desempeño de los maestros principiantes que participaron en el programa de INDUCCION y los que no participaron, en el desempeño de la labor educativa del docente se evidenció en que el 44% de los estudiantes de los maestros principiantes participantes en el programa fue meritorio, mientras que el 41% de los estudiantes de los maestros principiantes que no participaron del proyecto tuvo méritos estudiantiles, los Coordinadores y Directores entienden fueron muy evidentes los logros de los estudiantes buenas producciones en trabajo y proyectos para un 46% En este mismo sentido los niveles de promoción los estudiantes promovieron en forma muy satisfactoria según los Directores y Coordinadores en un 46%, los maestros miembros del programa tuvieron el 42% un 100% de promoción y un 90% de promoción en un 42% los que no pertenecían a el programa. En tanto a la generación de aprendizajes significativos en los estudiantes los maestros principiantes participantes del programa de inducción; los estudiantes entienden en un 70% que el maestro generó totalmente con su trabajo en el aula, aprendizajes significativos en ellos.

del programa de inducción lograron aplicar diversas estrategias el manejo del grupo y su disciplina en un 42%, mientras que los docentes no lo lograron ligeramente en un 54% entendiéndose tener las suficientes, los estudiantes entienden que la disciplina fue buena en un 71%, mientras y Directores y Coordinadores evaluaron la disciplina en el aula del maestro principiante como buena en gran medida para un 64%. Del mismo modo el ambiente áulico, según los principiantes participantes indican lograr en gran medida un ambiente propicio para desarrollar aprendizajes significativos, los participantes en el programa un 68% y los participantes un 46%, los Directores y Coordinadores en 79% entienden es propicio para generar aprendizajes en el aula.

En cuanto al dominio de las Leyes y fundamentos de la educación dominicana y manejo correcto de su responsabilidad jurídica, los maestros principiantes del programa de inducción indican dominar en gran medida en un 42%, en este sentido los maestros no participantes en el programa el mismo 37%, los alumnos perciben que los docentes dominan este ámbito en gran medida en un 100%, los Directores y los Coordinadores identifican en un 48% el dominio medio de la base legal del sistema educativo dominicano.

En este sentido Díaz (2008) nos explica el maestro va mucho más allá de sólo transmitir conocimientos, debe crear espacios para la reflexión y la construcción de conocimientos por los estudiantes. En este sentido se observa que el programa de inducción ha generado tal desempeño en los maestros, conjugando un número de indicadores que realzan la calidad del maestro, es decir, lo lleva un poco más allá de solo pasar conocimientos.

En lo referente a la huella dejada por el maestro principiante en la comunidad educativa en su primer año de labores, entienden los Directores y Coordinadores hubo una huella en forma total para un 61%, los principiantes entienden que en gran medida han dejado una huella en su ambiente de trabajo 47% y los no participantes en la medida de lo normal un 45%. Entre tanto los estudiantes piensan que el excelente desempeño de sus maestros le dejó una huella en un 62%, que refleja una marca personal.

Tras el análisis podemos connotar la diferencia en la calidad y desempeño entre los maestros que participaron en el programa en contraposición a los que no participaron y es que los participantes en el programa obtuvieron mejores resultados en su labor docente con su trabajo, esto se reflejó en los niveles de promoción de sus alumnos y la calidad de los ambientes y aprendizajes. Los apoyos brindados por la figura del mentor resaltan la gran necesidad con la que llegan los principiantes a nivel nacional al sistema educativo dominicano, se muestra que muchos aspectos de su quehacer educativo son muy difíciles de manejar en un primer año escolar. Es por ello mucho de los docentes se sienten fracasados y frustrados al momento de ver los resultados obtenidos en ese primer año de experiencia. Según Marcelo y Vaillant, (2015) han abandonado su trabajo docente en el primero o primeros años de trabajo debido a las dificultades encontradas para insertarse en este proceso y en especial en las zonas de mayor vulnerabilidad y desfavorecidas, aunque en nuestro país los profesores permanecen por la necesidad de trabajo a pesar de sentirse fracasados.

Tal no fue el caso de los profesores del programa INDUCTIO, ya que según información suministrada en las encuestas los aspectos como manejo de grupo, planificación efectiva y otros, se manejaron de manera adecuada, pese las dificultades de ubicación y otros obstáculos encontrados.

