



Autoeficacia en docentes receptores del Programa Nacional de Inducción 2022-2023

Santo Domingo,
República Dominicana
2023

AUTOEFICACIA EN DOCENTES RECEPTORES DEL PROGRAMA NACIONAL DE INDUCCIÓN 2022-2023

Santo Domingo
2023



Autoeficacia en docentes receptores del Programa Nacional de Inducción 2022-2023

Autores

Martín Yael Santana Mejía
Ashley Altagracia Gutiérrez Martes

Dirección de Evaluación e Investigación

Julián Álvarez Acosta

Divulgación Científica

Francisco Martínez Cruz
Edwin Santana

Departamento de Investigación

Ginia Montes de Oca

Corrección de estilo

María Rosario Severino

Diseño y diagramación

Natasha Mercedes Arias
Yeimy Rosa Olivier Salcedo

Centro de Gestión de la Información y Documentación

Dilcia Armesto Núñez
Lidia Moreta

Derechos reservados

© 2023 Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación
de la Calidad Educativa

Se permite reproducir parcialmente este documento siempre
que se cite la fuente.

ISBN DIGITAL: 978-9945-499-95-7

Septiembre 2023

Santo Domingo, D.N.
República Dominicana



Luis Rodolfo Abinader Corona
Presidente de la República

Raquel Peña de Antuña
Vicepresidenta de la República

Ángel Hernández
Ministro de Educación

Ancell Scheker Mendoza
Viceministra de Educación, Encargada de Servicios Técnicos y Pedagógicos

Julio Ramón Cordero Espailat
Viceministro de Educación, Encargado de Asuntos Administrativos y Financieros

Francisco Germán D' Oleo
Viceministro de Educación, Encargado de Acreditación y Certificación Docente

Ramón Rolando Reyes Luna
Viceministro de Educación, Encargado de Planificación y Desarrollo Educativo

Oscar Amargós
Viceministro de Educación, Encargado de Supervisión y Control de la Calidad de la Educación

Ligia Jeanette Pérez Peña
Viceministra de Educación, Encargada de Descentralización y Participación

Carmen Caraballo
Directora Ejecutiva del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Antecedentes	2
2.1 Antecedentes internacionales	2
2.2 Antecedentes nacionales	3
3. Autoeficacia	3
3.1 Autoeficacia en docentes	5
3.2 Autoeficacia en docentes noveles	6
4. Programas de inducción docentes	6
4.1 Autoeficacia en programas de inducción docentes	8
4.2 Módulos para docentes noveles en el programa de inducción	8
4.2.1 Integración de las tecnologías	8
4.2.2 Gestión curricular	9
4.2.3 Gestión del aula	9
4.2.4 Planificación basada en el enfoque por competencia	9
4.2.5 Evaluación del aprendizaje basado en el enfoque por competencia	10
5. Objetivos	11
6. Metodología	11
6.1 Población y Muestra	11
6.2 Operacionalización de variables	13
6.3 Instrumento.....	14
7. Resultados.....	15
8. Conclusiones	22
9. Recomendaciones	24
10. Referencias.....	25

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Diferencia entre docentes con altos y bajos niveles de autoeficacia en docentes	5
Tabla 2. Población por IES	11
Tabla 3. Muestra estratificada por eje.	13
Tabla 4. Operacionalización variable independiente	13
Tabla 5. Operacionalizaciones variables dependientes.....	13
Tabla 6. Categorías de edades de los docentes del PNI.....	18
Tabla 7. Docentes por área de conocimiento.....	20

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Porcentajes de los sujetos del nivel de autoeficacia total de los docentes del PNI	16
Figura 2. Porcentaje de los sujetos del nivel Eficacia con las estrategias instruccionales	17
Figura 3. Porcentaje de los sujetos del nivel de Eficacia en el manejo de la clase	17
Figura 4. Porcentaje del nivel de Eficacia para logro de la motivación.....	18
Figura 5. Diferencias de rangos del nivel de autoeficacia entre grupos de edad	19
Figura 6. Porcentaje de docentes del PNI que han cursado los módulos durante su carrera	21
Figura 7. Importancia de módulos según docentes.....	22

1. INTRODUCCIÓN

La autoeficacia de los docentes tiene su origen en la teoría social cognitiva de Bandura (1986), que en aquella época se le definió como la percepción de los docentes sobre sus propias capacidades para incidir de manera positiva en el aprendizaje de sus estudiantes. En estos términos, la autoeficacia se ha utilizado ampliamente para explicar cómo se ven a sí mismos los docentes noveles. En términos actuales, esta se refiere a la capacidad de un individuo para realizar una tarea específica. Lo que puede influir en la motivación y el éxito en su desempeño profesional (Bandura 1988, 2003). En este sentido, la autoeficacia de los docentes principiantes es su capacidad para enfrentar los desafíos de la enseñanza y su compromiso con la profesión.

Asimismo, la autoeficacia en docentes principiantes respecto a su desempeño profesional es un tema que ha sido abordado en la literatura educativa como una preocupación importante en el desarrollo y formación de los docentes en sus primeros años de ejercicio. Esta es un punto de referencia a la calidad de enseñanza de los docentes. La autoeficacia se diferencia de conceptos como el autoconcepto o la autoestima, que se interesan en otras características, más que en las capacidades personales. Pues se ha establecido que la autoeficacia es un factor determinante, dado a que puede predecir diversos productos académicos o pedagógicos (Zimmerman, 2000). Y está claro como establecen Covarrubias y Mendoza (2013): la autoeficacia constituye un constructo que mide los desempeños específicos y las capacidades reales que se tienen (p.114).

De igual forma, se ha identificado que la autoeficacia dentro del rol como docente puede ser influenciada por diversos factores, como el apoyo emocional, la mentoría y el entrenamiento en habilidades específicas (Yevilao, 2020; López y Martínez, 2019). Los estudios han encontrado que el nivel de autoeficacia de los docentes noveles en función de su formación puede variar significativamente, y que aquellos que tienen una autoeficacia alta de sí mismos tienen un mejor manejo de las competencias y por ende un mejor desempeño (Ajalcriña et al., 2021).

Los estudios han demostrado que los docentes noveles que tienen acceso a una mentoría de calidad como la que busca proporcionar el Programa Nacional de Inducción de Docentes, y un apoyo emocional adecuado tienen una autopercepción más positiva y en consecuencia una mayor autoeficacia (Guizado, 2018). Por ende, el desempeño de los docentes es visto por ellos mismos y desde afuera como uno de los factores responsables del rendimiento académico del alumnado, el cual determina su fracaso o su éxito.

Por estas razones, la autoeficacia en los docentes noveles puede aportar una mirada diferente de su desempeño profesional, de su formación y de su desarrollo. Además, puede contribuir con la optimización general de este programa inducción. Este estudio se considera relevante, ya que puede exponer diferentes aspectos del programa de inducción docente, como también de los docentes noveles que los estén o hayan culminado el mismo. Por tales motivos, se lleva a cabo este estudio con una metodología cuantitativa, el cual se planteó como objetivo principal analizar la incidencia del Programa Nacional de Inducción docente (PNI) en la autoeficacia de los profesores noveles.

2. ANTECEDENTES

2.1 ANTECEDENTES INTERNACIONALES

En un estudio realizado por Hunter (2016) se planteó analizar como impactó el programa de inducción para nuevos docentes en los sentidos de satisfacción y autoeficacia de estos, en sus resultados obtuvieron un impacto positivo por parte del programa a los docentes, quienes expresaron sentir suficiente apoyo y altos niveles de autoeficacia y satisfacciones gracias al programa, aunque estos también expresan que en el mismo se realizaron actividades que no iban de acuerdo con el programa.

De igual modo, una investigación que se llevó a cabo por Tew (2017) la cual se estableció el objetivo de conocer el impacto en la autoeficacia de docentes noveles que habían participado en un programa de inducción, obtuvieron resultados positivos en cuanto al impacto del programa, puesto que los docentes expresaron que gracias al programa y la manera en la que se llevó a cabo el mismo, pudieron desarrollar una autoeficacia positiva, concluyendo así que el programa de inducción cumplió con su propósito.

Además, una investigación realizada por Blanco (2018) en la cual se propuso el objetivo de analizar la percepción de los docentes que han tomado el programa de inducción docente en Guatemala sobre la formación profesional adquirida para su práctica educativa, obtuvieron en sus resultados, que los docentes afirman que este programa fomenta la identidad profesional, de esta misma manera se obtiene que, los modelos a seguir en este programa de inducción docente como los monitores, influyen con el sentimiento de compromiso de los docentes.

De igual modo, se encuentra el estudio realizado por Gamborg et al. (2018) en la cual la interrogante principal se basó en conocer cuál era la creencia de autoeficacia con la que contaban los docentes que estaba cursando la inducción en su primer año de trabajo, en los resultados se encontró que los niveles de autoeficacia de los docentes que participaron en el programa de inducción en el primer semestre eran altos, sin embargo, algunos tenían bajas expectativas en los resultados de su trabajo para lo cual podrían aumentar sus esfuerzos, pero gradualmente se cansarían, dentro de los resultados de este estudio no se identificaron casos donde los docentes presenten bajo nivel de autoeficacia y bajas expectativas de resultados.

Igualmente, en una investigación realizada por Bacon (2020) la cual se planteó en sus preguntas de investigación conocer cuál era el nivel autoeficacia que los docentes del distrito de escuelas públicas de Williamstown mediante “the Teacher Sense of Efficacy Survey (TSES)” entre los resultados, se evidenció que los docentes que han participado del programa de inducción tuvieron un aumento en su autoeficacia en los constructos de instrucción, participación y gestión; más detallado en las estrategias de instrucción de alto rendimiento, la implicación efectiva de los alumnos y el diseño de sistemas de gestión de aula, para impactar de manera positiva en los estudiantes.