Inferimos sobre ya de manera general que los maestros nuevos que fueron parte del programa mostraron mejor desempeño y resultados en su accionar docente y pudieron crear una marca personal como profesional de la educación que lo distinga entre los demás y que estos logros fueron gracias al apoyo del programa. Ver anexo D y E.

Objetivo N°5. Verificar los logros alcanzados por el maestro principiante que participo en el programa INDUCTIO. En relación a los logros de los maestros principiantes participantes en el programa, uno de estos logros fue la concreción y ejecución de proyectos en el 97% de los casos lograron concretar en gran medida proyectos que generaron aprendizajes en los alumnos según los Directores y

Coordinadores, por parte de los maestros no participantes en el programa en un 31% utilizaron de manera mínima proyectos en sus clases y los que participaron dicen usarlos en gran medida para un 84%, los alumnos de los participantes en el programa indicaron en un 82% trabajaron proyectos en forma frecuente.

En tanto a la efectividad de las planificaciones para el desarrollo de competencias y aprendizajes significativos en los alumnos, los directores y coordinadores consideraron que las planificaciones de los maestros principiantes fueron efectivas en gran medida en el logro de competencias y aprendizajes en un 94% de los casos.

En cuanto a la confianza profesional lograda por los maestros principiantes en su primer año de labores, los profesores insertados en el programa de inducción indicaron en un 47% lograr la totalidad de su confianza como profesional de la enseñanza, mientras que los docentes no participantes del proyecto lograron en un 45% una mínima de la confianza profesional en su primera experiencia docente; el 71% de los alumnos considero que sus maestros mostraron suficiente confianza en su trabajo; los Directores y Coordinadores que los principiantes señalan que en un 73% mostraron total confianza en su capacidad profesional en su primer año.

Sobre el manejo de la dinámica de grupo lograda por el maestro principiante y la disciplina y manejo de grupo lo logro en forma eficaz en gran medida fue en un 61% por los maestros participantes en el programa de inducción. Los estudiantes dicen que el ambiente fue dinámico por el manejo del maestro en un 49%.

En tanto al logro de competencias por los alumnos se produjo en gran medida según los Directores y Coordinadores en un 61%. Los maestros principiantes dicen lograr totalmente el desarrollo de competencias por los alumnos en un 79%, mientras que el 97% de los alumnos dice haberlas desarrollado en gran medida.

En cuanto a la percepción le ha permitido desarrollar una marca personal docente al finalizar su primer año. Según los Directores para un 59% y los Coordinadores 56% fue logrado totalmente esa percepción que le genero una marca personal. Según los principiantes existe una relación directa entre sus logros de un 53% y a percepción el

desarrollo de procesos de calidad en un 63% que ayudaron a desarrollar una marca personal docente en su primer año de trabajo.

En este sentido el maestro de nuevo ingreso en su trayectoria profesional pasa por las sub-fases comprendidas entre cero y tres años denominados por Cardona (2013) como el descubrimiento y exploración, exploración; descubrimiento y consolidación y consolidación de la profesión, que fusionadas son las que se conjugan para entretejer los logros de los docentes y que regularmente se produce en un proceso de varios años. El referente a lo expresado por el autor, se evidencia que el programa de inducción provocó logros en los maestros principiantes que hubiesen tardado varios periodos escolares en desarrollarse y que el programa de inducción fortaleció las competencias de los docentes y mejoró los puntos erráticos que pudieron presentar en su formación profesional inicial, dando origen a un maestro exitoso de logros tangibles.

De manera general se puede decir que, según la investigación y resultados obtenidos, los logros de los maestros principiantes en comparación con otros, no son los mismos. Años tras años se ven pasar por las aulas grupos de estudiantes que de una manera u otra fueron víctima de la poca experiencia docente del principiante que ingresa al sistema por primera vez. Poniéndose en juego su aprendizaje, competencias y desarrollo personal, debido a los pocos logros que resultaron del proceso terminado. En cambio, estos maestros desarrollaron altas competencias y logros que se hicieron notar en su ambiente educativo dejando una marca personal profesional como docente.

Cabe destacar que en comparación con otros docentes los resultados fueron diferentes según encuestas realizadas, se pudo constatar que, con la mentora, que los mismos obtuvieron mejores resultados y logros significativos con sus estudiantes que los que no tenía el apoyo y seguimiento del mentor, por ende, del programa INDUCTIO.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdoulaye, A. (2003). *Conceptualisation et dissemination des 'bonnes pratiques' en education: essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet*. Bureau International d'Éducation (Developpement curriculaire et "bonne pratique" en éducation). Ginebra: BIE. Disponible en: www.ibe.unesco.org. Fecha de acceso: 16 abril 018.

Abréu, C. (2012). *Guía para la Inserción de Docentes Principiantes al Sistema Educativo Dominicano*. República Dominicana: Editores de Colores.

Acedo, C. (2008). *Educación inclusiva: superando los límites. Perspectivas*. España: Revista Trimestral de Educación Comparada.

Adams, P. (2008). *Considering 'best practice': the social construction of teacher activity and pupil learning as performance*. London: Cambridge Journal of Education.

Ainscow, M. et.al. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. España. Editorial Narcea S.A.

Álvarez (2016). *Etimología palabra docente*. Disponible en: <https://www.delcastellano.com/etimologia-docente-maestro-profesor/>. Fecha de acceso: Fecha de acceso: 16/ agosto 2018.

Alcántara, M. (2015). *Incidencia del Ejercicio de Mentoría en el Acompañamiento y Seguimiento al Docente Principiante Enseñanza Aprendizaje, Distrito 11-01de Sosúa, Puerto Plata, año escolar 2015-2016*. Santiago: Universidad Nacional Evangélica (UNEV), en Santiago, República Dominicana.

Allen, J. (2008). *Emotional Intelligence in Classrooms and in Schools: What We See in the Educational Setting [Inteligencia emocional en las aulas y en las escuelas*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Alliaud, A. & Antelo, E. (2009). *Iniciarse a la docencia: los gajes del oficio. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART6.pdf>. Fecha de acceso: 17 enero 2018.

Arends, R. (2007). *Aprender a enseñar*. Séptima edición. México: McGraw-Hill.

Area, M. (2011); *¿Por qué educar con TIC? Las nuevas alfabetizaciones del siglo XXI*. España: Universidad de la Laguna.

Badilla. (2006). *Proyecto de Trabajo Final de Graduación: Interacción*. UNEV: Atom.

Ballesteros, B.; Gil, I (2011). *Ciudadanía... ¿cómo se aprende? Una investigación sobre discursos y experiencias de participación y transformación social*. Castellón, España: Revista Quaderns Digitals.

Barreda, L. (2016) *Marca personal del docente y la gestión en el aula*. Disponible en <http://www.procesosyaprendizaje.es/la-marca-personal-del-docente-y-la-gestion-del-aula/>. Fecha de acceso: 15 de enero 2018.

Bey, T. M., & Holmes, C. T. (Eds.). (1992). *Mentoring: Contemporary principles and issues*. Reston, VA: Association of Teacher Educator

Bolívar, A. (1999). *La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación*. Barcelona, España: Octaedro.

Bourdieu, L. (2002). *Dificultades y retos de los maestros principiantes de español*. Argentina: Ediciones del Cuzco.

Brown, S. (2007). *Estrategias institucionales en evaluación*. Madrid: Narcea.

Buxarrais, M. (2010). *La Formación del Profesorado en la Educación en Valores*. Cuarta edición. España: Ediciones DESCLEE.

Bozu, Z., *El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional*. Chile: Revista Internacional de Investigación en Educación.

Campalans, C. (2013) *Breve historia del concepto de personal branding*. Disponible en <https://carolinacampalans.com/2013/12/26/breve-historia-del-concepto-de-personal-branding/>.

Fecha de acceso: 16 de septiembre del 2018.

Campos, C. Yolanda. (2003). *Estrategias didácticas apoyadas en tecnología*. México: DGENAMDF

Cano, M. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf> Fecha de acceso: 9 de julio de 2018.

Cardona, A. (2009) *Buenas Prácticas Educativas en el Mundo*. Artículo. Disponible en file:///C:/Users/DELL/Downloads/BUENAS_PRACTICAS_EDUCATIVAS_EN_EL_MUNDO.pdf. Fecha de acceso: 21 de febrero del 2018.