2.2 ANTECEDENTES NACIONALES

En la República Dominicana Jáspez y Sánchez-Moreno (2019) llevó a cabo un estudio con el objetivo principal de identificar cuáles eran los problemas de los docentes principiantes que participaron el programa de inducción docente (INDUCTIO) en este se obtuvo como resultado una mejora significativa en las dificultades identificadas al momento de llevar a cabo el programa de inducción en las que se encuentran: su relación con los compañeros, motivación a los estudiantes, la percepción social de la profesión y labor docente, adaptación al contexto escolar, entre otros; concluyendo que desde los inicios los docentes deben recibir orientación, acompañamiento y soporte para ayudarlos adaptarse al nuevo ambiente educativo al que van a pertenecer.

Cabrera y Villaman (2019) realizaron una investigación donde analizaron el impacto del programa de inducción docente (INDUCTIO) en el desarrollo de la marca personal en maestros principiantes en los Distritos 11-01 y 11-02 Puerto Plata, República Dominicana, en sus resultados obtuvieron que el programa de inducción docente fue eficaz, y logró el fortalecimiento y logro de las competencias docentes, así como también la mejora de los puntos erráticos que pudiera haber tenido su formación inicial, de igual modo en sus conclusiones obtuvieron que el 47% de los docentes que cursaron el programa de inducción lograron tener una total confianza profesional de la enseñanza.

De igual manera, un estudio realizado por Marcelo et al. (2021) en el cual el objetivo principal era describir cuales fueron los efectos que los participantes del programa de inducción docente percibieron en la República Dominicana, luego de cinco años de haber asistido, en sus resultados se obtuvo que los docentes consideraban que el programa fue efectivo para ellos, puesto que el mismo les ayudó a superar dificultades que estos presentaban, tanto a reducir sus miedos, aumentar la confianza y ayudarles en su desarrollo personal y profesional.

3. AUTOEFICACIA

La autoeficacia se presenta como los juicios que percibe cada sujeto acerca de sus capacidades para realizar una labor (Chacón, 2006), el origen de este concepto derivaba de la Teoría Cognitivo Social de Bandura (1997), quien explica que la autoeficacia consiste en la creencia que tienen los individuos acerca de sus propias capacidades, para organizar y emprender las acciones necesarias para originar resultados deseados. Esta es de vital importancia para los sujetos que desempeñan o desean desempeñar alguna labor, puesto que, para que un individuo posea un alto rendimiento no tan solo necesita de habilidades y conocimientos, sino que también necesita creer en sus habilidades propias.

De igual modo, Tschannen-Moran et al. (1998) explica que este concepto de autoeficacia está relacionada a la autopercepción del nivel de competencia, más que el nivel que posee el individuo de estas; esto es importante, ya que los individuos pueden subestimar o sobreestimar sus capacidades, lo que tiene repercusiones en las acciones que realizan y en las decisiones que toman, al igual se verá afectada la forma en la que estas personas pongan en práctica

estas capacidades. Pérez (2022) explica que “no es lo mismo sentirse capaz que ser capaz”, ya que dos individuos que posean las mismas habilidades pueden percibir distintos niveles de autoeficacia (p.51).

En este sentido, la percepción de autoeficacia se puede desarrollar en los individuos mediante 4 aspectos (Perandones, 2016), estos son:

- **Experiencias de dominio:** los logros obtenidos establecen en el individuo un gran sentido de autoeficacia, y los fracasos lo debilitan, principalmente cuando esta auto-percepción de eficacia no está del todo definida.
- **Experiencias vicarias:** el individuo toma en cuenta los éxitos y fracasos de modelos sociales que considere con características similares a este, mientras mayores sean las similitudes ser mayor la inspiración de los éxitos o fracasos de los modelos.
- **Persuasión social:** esta es una forma de modificar la creencia que tienen los individuos de acuerdo con sus capacidades para alcanzar el éxito, ya que el descrédito de sus capacidades puede crear en estos su propia validación conductual, provocando que eviten llevar a cabo aquellas acciones o rendirse.
- **Estados psicológicos y emocionales:** los estados de ánimo y emociones pueden afectar los juicios que las personas poseen sobre su sentido de eficacia.

Por lo tanto, es importante concebir la autoeficacia como la percepción o juicio personal que tienen los sujetos sobre sus habilidades para realizar tareas propuestas; además la preconcepción o juicio que el individuo posea sobre el éxito o fracaso al desempeñar una acción, le proporcionan información, y a su vez tienen efecto en su percepción de autoeficacia y esto se refleja en sus desempeños posteriores (Corzo, 2006).

De igual manera, este sentido de autoeficacia, permite generar procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos; de tal forma que gracias a la cognición realizada los individuos tienen la capacidad de predecir y/o discernir las situaciones que se le presentan, donde la motivación es una de los aspectos más importantes en la percepción de lo que puede y no puede llevar a cabo la persona; de igual manera los procesos afectivos son relevantes para poder identificar amenazas posibles en el contexto, y así llevar a cabo las conductas necesarias de acuerdo a sus objetivos (Covarrubias-Apablaza y Mendoza-Lira 2016).

Por consiguiente, las personas que poseen un alto nivel de eficacia cuentan con una estimulación intrínseca que los motiva a esforzarse y perseveran aun teniendo dificultades; estos pueden visualizar las situaciones problemáticas como retos y oportunidades de aprendizaje y gracias a esto pueden mejorar sus competencias, en comparación con las personas que poseen un sentimiento de autoeficacia débil los cuales no cuentan con un gran sentido de compromiso, no son estables ante las adversidades, evitan las labores complejas, no son estables ante los problemas y dejan de creer si mismos con facilidad (Covarrubias-Apablaza, 2014).

3.1 AUTOEFICACIA EN DOCENTES

La autoeficacia en los docentes se entiende como la percepción o juicios que tienen los mismos sobre sus capacidades para fomentar el aprendizaje en los estudiantes, incluyendo a los estudiantes que poseen distintas formas de aprender; por tal razón la autoeficacia que los docentes perciban afectará el entorno de aprendizaje, incluyendo las actividades y estrategias que el docente ponga en práctica (Chacón, 2006).

En relación con la teoría de Bandura, se concibe la autoeficacia docente como la confianza o seguridad que este posee de sus capacidades y habilidades, que le permiten lograr el aprendizaje de los estudiantes; esta es de gran importancia en el ámbito educativo puesto que, si la autoeficacia del docente es positiva, poseerán la motivación y el entusiasmo necesario para planificar, ordenar y poner práctica estrategias innovadoras en las clases (Covarrubias, 2014).

Por tanto, en el ámbito educativo no solo es preciso poseer mucha información que será transformada en conocimiento útil, sino también se debe creer y tener seguridad en lo que se está realizando, además, se debe confiar que se cuenta con las competencias y capacidades necesarias para poder enseñar del mejor modo (Hernández, 2018). Asimismo, los docentes que poseen bajos niveles de autoeficacia invierten más tiempo en actividades no académicas, y no les muestran suficiente apoyo a los alumnos cuando estos no logran alcanzar los resultados en el tiempo que estos disponen (Rodríguez, 2009).

De esta manera, Pérez (2022) explica que existen diferentes acciones o situaciones, que llevan a cabo o presentan los docentes según el nivel de autoeficacia con que posean.

Tabla 1

Diferencia entre docentes con altos y bajos niveles de autoeficacia en docentes

ALTOS NIVELES DE AUTOEFICACIA	BAJOS NIVELES DE AUTOEFICACIA
Muestran altos niveles de vocación, ya que les agrada su profesión.	Se desmotivan con mayor dificultad, y las situaciones de dificultad las perciben como un reto, provocando la deserción de estas.
Están interesados por el logro de aprendizaje de sus alumnos y lo consideran como propio.	En el ámbito personal no les gusta su profesión, lo que afecta su vida.
Creer en sus capacidades para influir en el aprendizaje de sus estudiantes.	No tienen confianza en su capacidad de influir de manera positiva en el aprendizaje de sus alumnos.
Se hacen responsables del avance en el aprendizaje de sus estudiantes.	Perciben todos los días como una disputa con los alumnos.
Son autorreflexivos acerca de su desempeño.	No confían en las capacidades de sus alumnos y esperan que estos fracasen.
Consideran que el trabajo del docente es fundamental.	No se hacen responsables de los fracasos de sus estudiantes.
Planifican y organizan de manera más precisa.	No buscan nuevas estrategias de enseñanza ni formas de innovar.
Utilizan mayor cantidad de estrategias de enseñanza y maneras de innovar.	No presta atención a los alumnos que requieren mayor carga de trabajo para ellos.
Se enfocan en los estudiantes que tienen mayor dificultad de aprendizaje.	

Nota. De "Autoeficacia docente vinculada al contexto socioeducativo: análisis desde los centros de especial dificultad" por R. Pérez, 2022, Repositorio de la Universidad de Zaragoza – Zaguán

3.2 AUTOEFICACIA EN DOCENTES NOVELES

Los docentes al iniciar a ejercer la vida laboral pueden tener altas expectativas y creencias, esto debido a su rendimiento académico, pero este sentido de autoeficacia se puede ver afectado por la realidad con la que encuentran cuando se insertan en los centros educativos (Jáspez y Sánchez-Moreno, 2019). Debido a que, se hace evidente que los docentes noveles en sus inicios suelen presentar dificultades específicas que pueden ser consistentes a través de los años, algunas de estas problemáticas que afectan la enseñanza de estos, están relacionadas con la motivación, evaluación, disciplina, relación con los compañeros y las familias (Marcelo et al., 2021).

Esto conlleva, a que, en los primeros años de la inserción laboral de los docentes, estos atraviesan dificultades y situaciones comunes; las cuales están relacionadas a las dimensiones didácticas, como en la interacción de la enseñanza. Estas situaciones pueden ser, inseguridades o temores de estos al iniciar, debido a la falta de experiencia; el sentimiento de ser responsables de un grupo de estudiante que tienen que enseñar, ayudar y desarrollar; al igual que el desajuste que existe entre los conocimientos teóricos que el docente obtiene en su formación académica y la realidad existente en los centros educativos (Vezub y Alliaud, 2012).

De igual modo, este sentimiento se evidencia en el estudio TALIS 2018 “Teachers And School Leads As Lifelong Learners” donde en sus resultados obtuvieron que los docentes que cuentan con menos experiencia en ámbito educativo se sienten menos confiados de sus capacidades y habilidades en comparación con los docentes que tienen más experiencia, las situaciones en las que estas diferencias son más evidentes son la gestión de aula y la inclusión de nuevas prácticas a las clases (OECD, 2019).

4. PROGRAMAS DE INDUCCIÓN DOCENTES

La inducción docente se contempla como el acompañamiento de un mentor experto, que está motivado y dispuesto a apoyar el desarrollo personal y profesional de los docentes noveles, este es un periodo esencial para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje, de manera que este tenga un impacto positivo en el resultado académicos de los alumnos (Jáspez y Sánchez-Moreno, 2019).

Este mismo concepto fue percibido por Gold (1996), quien concibe estos programas de inducción como un proceso coherente, que se aplica a los docentes noveles con el fin de ayudarles en sus necesidades personales, tanto del ámbito psicológico como del laboral, como son la autoeficacia, autoestima y autosuficiencia.

De igual manera, la inducción docente que es comprendida como un programa de preparación docente, tiene como objetivo principal lograr la inserción exitosa de los docentes noveles al ambiente laboral, a través del fortalecimiento de las competencias profesionales y personales, la promoción de su compromiso y responsabilidad institucional; este programa de inducción es comprendido como formación continua para los docentes que, al no contar con experiencia, requieren de este acompañamiento para asumir cada una de las responsabilidades que

debe asumir en el aula y ámbito educativo (Fernández, 2020). Estos programas de inducción docente favorecen a los maestros para que puedan insertarse en el entorno educativo de manera adecuada y conveniente, mediante la ayuda de los mentores (Marcelo y Vaillant, 2017).

Por su parte, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd) (2022) expresa que el programa de inducción docente en la República Dominicana es percibido como un proceso planificado de formación continua y acompañamiento sistemático para los docentes, que se introduce en el sistema educativo preuniversitario, este se ejecuta con el propósito de brindarles las mejores condiciones, que les permitan una inserción apropiada al ambiente escolar y de la comunidad, facilitando el desarrollo de actitudes, conocimientos, destrezas y capacidades en la puesta en práctica de la función docente. Este proceso es considerado como el tercer proceso que debe llevar a cabo un individuo que forme parte en el sistema de la carrera docente, debido a que al realizar este proceso de formación se obtienen mejores resultados en la educación del país (Román et al., 2020).

Así mismo, López y Marcelo (2021) explican que, el Programa Nacional de Inducción docente en la República Dominicana tiene como propósito simplificar el ingreso, adaptación e integración mediante el acompañamiento de los docentes noveles en el inicio de su vida profesional, potenciando el desarrollo de sus competencias pedagógicas en varias dimensiones: “el estudiante y su aprendizaje”, “contenido curricular”, “procesos de enseñanza y aprendizaje”, “compromiso personal y profesional”.

Entre los objetivos que se plantean los programas de inducción docente en la República Dominicana se destacan (López y García, 2018):

- Orientar al docente novel que ingresa a su práctica profesional, en la puesta en práctica de los estándares profesionales del desempeño y desarrollo de la carrera docente.
- Guiar a los docentes principiantes en su desarrollo personal y profesional, promoviendo sus capacidades, competencias pedagógicas, compromiso y responsabilidad institucional.
- Inspirar al docente novel a fortalecer su autoestima, confianza en el mismo y el manejo de las situaciones que le pueden causar estrés en las primeras experiencias como docentes.
- Posibilitar la integración del docente principiante al contexto escolar y comunitario, desarrollando el fortalecimiento de la relación escolar-comunidad.
- Motivar la puesta en práctica de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las estrategias metodológicas del docente de nuevo ingreso, beneficiando un aprendizaje de calidad para el estudiante.
- Establecer una relación entre la formación inicial del docente, con el desarrollo profesional, con el apoyo de un acompañante.

4.1 AUTOEFICACIA EN PROGRAMAS DE INDUCCIÓN DOCENTES

La creencia de autoeficacia es significativa, y afecta de manera positiva y negativa la práctica educativa del docente y su actitud acerca de los procesos educativos, debido a que los docentes que presentan un alto sentimiento de autoeficacia se muestran más abiertos a nuevas ideas y poner en práctica métodos innovadores si estos ayudan en el desarrollo del aprendizaje de sus alumnos, así mismo estos planifican y organizan mejor sus clases, muestran gran entusiasmo por la enseñanza y se encuentran más comprometidos con su profesión, es por esto que la creencia de autoeficacia afecta la práctica educativa del docente y su actitud acerca de los procesos educativos (Perandones y Castejón, 2007).

Esta percepción de autoeficacia, al igual que la satisfacción laboral, puede ser impulsada al participar de los programas de inducción docente (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD] , 2019), puestos que estos programas se desarrollan con el objetivo de proveer un ambiente estable y favorable para el desarrollo de los docentes que inician. Este programa, de carácter sistemático, le da respuesta a las necesidades profesionales y personales de los docentes noveles, tomando en cuenta como necesidades personales el dominio psicológico, autonomía, autoeficacia y autoestima (Marcelo y Vaillant 2017).

4.2 MÓDULOS PARA DOCENTES NOVELES EN EL PROGRAMA DE INDUCCIÓN

El “Programa de Inducción Docente de la República Dominicana” integra en su desarrollo módulos referentes a las competencias que el docente novel debe integrar en su proceso formativo dentro y fuera de las aulas (Ministerio de educación de la República Dominicana, 2022).

4.2.1 INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS

El uso de las herramientas tecnológicas ha traído consigo nuevos cambios para la educación, precisando que el docente alcance nuevas competencias, que le permitan afrontar los retos de la sociedad del aprendizaje, por lo tanto, es necesario que el mismo pueda adaptarse a la tecnología educativa para así poder mejorar su labor y el aprendizaje logrado en el aula (Zaballos, 2020). Además, que las herramientas tecnológicas promueven los retos y oportunidades para la educación, si se requiere mejorar la calidad de los procesos y situaciones de aprendizaje, estas juegan un papel muy importante para alcanzar un replanteamiento de las metodologías, didáctica, currículo y organización, en todos los sentidos (Martínez, 2016).

Por los tanto, Marcelo et al. (2021) resalta que es preciso el uso de estas herramientas en el desarrollo del programa de inducción puesto que, esto influencia y motiva a los docentes a utilizar estas mismas herramientas como estrategias de enseñanza a lo largo de su carrera profesional.

4.2.2 GESTIÓN CURRICULAR

La gestión curricular se trata de “la capacidad de organizar y poner en marcha el proyecto pedagógico de la institución a partir de la definición de qué se debe enseñar y qué deben aprender los estudiantes” (Mora, 2010, Desarrollo, párrafo. 1).

De igual manera, la gestión curricular consiste en la implementación correcta que el docente le da al currículo, el equipo técnico pedagógico y los directores, con el propósito de lograr que los alumnos adquieran los conocimientos relevantes que ofrece el currículo vigente, representando así las políticas, procedimientos y prácticas que desarrollan los directivos, equipo de gestión pedagógica y docentes del centro para planificar, coordinar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje (Macavilca, 2019). Del mismo modo, Alvarado (2018) expone que el docente en su día a día desarrolla, construye o gestiona el currículo en los distintos escenarios educativos, entre estas situaciones se encuentran aplicar distintas estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje de los alumnos, diseño de los planes de clase, valoración y reflexión del proceso de enseñanza para visualizar los objetivos alcanzados e interrupciones.

4.2.3 GESTIÓN DEL AULA

La gestión de aula puede ser percibida como la forma en la que el docente lleva a cabo la enseñanza de las asignaturas que imparte a los grupos de alumnos, es decir, es la forma en la que el docente gestiona dirige y manifiesta su clase, esta se manifiesta mediante los procesos que se desarrollan en las clases día a día, como la metodología, selección de contenidos a trabajar, organización de la clase, entre otras; el modo en que se desarrolle la gestión del aula tendrá repercusiones en el aprendizaje de los estudiantes. En otros términos, si esta es buena puede evitar conflictos, en cambio una mala gestión puede provocar problemas (Uruñuela, 2019).

De igual modo, la gestión del aula es comprendida como técnicas y estrategias que los docentes implementan con el objetivo de que el ambiente en el aula conduzca a los estudiantes a lograr un aprendizaje significativo (Soria, 2022).