Cardo Área, J. (2013). *Epistemología del Saber Docente*. Madrid, España. Editorial

UNED. Marcelo y Viallant. (2009). *Desarrollo Profesional Docente*. España: Narcea.

Ceballos, R. (2016). *Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa*. Revista de Educación. España: Ediciones Paidós.

Cochran-Smith, M. (2004). *Stayers, leavers, lovers, and dreamers. Insight about teacher retention*. UK: Journal of Teacher Education.

Collis, B. y Winnips, K. (2004). *Two scenarios for productive learning environments in the workplace*. USA: High Editions.

Cortés, K. (2015). *Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares*. España: Revista de Educación

Cubeta, J. F., N. L. Travers, y B. G. Shekley, (1999). *The risk and promise profile: a validation study*. Seattle, Washington: Association for Institutional Research

Debesse, M. y Mialaret, G.: *La función docente*, Barcelona, Oikos Tau, 1948

Del Pozo, R. Fernández, González, M. & de Juanas, A. (2011). *Competencias docentes para desarrollar la competencia científica en educación primaria*. México: CIIDET

Díaz, H. & Castañeda, L. (2008). *Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?* Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.

Díaz-Barriga, F y Hernández, J. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una Interpretación Constructivista*. Segunda edición. México: McGraw-Hill.

Domínguez, R. (2011). *Reconsiderando el papel de los docentes ante la sociedad de la información*. Granada, España: Revista Etic@net.

Eirín Nemiña, R., García Ruso, H. & Montero Mesa, L. (2009). *Profesores principiantes e iniciación profesional: estudio exploratorio*. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733008>. Fecha de acceso: 17 de junio de 2019

El Sahilí, L (2010) *Psicología para el Docente: Consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la profesión magisterial*. Guanajuato México: ENMS León de la Universidad de Guanajuato.

Escudero, J. M. (2000). *Análisis de buenas prácticas: hacia un marco de referencia compartido*. Documento interno. Murcia: Universidad de Murcia.

Escudero, J.M y Bolívar, A. (2006). *Alumnos en riesgo de exclusión educativa y buenas prácticas: dos conceptos borrosos para comprender fenómenos educativos complejos*. Madrid, España: Wolters Kluwer

Esplot M. (2006). *La autoridad del profesor: qué es la autoridad y cómo se adquiere*. WK.Educación. Madrid, España.

Estrada, V. (2018) *La marca personal de los educadores*. Disponible en <https://profesorestrada.pro/la-marca-personal-de-los-educadores-141d585aaeae>. Fecha de acceso: 15 de enero 2018.

Estrada, V. (2018). *Marca Personal y Empresa: la otra verdad*. Disponible en <https://www.soyminmarca.com/marca-personal-y-empresa/> Corporate y personal Branding Sitio web: fecha de acceso 17 de enero 2019

Fainholc, B. (2000). *Formación del Profesorado para el Nuevo Siglo: Aportes de la Tecnología Educativa Apropriada*. Argentina: Lumén.

Flamey, G. y Pérez, L.M (2005). *Participación de los Centros de Padres en la Educación. Ideas y Herramientas para Mejorar la Organización*. USA: UNICEF.

Flores, A. (2006). *Induction and mentoring. Policy and practice*. Toronto: Rowan and Littlefield Publishers.

Forner, Á. (2000). *Investigación educativa y formación del profesorado*. Colombia: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

Gloria Pérez Serrano. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*. España: Narcea

Galeano (2002) *¿Importan las escuelas para mejorar la equidad y la inclusión educativa?* Módulo 8. Escuelas Eficaces con actitud. Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad. Instituto de Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.

Gallego, J. L. y Salvador F. (2002). *El diseño didáctico*. Chile: Editora Valparaíso.

García Díaz, J. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.

García, M. (2011). *Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. GTDPREAL, Serie documentos N° 52. Disponible en <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CPREAL%20Documentos/PREALDOC52.pdf>. Fecha de acceso: 17.septiembre 2018

García, J. & Castillo, A. (2007). *La educación a distancia en el sistema nacional de educación superior tecnológica en México*. UPN

Gómez (2018) *Wick Wins para mejorar en marca personal y empleabilidad*. Ceram. International Business School. Disponible en <https://www.ceram.do/blog/quick-wins-para-mejorar-en-marca-personal-y-en-empleabilidad>. Fecha de acceso 27 de junio del 2018.