4.2.4 PLANIFICACIÓN BASADA EN EL ENFOQUE POR COMPETENCIA

El Ministerio de Educación de la República Dominicana [Minerd] (2016a) establece que la competencia se trata de “la capacidad para actuar de manera eficaz y autónoma en contextos diversos movilizandolos de forma integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores” (p.34). El currículo dominicano está fundamentado en dos tipos de competencias: las fundamentales basadas en la intención pedagógicas de mayor significancia y relevancia, estas relacionan todo el currículo y buscan desarrollar las capacidades de individualización, integración y participación en los procesos democráticos de la sociedad del individuo, y las competencias específicas, que se refieren a las capacidades que el alumno debe adquirir y desarrollar de cada área del conocimiento y estas se apoyan de las fundamentales (Minerd, 2016).

De esta manera, la planificación basada en el enfoque por competencia se trata de un proceso organizado, sistemático, dinámico e integral, que pretende establecer una estructura conceptual y organizada, que establece: objetivos, contenidos, recursos, indicadores de logros, estrategias metodológicas y procedimientos que juntos formarán los programas y planes de estudios, siendo así el eje central de la educación (Cobham, 2022; Riesco, 2008).

Es preciso resaltar que la planificación basada en el enfoque por competencia se enfoca en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencial, para que el estudiante desarrolle las destrezas y habilidades necesarias para el campo laboral; mediante la recolección de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, puesto que el hecho de solo aprender o desarrollar saberes y conocimiento no será suficiente para adquirir la competencia, es necesario que el individuo sea capaz de saber usar y seleccionar los conocimientos que posee para poder resolver situaciones o problemáticas que se le presenten (Espinoza, 2018).

4.2.5 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN EL ENFOQUE POR COMPETENCIA

“La evaluación es entendida como un proceso sistemático, intencional y continuo de recogida de información, análisis, interpretación y valoración de esta en base a criterios, que conduzcan a una toma de decisión, con relación al objeto evaluado” (García et al., 2011, p. 119)

De esta manera, la evaluación por competencia se comprende como una evaluación sistemática del desempeño de los estudiantes, mediante una comparación de las pautas establecidas y la evidencia del grado de manejo que poseen los estudiantes de acuerdo con sus acciones en situaciones o problemáticas determinadas relacionadas con el contexto; siendo realizadas con el propósito de conocer los logros progresivos de los estudiantes de una o varias competencias planteadas en un espacio educativo, las cuales están relacionadas al perfil de egresado que se plantea un programa educativo que permite establecer el nivel de aprendizaje de esta competencia (Tobón et al., 2010).

Para poder realizar una evaluación por competencia es necesario evaluar todos los componentes que integran las competencias básicas como el contenido, habilidades, actitudes, valores y estrategias de aprendizaje, en una situación determinada, que permita obtener un resultado cuantitativo o cualitativo, que refleje el nivel de adquisición de las competencias básicas, de acuerdo con los componentes que fueron establecidos para esas competencias en ese momento (Arredondo y Diago, 2010).

5. OBJETIVOS

General

Analizar la autoeficacia de los docentes del Programa Nacional de Inducción 2022-2023 y su relación respecto a diferentes factores del programa y su ejercicio docente.

Específicos

1. Identificar el nivel de autoeficacia de los docentes del Programa Nacional de Inducción.
2. Analizar la autoeficacia de los docentes en relación con los siguientes ejes: Regionales educativas, Años de experiencia docente previa y Plan de estudios cursado.
3. Identificar el nivel de autoeficacia de los docentes respecto a sus áreas de conocimiento, sus expectativas y nivel de importancia que otorgan al PNI.
4. Verificar los conocimientos previos de los docentes acerca de los módulos del PNI.

6. METODOLOGÍA

Es un estudio con un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental de tipo exploratorio y descriptivo.

6.1 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de docentes participantes del Programa Nacional de Inducción (PNI) es de 23,964 los cuales están cursando el programa en una institución de educación superior (IES).

A continuación, en la tabla 2 se pueden observar los datos de la población en cuanto a IES, la cantidad de docentes y grupos del PNI.

Tabla 2
Población por IES

SIGLAS	IES	DOCENTES	GRUPOS
INTEC	Instituto tecnológico de Santo Domingo	1,268	45
ISESP	Instituto Superior de estudios educativos	1,532	50
ISFODOSU	Instituto Superior de formación docente Salomé Ureña	1,750	66
PUCMM	Pontificia universidad católica madre y maestra	1,773	51
UASD	Universidad autónoma de Santo domingo	2,275	73
UCADE	Universidad Católica del Este	372	13

SIGLAS	IES	DOCENTES	GRUPOS
UCATEBA	Universidad católica tecnológica de Barahona	871	30
UCATECI	Universidad Católica del Cibao	1,216	51
UCE	Universidad Central del Este	1,937	71
UCNE	Universidad Católica Nordestana	835	28
UCSD	Universidad católica de Santo Domingo	2,161	75
UNAD	Universidad adventista dominicana	378	13
UNIBE	Universidad Iberoamericana	1,607	53
UNICARIBE	Universidad el Caribe	1,355	48
ISA	Universidad ISA	913	32
UNPHU	Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña	1,519	48
UTEEO	Universidad Tecnológica del Cibao Oriental	355	12
UTESA	Universidad tecnológica de Santiago.	660	23
UTESA-SDG	UTESA Santo Domingo	412	14
UTESUR	Universidad tecnológica del Sur	775	27
TOTALES		23,964	823

Es así, que dentro del marco muestral para este estudio se ha utilizado un muestreo probabilístico, estratificado en base a los ejes en los que se agrupan las diferentes regionales educativas. De esta manera quedan representados los docentes de cada eje regional que participan en el PNI.

Se realizó el cálculo de la cantidad de sujetos para el estudio con la siguiente fórmula de muestreo aleatorio simple:

$$n = \frac{z^2 N p q}{(N - 1) e^2 + z^2 p q}$$

Tomando en cuenta la cantidad de la población y tras el cálculo se determinó una muestra con un 2% de error y 98% de confianza y un total de 2,965 docentes. Esta muestra de docentes del (PNI) fue elegida de manera aleatoria de las 18 universidades donde se imparte el programa en cada eje regional. Por lo que, de cada estrato en cuestión se esperaban extraer 593 sujetos. En la tabla 2, se puede observar la muestra por eje (cada eje representa un estrato) que tiene variaciones en función de la cantidad calculada, puesto a que las expectativas muestrales fueron superadas en los diferentes ejes regionales, lo cual enriquece y fortalece más los resultados de esta investigación.

Tabla 3
Muestra estratificada por eje.

EJES	N	%
Eje Central	834	20.92%
Eje Cibao Nordeste	1101	27.62%
Eje Este	696	17.46%
Eje Norte	748	18.77%
Eje Sur	607	15.23%
Total	3986	100%

6.2 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Previo a explicar el instrumento de la presente investigación se procedió a operacionalizar las variables del estudio con la finalidad de verificar las dimensiones e indicadores destinados a medir las variables de estudio. A continuación, en la tabla 3 y 4 se puede apreciar dicha operacionalización.

Tabla 4
Operacionalización variable independiente

VARIABLE INDEPENDIENTE	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO
Autoeficacia en los docentes noveles del PNI	Eficacia en la motivación de los estudiantes	- Interés del alumnado - Metas - Perseverancia	Ítems: 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22 Teacher Efficacy Scale
	Eficacia con las estrategias instruccionales	- Elección de estrategias - Claridad de la información - Variedad de métodos	Ítems: 7,10, 11, 17, 18, 20, 23, 24 Teacher Efficacy Scale
	Eficacia para el manejo de la clase	- Normas claras - Seguridad y Respeto - Disciplina	Ítems: 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21 Teacher Efficacy Scale

Tabla 5
Operacionalizaciones variables dependientes

VARIABLES DEPENDIENTES	DIMENSIONES	INDICADORES	MEDICIÓN
Expectativas de los docentes noveles sobre el PNI	Expectativas	Nivel de Expectativas.	Ítem único
Importancia previa de los docentes noveles del PNI	Importancia	Nivel de importancia.	Ítem Único
Plan de estudios cursado por los docentes noveles pertenecientes al PNI	- Planes de la normativa 09-15 - Planes no pertenecientes a las 09-15	Pertenencia de los planes de estudios.	Ítem Único

VARIABLES DEPENDIENTES	DIMENSIONES	INDICADORES	MEDICIÓN
Necesidad de los módulos de los módulos para los docentes	Módulos: - Integración a la tecnología - Gestión curricular - Gestión de Aula - Planificación basada en el enfoque por competencias - Evaluación de los aprendizajes basado en competencias	Información de los módulos a impartir. Nivel de necesidad establecido	Dos Ítems
Relación de Contenidos a trabajar en el PNI	- Contenidos previos similares trabajados - Contenidos de PNI	Conocimiento previo de los contenidos similares. Conocimiento adquirido con los contenidos del PNI.	Ítem Único
Regionales a la que pertenecen los docentes	Regionales educativas	Todas las regionales desde la 1 a la 18.	Ítem único
Áreas de conocimiento a las que pertenecen los docentes noveles	Áreas del conocimiento: - Educación Inicial - Educación Especial - Primaria Primer Ciclo - Primaria Segundo Ciclo - Matemáticas Orientada a Secundaria - Lengua y Literatura Orientada a Secundaria - Biología Orientada a Secundaria - Química Orientada a Secundaria - Física Orientada a Secundaria - Educación Artística - Educación Física	Categoría a la que pertenece el docente en función del área de conocimiento.	Ítem único

6.3 INSTRUMENTO

El instrumento de este estudio consta de diferentes instancias, una de ellas para la variable independiente de Autoeficacia en los docentes que cursan el Programa Nacional de Inducción, y otro cuestionario con 10 ítems tipo encuesta para obtener información acerca de diferentes variables dependientes que forman parte del estudio del estudio. Estas se pueden observar en la operacionalización de las variables. Por lo cual, el instrumento cuenta con una encuesta de 10 ítems y la escala *Ohio State Teacher Self Efficacy Scale* para medir autoeficacia. Entre estos 10 ítems, tenemos unos que son para identificar aspectos diferenciadores entre los sujetos de la muestra, como por ejemplo las regionales a las que pertenecen. Mientras que otros ítems, se elaboraron para verificar el grado de importancia o conocimiento sobre tópicos relacionados al **PNI** y el ejercicio docente.

Ohio State Teacher Self Efficacy Scale

Este cuestionario ha sido desarrollado en la Universidad Estatal de Ohio, por lo cual se conoce como "Escala de Autoeficacia de los Maestros del Estado de Ohio". Aunque desde dicha universidad prefieren que se le llame escala del Sentido de Autoeficacia de los Maestros. La misma está estandarizada y cuenta con múltiples investigaciones que han realizado análisis estadísticos

tales como Análisis factoriales exploratorios y confirmatorios que avalan su fiabilidad para medir este constructo tanto en idioma inglés como en español (Covarrubias y Mendoza, 2016; Duffin et al., 2016; Tschannen-Moran et al., 2001).

Dicho cuestionario está compuesto por una escala de 24 ítems que miden Autoeficacia de forma general con tres/dimensiones:

- Eficacia en la motivación de los estudiantes. Ítems 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22.
- Eficacia con estrategias instruccionales Ítems. 7,10, 11, 17, 18, 20, 23, 24.
- Eficacia con manejo de la clase. Ítems. 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21.

Los ítems del cuestionario son tipo Likert con 5 opciones de respuestas que van desde 1 Nada hasta 5 Mucho.

Cabe destacar que posterior a la recolección de los datos de la muestra, a este instrumento se le realizó la prueba de fiabilidad de alfa de Cronbach, el cual obtuvo un resultado de $\alpha=.928$ el cual indica una fiabilidad muy alta con relación a la variable que mide dicho instrumento.

7. RESULTADOS

Previo a la realización de los análisis en función de los objetivos planteados en este estudio, se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov. En dicho análisis tanto para la puntuación de Autoeficacia en general como para sus dimensiones: Eficacia en la motivación de los estudiantes, Eficacia con las Estrategias Instruccionales y Eficacia con el manejo de la clase obtuvieron $p<.005$ lo indica que las puntuaciones de los sujetos no presentan una distribución normal. Por lo cual se utilizó estadística no paramétrica para la obtención de los resultados de este estudio.

Tomando en cuenta lo previamente expuesto se disponen los resultados en base a los objetivos planteados en esta investigación.

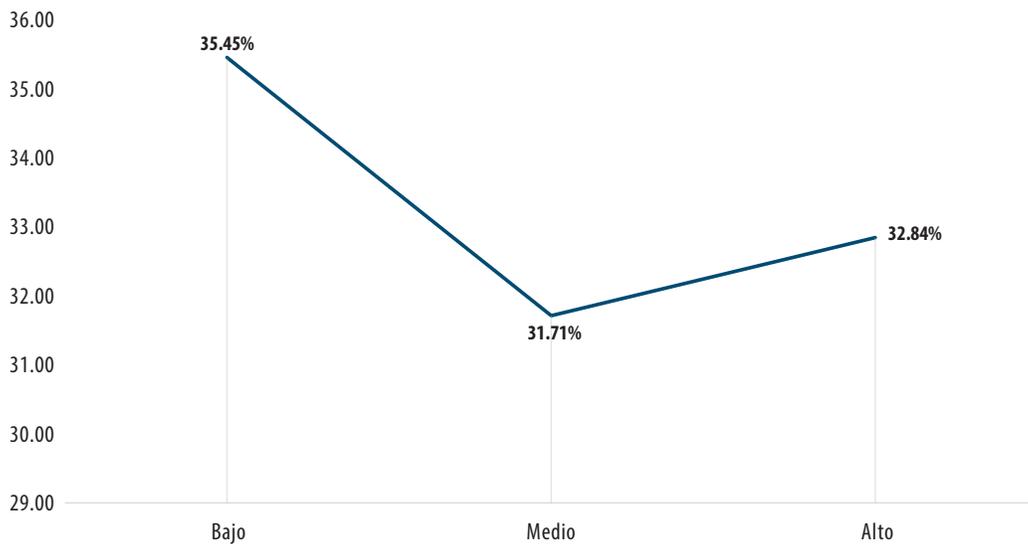
Objetivo 1. Identificar el nivel de autoeficacia de los docentes del Programa Nacional de Inducción.

Para identificar el nivel de autoeficacia, primero se determinaron percentiles en base a dos cortes, los cuales ubicaron a la muestra en diferentes baremos: alto, medio y bajo. Se llegó a ello tras la revisión de supuestos estadísticos como el de Kottner et al. (2011) el cual indica que dado a que los percentiles son utilizados como medida de posicionamiento, estos se han utilizado para dividir cada una de las puntuaciones de los sujetos en 100 partes iguales, y su obtención no está supeditada a la distribución de la muestra. Por lo que, los percentiles son útiles porque permiten crear baremos para una muestra sin la necesidad de asumir que ésta tenga una distribución normal. Posteriormente, se realizaron análisis estadísticos descriptivos y una prueba de Kruskal Wallis para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos de los baremos.

Los resultados de la prueba de Kruskal Wallis $H(2) = 3544.16$, $p < .001$ indican que las diferencias entre los tres grupos son estadísticamente significativas respecto al nivel de autoeficacia en general de los sujetos. A continuación, en la figura 1 se pueden apreciar los porcentajes de la muestra de docentes del PNI ubicados, en un nivel (alto, medio y bajo) de autoeficacia en general. Este resultado ubica al mayor porcentaje (35.45%) de los docentes en un nivel de autoeficacia bajo.

Figura 1

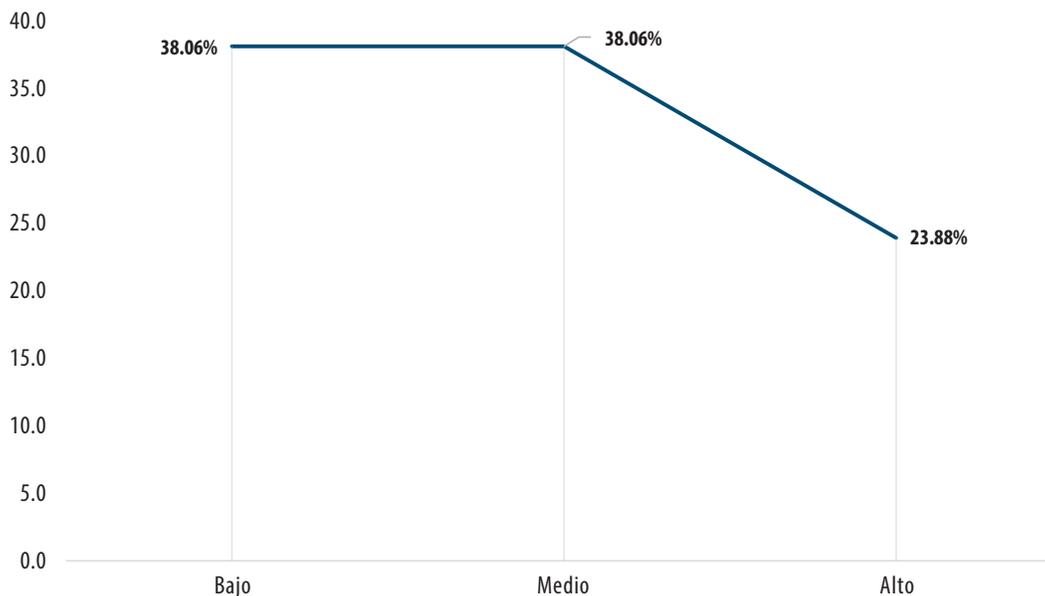
Porcentajes de los sujetos del nivel de autoeficacia total de los docentes del PNI



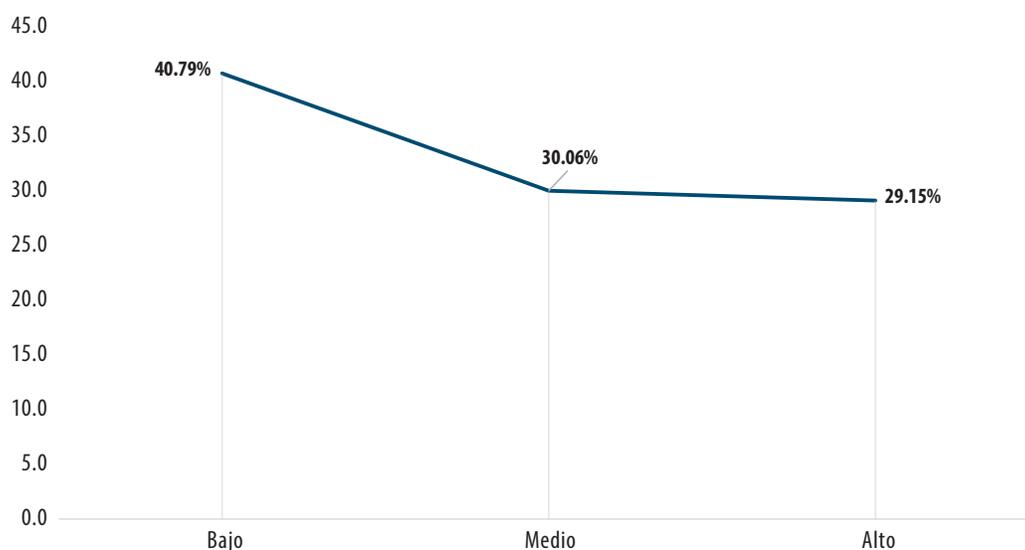
De igual manera, se realizaron análisis en los que se identificaron los niveles de autoeficacia de los docentes del PNI en función de las dimensiones que componen la autoeficacia en el instrumento. Las pruebas Kruskal Wallis indicaron que las diferencias son significativas tanto para la Eficacia en la motivación de los estudiantes $H(2) = 3521.82$, $p < .001$ Eficacia con estrategias instruccionales $H(2) = 3526.94$, $p < .001$ y la Eficacia con el manejo de la clase $H(2) = 3537.73$, $p < .001$ en función de los baremos (alto, medio y bajo).