Gold, F. (1997). *El ABC y D de la Formación Docente* [https://books.google.com.do/books?id=rg8SCAAAQBAJ&pg=PA108&lpg=PA108&dq=Gold+\(1997\)+las+emocionales+como+lo+son+la+autoestima+y+la+seguridad&source=bl&ot](https://books.google.com.do/books?id=rg8SCAAAQBAJ&pg=PA108&lpg=PA108&dq=Gold+(1997)+las+emocionales+como+lo+son+la+autoestima+y+la+seguridad&source=bl&ot). Fecha de acceso 27 de junio de 2018

Gregory, G.H. y Chapman, C. (2002) *Differentiated Instructional Strategies*. Thousand Oaks, Ac: Corwin Press

Grancio, M. (2015) *Origen de la Marca Personal (Personal Branding)*. Disponible en <http://coopenmediahub.com/2015/05/27/origen-de-la-marca-personal-personal-branding/>. Fecha de acceso: 16 de septiembre del 2018.

Guerrero, A. (2004). *Seminario Internacional. Sistema de Formación Continúa*. Santo Domingo: República Dominicana.

Imbernón, F. (2006). *La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?*

España: Revista de Educación.

Hammond, L. (2009). *Keeping Good Teachers: Why It Matters, What Leaders Can Do. Educational Leadership*. USA: Educational System

Hernández Sampieri R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Hernández, R. (2013) *Evaluación de la Comunicación Escrita. El Uso Del Portafolio* Disponible en: www.dowloads/1287-4173-1-PB.pdf. Fecha de acceso: 07 de noviembre del 2018

Herrero, H. (2015). *5 rasgos que todo buen mentor tiene*. Revista Forbes. Disponible en: <http://forbes.es/life/6758/5-rasgos-que-todo-buen-mentor-tiene/>. En fecha. 27 de junio del 2018.

Howwey, K., *Mentor-teachers as inquiring professionals, theory into practice*, Mentoring teachers. Nueva York: Macmillan,

Huling-Austin, L. (1990). *Teacher Induction Programs and Internship*. Nueva York: Macmillan

Iglesias Forneiro, L. (1996). *La organización de los espacios en la Educación Infantil*», Madrid:

Narcea. Imbernón, F. (2007). *La Formación del Profesorado*. Barcelona: Paidós.

Javier Tourón (2017) *25 características de un profesor con éxito*. Disponible en: <https://www.javiertouron.es/25-caracteristicas-de-un-profesor-con/>. Fecha de acceso: 27 de junio 2018.

Jurado, P. (2007). *Condicionamientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Madrid. Ed.

Thompson. José Alberto Yuni y Claudio Ariel Urbano. (2006). *Técnicas para Investigar 2*.

Argentina: Brujas.

Jesús Beltrán. (1995). *Psicología de la educación*. España: Marcombo.

Kaputa, C. (2014). Avance De Marca: Transformación De Una Idea Pequeña En una Gran Idea.
Disponible en:
https://books.google.com.do/books?id=WivCBwAAQBAJ&pg=PT7&lpg=PT7&dq=kaputa+la+marca+bibliografia&source=bl&ots=6iXvgau4vn&sig=ACfU3U1VjMOr0DUQ4lt_aCIL2uIORQS4_w&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiH8uCA7PhAhWiwVkKHUdjBnkQ6AEwAnoECAgQAQ#v=onepage&q=kaputa%20la%20marca%20bibliografia&f=false. Fecha de acceso:
27-de junio 2018.

Leithwood, K. (2005). *Understanding Successful Principal Leadership: Progress on a broken front*. NY:
Journal of Educational Administration.

Luengo, J. (2000): *En busca de la igualdad por la escuela*. Revista de Estudios del Currículo.
Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/bpracti.htm>. Fecha de acceso: 25 de junio de 2018.

Luzón, A., Porto, M., Torres, M., y Ritacco, M. (2009). *Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria*. Barcelona: Paidós.