En las figuras 2, 3 y 4 se pueden ver los porcentajes respecto a los baremos según las dimensiones de la autoeficacia de los docentes del PNI.

Estos datos indican que respecto a la Eficacia con las estrategias instruccionales la mayoría de los docentes se agrupan en los rangos medio y bajo.

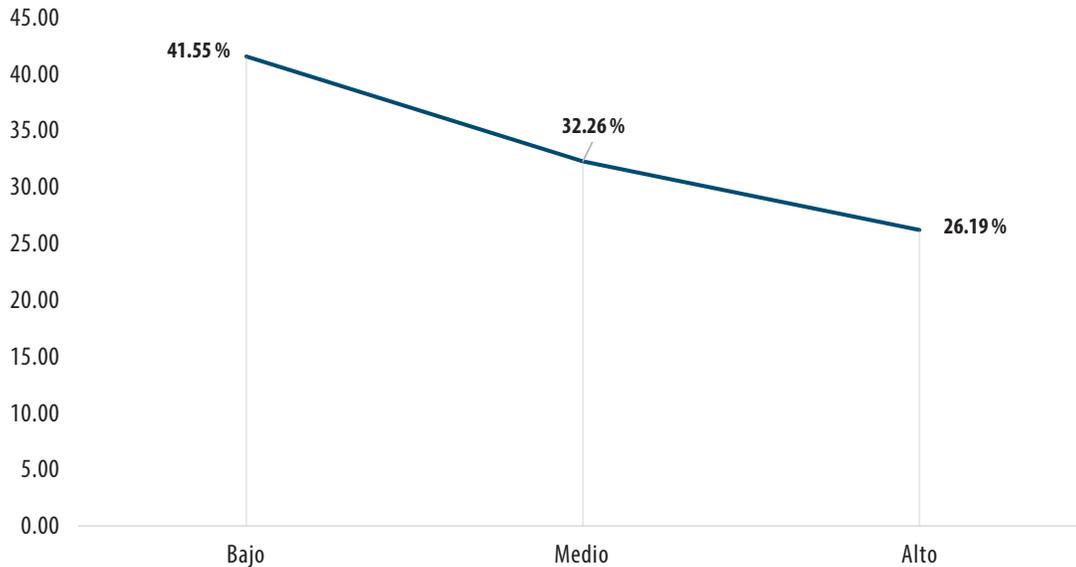
Figura 2*Porcentaje de los sujetos del nivel Eficacia con las estrategias instruccionales*

Mientras que para la Eficacia en el manejo de la clase la mayor parte de los docentes se ubican dentro del rango de bajo.

Figura 3*Porcentaje de los sujetos del nivel de Eficacia en el manejo de la clase*

Asimismo, en cuanto a la eficacia del logro de la motivación el mayor porcentaje de los docentes se encuentra en un rango bajo.

Figura 4
Porcentaje del nivel de Eficacia para logro de la motivación



Objetivo 2. Analizar la autoeficacia de los docentes en relación con los siguientes ejes: Regionales educativas, Años de experiencia docente previa y Plan de estudios cursado.

Tras realizar un análisis de la varianza Kruskal Wallis para verificar si existían diferencias significativas del nivel de autoeficacia total en los ejes regionales en los docentes que cursan el PNI, se halló $H(4) = 7.67, p = .104$. Ya que $p > .005$, lo que quiere decir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

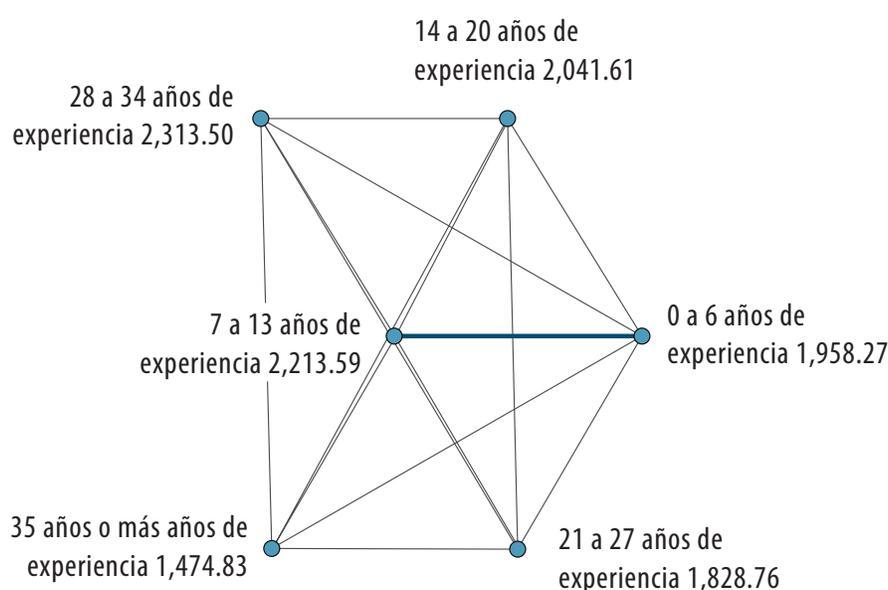
También, se buscaron diferencias significativas entre los grupos de edad de los docentes que conforman la muestra, los cuales fueron categorizados como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6
Categorías de edades de los docentes del PNI

RANGOS DE EDADES
0 a 6 años de experiencia
7 a 13 años de experiencia
14 a 20 años de experiencia
21 a 27 años de experiencia
28 a 34 años de experiencia
35 o más años de experiencia

Tras el análisis se obtuvo que $H(5) = 23.72$, $p = .000$, lo cual indica que existen diferencias significativas entre uno o más grupos de edades de la muestra de los docentes del PNI. Específicamente, estas diferencias se ubican solo entre dos grupos y son en los docentes que van de 0 a 6 años de experiencia y el de 7 a 13 años de experiencia, como se muestra en la figura 5. Este resultado muestra un dato que podría esperarse de manera lógica, ya que esto indica que los docentes que tienen entre 7 y 13 años de experiencia tienen un mayor nivel de autoeficacia que los que están en el rango de 0 a 6 años de experiencia.

Figura 5
Diferencias de rangos del nivel de autoeficacia entre grupos de edad



Respecto a los planes de estudios universitarios en educación, se realizó una prueba estadística *U de Mann-Whitney* para comparar el nivel de autoeficacia en relación con los planes de estudios como objeto de diferenciación, pero en los docentes que sí conocían la existencia de los planes de estudios de la normativa 09-15. En principio, llama la atención la cantidad de docentes que cursa el Programa Nacional de Inducción que no tiene conocimiento sobre una normativa vigente de los planes de estudios para la docencia de calidad en la República Dominicana. Pues el 43.7% de los docentes de la muestra desconoce la existencia de la normativa 09-15 para la docencia de calidad. Ahora bien, tras el análisis realizado no se hallaron diferencias significativas en cuanto al nivel de autoeficacia, y los docentes que cursaron su licenciatura con un plan de estudios bajo la normativa 09-15 o un plan de estudios genérico.

Objetivo 3. Identificar el nivel de autoeficacia de los docentes respecto a sus áreas de conocimiento, sus expectativas y nivel de importancia que otorgan al PNI.

Una vez identificado el nivel de autoeficacia de la muestra también se identificaron 15 diferentes áreas de conocimiento a las que pertenecen los docentes. Estas pueden apreciarse en la tabla 7.

Tabla 7
Docentes por área de conocimiento

ÁREAS	PORCENTAJE
Biología Orientada a Secundaria	6.7%
Ciencias Sociales Orientada Secundaria	10.5%
Educación Artística	0.6%
Educación Especial	0.3%
Educación Física	3.9%
Educación Inicial	12.8%
Física Orientada a Secundaria	0.2%
Formación Humana y Religiosa	0.3%
Informática	0.8%
Lengua y Literatura Orientada a Secundaria	11.8%
Lenguas Extranjeras	7.9%
Matemáticas Orientadas a Secundaria	10.8%
Primaria Primer Ciclo	15.1%
Primaria Segundo Ciclo	16.6%
Química Orientada a Secundaria	1.8%
Total	100%

Tras la prueba estadística Kruskal Wallis no se hallaron diferencias significativas entre los diferentes grupos de docentes del Programa Nacional de Inducción en función de sus áreas de conocimiento.

Es bueno puntualizar que entre los docentes del PNI un 60% espera que este programa les va a beneficiar a su carrera profesional, mientras que un 1% entiende que no le beneficiará nada o poco. En ese sentido, se buscaron diferencias significativas en cuanto al nivel de autoeficacia de los docentes en función de sus expectativas acerca del programa, para lo cual se realizó la prueba de Kruskal Wallis $H(4) = 242.89$, $p = .000$ en la cual se constataron diferencias. De modo que tras la prueba *post hoc* Bonferroni se observó que los que tienen expectativas medias ($p = .000$) tienen un menor nivel de autoeficacia que los que tienen amplias expectativas ($p = .000$) sobre el PNI.