Lorido Bacallao, R. y Florido Bacallao, M. (2003). *La Educación a Distancia, sus retos y posibilidades*. Disponible en <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numerol/Articulos/EaDretos.pdf>. Fecha de acceso: 05 febrero 2018/

Malajo, M (2016). *Marca personal docente*. Disponible en <https://ojulearning.es/2016/11/marca-personal/>. Fecha de acceso: 17 de septiembre del 2018.

Manual de Participación de las Familias en los Centros Educativos (2013). Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000100005. Fecha de acceso: 17 de septiembre del 2018.

Marcelo García, C. (1999). *Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa*. España: Revista Iberoamericana de Educación.

Marcelo, C & Vaillant, D (2010). *Como se aprende a enseñar*. Madrid, España: NARCEA Ediciones.

Marcelo, C, Burgos, L. Murillo, A. López, J, Gallego-Domínguez, F. Mayol, K. Herrera, B. y Jaspes, C. (2015). *La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana, en el programa INDUCTIO*. España: Universidad de Sevilla.

Marcelo, C. (2009). *Ensayo sobre el profesorado principiante y la inserción a la docencia, dando una mirada a la importancia de empezar con buen pie en el oficio de enseñar*. Bilbao: Fundación BBVA.

Martínez, N., Ávalos, A., (Comps). (2012). *Alzando el vuelo: problemas y modelos de acompañamiento al docente novel*. Nuevo León, México: Fondo Editorial Nuevo León.

Mateo, J. (2006). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. México: Alfaomega.

Maya, A. y Pavajeau N. (2003). *Inteligencia Emocional, una necesidad humana, curricular y práctica*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Meneses Gómez, E. (2010). *Estrategias De Enseñanza*, Ciudad de Pasto: UCT Edicioes 2010.

MINERD (2014). *Diseño Curricular*, Santo Domingo, Rep. Dom.

Ministerio de Educación (2000). *Plan Decenal de Educación*, Serie Innova, Santo Domingo, Rep. Dom.

Ministerio de Educación. *Bases de la Revisión y Actualización Curricular* (2016). Santo Domingo, República Dominicana.

Martín del Pozo, Rosa, Fernández-Lozano, Pilar, González-Ballesteros, Mairena, Juanas, Ángel de. (Abril 2013). *El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial del maestro*. Revista de Educación, 30, 365.

Ministerio de Educación. Manual la participación de las familias en los Centros Educativos (2013). *Por una familia integrada a la escuela, asumiendo el papel que le corresponde en la educación de sus hijos e hijas*. Gestión educativa 2012-2016. Santo Domingo, República Dominicana.

Mintzberg, H., Lampel, J. & Ahlstrand, B. (2005). *Safari de Estrategias*. Recuperado el 7 de marzo de 2012. <http://www.getabstract.com/es/resumen/estrategia/safari-deestrategias/13844/>

Moreira (2011) Por qué educar con Tic? Las nuevas alfabetizaciones del siglo XXI. Disponible en <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/ate/2011/05/20/por-que-educar-con-tic-las-nuevas-alfabetizaciones-del-siglo-xxi/>. Tomado en fecha 27 de junio del 2018.

Montengro, I. (2003). *Evaluación de desempeño Docente*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Nieto, G (2000) El Milagro del Comienzo: *Una transición de estudiante a profesor*. Bloomington, IN, Estados Unidos. Editora Palibro.

OCDE. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.

Ochoa, L. y Cueva, A. (2014) *dificultades y retos de los maestros principiantes de español como lengua extranjera (ELE)* Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Opkewitz, Th. y Lindblad, S. (2005). *Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación*. Barcelona: Ed. Pomares.

Orcasitas, M. (2017) *La importancia de las Tic en el Aula de clase*. Disponible en <https://compartirpalabramaestra.org/blog/la-importancia-de-las-tic-en-el-aula-de-clase>. Fecha de acceso: 27 de junio del 2018.

Ordaz, S. (2003). *Qué piensan de los profesores, estudiantes de diversas edades y niveles educativos*. República Dominicana: Ediciones Corripio.

Ortiz, E. y Ángeles, M. (2013). *La profesionalización del docente universitario a través de la investigación didáctica desde un enfoque interdisciplinar con la psicología*. Cuba: Universidad de Holguín.