Ahora bien, respecto a la importancia que otorgan los docentes al PNI un 65% de los participantes entiende que es muy importante. De igual forma que con las expectativas se realizó la prueba Kruskal Wallis $H(4) = 234.55$, $p = .000$ y se hallaron diferencias. Estas diferencias indican que los docentes que menos importancia otorgan ($p = .001$) al programa tienen menor nivel de autoeficacia.

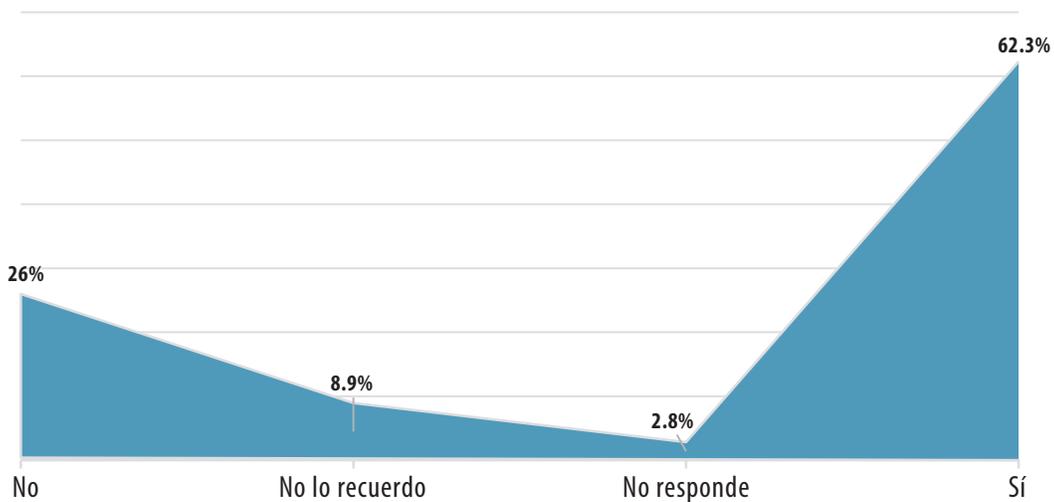
Objetivo 4. Verificar los conocimientos previos de los docentes acerca de los módulos del PNI.

Una vez analizada la importancia en relación con el sentido de autoeficacia que otorgan los docentes al PNI de manera general, nos enfocamos en los contenidos específicos de este. Es decir, se verificó cual era el módulo más importante para los maestros, o si las temáticas de estos ya fueron abordadas previamente por sus estudios universitarios.

En la figura 6, se puede observar que el 62.3% de los docentes que cursan el PNI, ya han recibido formación de los contenidos del programa en el grado universitario. Es decir, que la mayor parte de los participantes ya tienen manejo de los módulos en impartición. Mientras que el 26% no recibió formación acerca de los módulos y el 8.9% no lo recuerda, lo que deja abierta la posibilidad de que hayan visto estos contenidos durante su formación docentes y no lo recuerden. Ahora bien, respecto a los grupos de docentes a los que pertenecen los diferentes porcentajes acerca del conocimiento previo de los contenidos a cursar en el PNI, tras el análisis de Kruskal Wallis realizado no se hallaron diferencias significativas entre ellos $H(3) = .789, p = .852$.

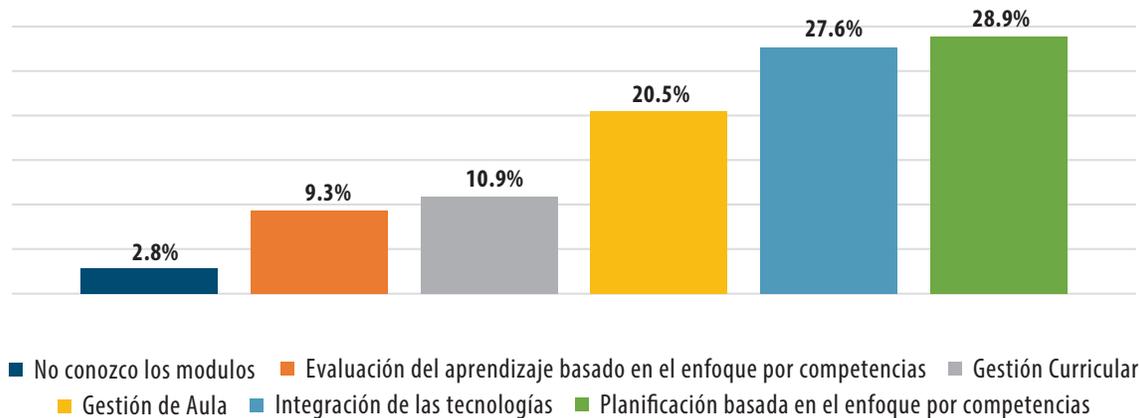
Figura 6

Porcentaje de docentes del PNI que han cursado los módulos durante su carrera



Los docentes del PNI también han considerado, que el módulo con el contenido más importante para ellos es el que corresponde a la Planificación basada en el enfoque por competencias. A este le sigue el de Integración a las tecnologías entre otros, esto puede observarse en la figura 7 a continuación.

Figura 7
Importancia de módulos según docentes



Tras la prueba Kruskal Wallis para verificar diferencias significativas respecto a los grupos de docentes que han indicado la importancia de cada módulo no se hallaron diferencias estadísticamente significativas $H(5) = 7.22, p = .204$. Aunque el resultado de la prueba inferencial haya sido no significativo el resultado descriptivo establece cierta jerarquía de las prioridades en cuanto a los módulos de los estudiantes.

8. CONCLUSIONES

A través de los resultados de este estudio queda expuesto que los docentes del PNI presentan niveles variados de autoeficacia. Sobre todo, con una proporción significativa de docentes que se perciben con niveles bajos de confianza en sus habilidades. En ese sentido, en la proporción antes mencionada esto implica una baja motivación para ejercer sus tareas, evidencia falta de vocación para la profesión y una influencia negativa en el proceso de aprendizaje de sus alumnos (Pérez, 2022).

Además, se hallaron diferencias en las dimensiones que componen la autoeficacia, específicamente que la mayoría es posee un rango bajo en cuanto al manejo de la clase y el logro de la motivación de los estudiantes. Lo que afecta directamente la realización de las actividades que los docentes pongan en marcha en sus aulas (Chacón, 2006). También, cuando el apartado de la motivación se ve afectado, baja el entusiasmo para preparar una clase adecuada con componentes innovadores (Covarrubias, 2014). Estos hallazgos tienen implicaciones importantes para el diseño de estrategias de apoyo y formación que promuevan el crecimiento profesional y la mejora de la autoeficacia de los docentes que van a iniciar su carrera en el sector público.

En otro orden, se obtuvieron resultados que indican que no existen diferencias significativas en el nivel de autoeficacia total de los docentes del PNI con relación a los ejes de las regionales educativas. Sin embargo, se observaron diferencias significativas en función de la experiencia de los docentes, en las cuales los docentes con más años de experiencia presentaron un mayor nivel de autoeficacia. Cuestión que era de esperarse y que confirma los hallazgos de OECD (2019), que

en los docentes de mayor rodaje se identifica un mayor dominio de la gestión de aula y prácticas innovadoras. Aun así, se espera que un docente novel, con una formación actualizada a los tiempos, al menos posea cierto dominio de métodos innovadores en comparación con los que tienen más tiempo en el sistema y esto puede ser desarrollado en el marco del PNI.

Cabe destacar, la falta de conocimiento sobre la normativa 09-15 por parte de un porcentaje considerable de docentes del PNI, aunque no se encontró una asociación significativa entre el tipo de plan de estudios universitario (perteneciente a la 09-15 o no) y el nivel de autoeficacia. Pero los datos obtenidos, nos llevan a profundizar en un aspecto importante que debe abarcar un programa de inducción, que no solo se centre en la capacitación tanto a docentes principiantes como de aquellos de más experiencia, sino también que se promueva una mayor conciencia sobre las políticas y normativas educativas vigentes.

Ahora bien, estos resultados también exploraron diferencias en relación con las áreas del conocimiento de los docentes, y se halló que no existen diferencias significativas en el nivel de autoeficacia de los docentes del PNI en relación con sus áreas. Sin embargo, se encontraron diferencias respecto al nivel de autoeficacia en función de las expectativas y la importancia que los docentes otorgan al PNI. Los docentes con expectativas amplias, y que consideran el PNI como muy importante se ubicaron en un mayor nivel de autoeficacia. Tomando en consideración estos datos, se destaca la relevancia de las expectativas y la valoración positiva que los docentes pueden tener del programa. Esto puede influir en su nivel de autoeficacia y, potencialmente, en su desempeño y satisfacción profesional, lo que su vez ayuda a la inserción de manera adecuada a nuestro sistema educativo tal y como indican Marcelo y Vaillant (2017) sobre las funciones de un programa de inducción. Ya que, este tipo de programa contempla un apoyo necesario para el desarrollo laboral y personal de los docentes (Jáspez y Sanchez-Moreno, 2019).

Otro aspecto destacado, es que los docentes del PNI ya han recibido formación previa en los contenidos del programa durante sus estudios universitarios. A parte, el módulo de Planificación basada en el enfoque por competencias es considerado como el más importante por los docentes. Lo que es un indicador del estatus actual del dominio del currículo por competencia en nuestro sistema educativo desde que entró en vigor.

Aunque no se encontraron diferencias entre los docentes respecto a su conocimiento previo y la importancia otorgada a cada módulo del PNI, lo hallado proporciona información relevante para el diseño e implementación de un programa de inducción, en el que se destaque la necesidad de fortalecer competencias en la planificación educativa.