Pérez, A. y Marcos, L. (2008). *Marketing y personal branding. Pioneros de la marca personal*. <https://www.puromarketing.com/29/4168/marketing-personal-branding-pioneros-marca-personal.html>. Fecha de acceso: 02 junio 2018

Pérez, A. (2008), *¿Podemos tener una marca personal?* Colombia: Revista

Pérez, M. (2005). *La Educación Inclusiva. Educación En La Diversidad*. Cuaderno No. 5. Santo Domingo. República Dominicana: SEE.

Pérez. (2011). *La esencia del marketing*. Madrid: RIES, A.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollo de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Ediciones GRAO.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Colihue.

Popkewitz, Th. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

Ramírez, M., Gómez, G. y Sánchez, A. (2011). *Importancia de la Evaluación en los estudiantes de derecho*. Universidad de Guadalajara Centro Universitario de los Lagos.

Ratto, J. (2007). *La cultura profesional en la función docente*. Recuperado 15/12/2016.
Disponible en: http://www.educ.ar/dinámico/unidadhtml/get2699e6d2-2ª08-11el.83d9-ed15e3c49at/cultura_profesional_ratto.pdf. Fecha de acceso: 15 diciembre 2018/

Recolons, G. (2015) *La tercera dimensión de la marca personal*. Funcionalidad, diferenciación y propósito. Disponible en <https://www.puromarketing.com/29/24314/tercera-dimension-marca-personal.html>. Fecha de acceso: 27 de septiembre del 2018.

Reyes Ochoa, L. (2011). *Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la Docencia. Preoccupations*. España: Universidad de Sevilla.

Romano, M. E. (2008). *Online discussion as a potential professional development tool for first-year teachers*. Technology Pedagogy and Education. Disponible en: <http://doi.org/10.1080/14759390701847591>. Fecha de acceso: 15 diciembre 2018/

Romo, A. (2002). *El enfoque sociocultural del aprendizaje de Vygotsky*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos10/gotsky/gotsky.shtml>. Fecha de acceso: 15 diciembre 2018/

Rosário, P., González-Pienda, J. A., Cerezo, R., Pinto, R., Ferreira, P., y Abilio, L. (2010). *Eficacia del programa “(Des) venturas de Testas” para la promoción de un enfoque profundo de estudio*. Costa Rica: Psicothema,

Rodríguez W. (1996). *Las estrategias de aprendizaje y sus peculiaridades en lenguas extranjeras*. Chile: Revista Iberoamericana de Educación.

Rueda, M. y Vega, L. (2009). *La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias*. España: Revista electrónica de investigación educativa.

Rubio, R. (2015): *Escala de valoración del ambiente en la infancia temprana*. Madrid: Aprendizaje- Visor.

Robert E. Stake. (1998). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata

Ruiz, S. (2018). *UN blog de marca personal*. Disponible en: <https://www.historiasdecracks.com/page/3/?wptheme=simplish>. Fecha de Acceso: 10 abril 2018

Sáez, J. (2007). *Pedagogía Social*. Madrid: Pearson.

Salinas, J., De Benito, B. Y Pérez, A. (1999). *La gestión de los Entornos Virtuales de Formación*. España: SIM

Secretaría de Estado de Educación (2013) *Ley Orgánica de Educación 66'97*. Santo Domingo, República Dominicana.

Secretaria de Estado de Educación y Cultura (1998). *Orden Departamental No. 11-98. Escuela de Padres y Madres*, Santo Domingo, Distrito Nacional.

Secretaria de Estado de Educación y Cultura. (1997). *Ley General de Educación No.66'97*. Santo Domingo, República Dominicana: Susaeta Ediciones Dominicanas, C por A.

Sevillano, M. (2005). *Nuevas Tecnologías, medios de comunicación y educación*.

Madrid: CCS Solana, F. (2006). *Educación: visiones y revisiones*. México: Editora Siglo

XXI.

Solar, R. y Díaz, L. (2009). *Los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en el Aula Universitaria: una Mirada desde las Creencias de Académicos de Trabajo Social y Periodismo*. Valdivia, Chile: Editorial Universidad Austral de Chile.

Smith, T. e Ingersoll, V. (2004). *What are the effects of induction and mentoring on begininng teachers turnover?* USA: American Educational Research Journal,

Suárez, J. (2008). *La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional*. España: Revista de Investigación Educativa.

Steiman, J. (2009). *Evaluación de la enseñanza*. Revista Novedades Educativas.

Tuc, M. (2013). *Clima del aula y rendimiento escolar*. Venezuela: Edit. Maracaibo.

Teresa Flaquer Badell, Joan Fuguet Busquets, Núria Giné Freixes, José Luis Gallego Ortega, Antonio Machado Lupianez, M.a del Pilar Menoyo Díaz, Jesús Nieto Quintana, Artur Parcerisa Aran, Dolors Quinquer Vilamitjana, Cristina Roca Aguilar, Sílvia Soteras Gibert, Teresa Solé i Benet,

M. Victoria Torres Jerónimo, M. José Urruzola Zabalza, Manuel Codina Valero, Francisco Carvajal Pérez, Lluís M. del Carmen Martín. (2004). *La planificación didáctica*. Venezuela: Laboratorio Educativo.

Trout, J. (1990). *Posicionamiento: La batalla por su mente*. Madrid: McGraw-Hill

Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-341981_recurso_1.pdf.

Fecha de acceso 05 julio 2018

UNESCO (2001) *Foro Mundial sobre la Educación, Cumpliendo con nuestros compromisos*, Dakar. Senegal

UNESCO (2008). *Educación*. Disponible en: <https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/11/342/1044/1>.

Fecha de acceso 18 agosto 2019.

Universidad EAFIT (2018) *Funciones de los mentores*. Artículo sobre Prácticas Profesionales/Mentores. Disponible en

<http://www.eafit.edu.co/practicas/informacion-para-mentores/Paginas/funciones.aspx>. Fecha de acceso. 27 de junio 2018.

Vaillant, D. (2007). *Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica*.

Colombia: Revista Pensamiento Educativo.

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Madrid:

Valdez, A. (2000). *Validación de los resultados de la medición de los factores en el clima organizacional de una corporación financiera fusionada, evaluados en el año 2000 y 2003*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

Van Maanen, J. y Schein, E. (1979). *Toward a theory of organizational socialization*. Greenwich, CT: JAI Press.

Vélaz, C. (Col.) (2009). *Manual y Cuaderno de prácticas para el/la Compañero/a mentor/a. Programa de orientación tutorial y mentoría en la UNED*. Madrid: UNED.

Venegas (2017) *Branding Personal ¿Qué características debe tener un buen mentor. ¿Revista Merca 2.0*. Disponible en <https://www.merca20.com/que-caracteristicas-debe-tener-un-buen-mentor/>. Tomado en fecha 27 de junio 2018.

Vidal, M. y Morale I. (2009). *Buenas prácticas Docentes*. La Habana, Cuba: Edica. Med. Supr.

Vonk, J. H. C. (1996). *A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience*. Teacher education policy. USA: research and practice.

Wild, N. (200). *Student opinion survey spring 2000: rogue community college redwood and riverside campuses*. NY: ERIC.

Zhao, Y., Englert, C. S., Chen, J., Jones, S. C., & Ferdig, R. E. (2000). *The Development of a Web-based Literacy Learning Environment: A Dialogue Between Innovation and Established Practices*. Journal of Research on Computing in Education.

Zúñiga-González, C. (2015). *Concepciones de profesores sobre retroalimentación: Una revisión de la literatura*. España: Ediciones MAIS.

INSTRUCCIONES PARA LA CONSULTA DEL TEXTO COMPLETO:

Para consultar el texto completo de esta tesis debe dirigirse a la Sala Digital del Departamento de Biblioteca de la Universidad Abierta para Adultos, UAPA.

Dirección

Biblioteca de la Sede – Santiago

Av. Hispanoamericana #100, Thomén, Santiago, República Dominicana

809-724-0266, ext. 276; biblioteca@uapa.edu.do

Biblioteca del Recinto Santo Domingo Oriental

Calle 5-W Esq. 2W, Urbanización Lucerna, Santo Domingo Este, República Dominicana. Tel.: 809-483-0100, ext. 245. biblioteca@uapa.edu.do

Biblioteca del Recinto Cibao Oriental, Nagua

Calle 1ra, Urb Alfonso Alonso, Nagua, República Dominicana.

809-584-7021, ext. 230. biblioteca@uapa.edu.do