9. RECOMENDACIONES

En base a los resultados obtenidos, se han considerado una serie de recomendaciones para el Programa Nacional de Inducción docente y fortalecer la autoeficacia de los docentes previo a su entrada en el sistema educativo dominicano.

1. Indicador previo

La autoeficacia para los docentes es un componente importante dado a que partiendo desde su propia percepción como profesionales se puede influir en la mejora continua de su desempeño, para realizar sus tareas de la mejor manera posible. Es recomendable estandarizar una medida de autoeficacia previo al programa de inducción a modo de diagnóstico y poder focalizar los contenidos para reforzar las áreas críticas que se presenten a través de dicha medición.

2. Estrategias de formación diferenciadas

Hay que considerar que los docentes del PNI poseen diferencias tanto en su nivel de autoeficacia como en los conocimientos previos. Por lo que, se recomienda un diseño de estrategias de formación diferenciadas y que atiendan las necesidades específicas de cada grupo. Esto puede incluir programas de capacitación y desarrollo profesional en áreas específicas que se aborden en los módulos del PNI de manera adecuada y sobre todo adaptarse a los conocimientos que ya poseen, sin olvidar que dentro del programa hay docentes con experiencia que requieren otro tipo de formación. Por lo cual si en gran medida estos contenidos ya fueron vistos o se han manejado ¿Por qué no enfocar el programa en otras cuestiones de mayor necesidad?

3. Conciencia sobre políticas educativas

El estudio ha revelado que un porcentaje considerable de docentes del PNI desconoce la existencia de la normativa 09-15 que contempla los planes de estudios para la docencia de calidad. Por lo tanto, se recomienda fortalecer la difusión y conciencia sobre las políticas educativas vigentes.

4. Apoyo en áreas específicas

En los resultados del estudio se halló que los docentes tienen niveles variados de autoeficacia en las diferentes dimensiones que componen esta variable, como son la eficacia con estrategias instruccionales y el manejo de la clase. En consecuencia, es recomendable encaminar esfuerzos a ofrecer un apoyo en esos componentes de la autoeficacia. Esto puede hacerse con los llamados y siempre mencionados talleres, materiales y orientación pedagógica. Lo que permitirá fortalecer las habilidades y sobre todo la confianza de los docentes en estos aspectos clave, y ello puede ejecutarse desde el marco de un Programa Nacional de Inducción si se realiza un diagnóstico previo.

5. Fomento

Dado que las expectativas de los docentes del PNI se relacionaron con su nivel de autoeficacia, sería bueno fomentar una cultura de expectativas positivas sobre el programa. Esto puede lograrse a través de la difusión de casos de éxito y experiencias positivas de docentes que vayan cursando el programa. De igual forma, hacer reconocimiento de los docentes que muestren un buen nivel de autoeficacia y se constaten resultados positivos en su práctica docente.

10. REFERENCIAS

- Ajalcriña, M., Calderón, A., Llontop, R., y Salazar, R. (2021). Relación entre la autoeficacia docente, el estilo de enseñanza y la satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes de cursos básicos de primer ciclo. https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/4010/Luis%20Ajalcri%20b1a_Luis%20Calderon_Rodrigo%20Llontop_Mary%20Salazar_Trabajo%20de%20Investigacion_Bachiller_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alvarado Mendoza, N. J. (2018). gestión curricular desde la visión del docente como constructor de currículo. *Red De Investigación Educativa*, 11(1), 9 - 22. <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/1989>
- Arredondo, S. C. & Diago, J. C (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación. https://conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/L_evaluacion_educativa_de_aprendizajes_y_competencias.pdf
- Bacon, William Jesse, "NEW TEACHER INDUCTION: IMPROVING TEACHER SELF-EFFICACY" (2020). *Theses and Dissertations--Educational Leadership Studies*. 29. https://uknowledge.uky.edu/edl_etds/29
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. [Pensamiento y acción. Fundamentos sociales] Englewood Cliffs, NJ, EE. UU.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1988). Organizational Application of Social Cognitive Theory. *Australian Journal of Management*, 13(2): pp. 275 - 302. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/031289628801300210>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman. <https://connect.springerpub.com/content/sgrjcp/13/2/158.full.pdf>
- Bandura, A; Vittorio Caprara, G; Barbaranelli, C; Gerbino, M; Pastorelli, C (2003). Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. *Child Development*, 74(3): pp. 769 - 782. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8624.00567>
- Blanco Guamuche De Goubaud, A. N. (2018). "Percepción de los educadores que han recibido el programa de inducción docente en un colegio privado bilingüe de la zona 15 de la ciudad de Guatemala sobre la formación profesional adquirida para su práctica educativa." [Tesis de Grado] <http://186.151.197.48/tesiseortiz/2018/05/83/Guamuche-Angela.pdf>

- Cabrera Peña, R. M., & Villamán Santos, N. (2019). *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* (Doctoral dissertation, Escuela de Postgrado). <https://rai.uapa.edu.do/bitstream/handle/123456789/1888/IMPACTO%20DEL%20PROGRAMA%20INDUCTIO%20EN%20EL%20DESARROLLO%20DE%20LA%20MAR>
- Chacón Corzo, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción pedagógica*, 15(1), 44-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4457452>
- Cobham Ledgerwood, C. V. (2022). La planificación curricular basada en competencias, un recurso para procurar la calidad de la educación superior. *Revista Saberes APUDEP*, 5(1), 420-435. https://revistas.up.ac.pa/index.php/saberes_apudep/article/view/2647
- Corzo, C. T. C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción pedagógica*, 15(1), 44-54. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968869.pdf>
- Covarrubias Apablaza, C. G. (2014). El sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/24947/1/T35284.pdf>
- Covarrubias Apablaza, C. G., y Mendoza, L. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios hemisféricos y polares*, 4(2), 107-123. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4457452.pdf>
- Covarrubias Apablaza, C. G., & Mendoza-Lira, M. C. (2016). Determinantes e impacto de los sentimientos de autoeficacia en los profesores. *Educación y educadores*, 19(3), 339-354. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5886776>
- Covarrubias Apablaza, C., y Mendoza Lira, C. (2016). Adaptación y validación del cuestionario sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychologica*, 15(2), 97-107. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.avcs>
- Duffin, L., French, B., y Patrick, H. (2012). The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and teacher Education*, 28(6), 827-834. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.004>
- Espinoza Camarena, S. P. (2018). La programación curricular en el enfoque por competencias. http://intra.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/3168/TRAB.SUF.PROF_%20SULY%20PILAR%20ESPINOZA%20CAMARENA.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Fernández Murga, I. (2020). Efectos del programa de inducción docente, en el desempeño de los docentes noveles de las regiones de Lima Provincias y Ancash, 2016. [Tesis de grado] Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/4919/Irma%20Nancy%20FERNANDEZ%20MURGA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gamborg, L., Webb, A. W., Smith, A., & Baumgartner, J. J. (2018). Understanding self-efficacy of novice teachers during induction. *Research Issues in Contemporary Education*, 3(2), 16-26. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1244683.pdf>

- García Sanz, Mari Paz, Morillas Pedreño, Laura Raquel (2011). *La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior REIFOP*, 14 (1), 113-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678782>
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: attrition, mentoring, and induction. In J. P. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Educators* (2nd ed.). (pp. 548e594) NY: Macmillan Library Reference USA.
- Guizado, R. (2018). Percepciones de los docentes noveles del nivel inicial de la UGEL 05 sobre el Primer Programa de Inducción Docente ejecutado en la Educación Básica Regular 2016. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12605>
- Hernández Jáquez, L. F., & Ceniceros Cázares, D. I. (2018). Autoeficacia y desempeño docentes, ¿Una relación entre variables? *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 171-192. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732018000300171&scrip>
- Hunter, W. (2016). *New Teacher Induction: A Program Evaluation*. Dissertations, Theses, and Masters Projects. <http://dx.doi.org/10.21220/W4TG6W>
- Jáspez, J. F., & Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(73). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3891>
- López, A., & Marcelo, C. (2021). La inducción a la enseñanza en la República Dominicana: El Programa Nacional de Inducción. *Ciencia y Educación*, 5(2), 95-120. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp95-120>
- López Ferreira, M., & García, C. (2018). Informe sobre Seminarios Formativos Acompañantes de Docentes de Nuevo Ingreso en el Contexto del Programa Nacional de Inducción de la República Dominicana. *Ciencia y Educación*, 2(2), 69-70. doi: <http://dx.doi.org/10.22206/cyed.2018.v2i2.pp69-70>
- López Ramos, A., y Martínez, I. M. (2019). La autoeficacia como recurso en el proceso de socialización laboral. Una propuesta de intervención. https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/185590/18_Lo%cc%81pez%2c_Marti%cc%81nez....pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Macavilca Macavilca, P. J. (2019). Gestión académica y gestión curricular del Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado José Carlos Mariátegui de Lima. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/3592>
- Marcelo, C., Marcelo-Martínez, P. & Jáspez, J. F. (2021). Five years later. Retrospective analysis of induction experiences of beginning teachers. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 99-119. https://www.academia.edu/download/68107774/18444_Texto_del_articulo_64526_2_10_20210715.pdf
- Marcelo García, C. y Vaillant Alcalde, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, ISSN 0100-1574, ISSN-e 1980-5314, Vol. 47, Nº. 166 (out./dez.2017), 2017, págs. 1224-1249 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6211668>

- Martínez Molina, O. A. (2016). Programa de Formación Docente de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (Tac) en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Núcleo Barinas (Venezuela). *Revista Cientific*, 1(1), 90–114. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.1.6.90-114>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016a). Diseño Curricular Nivel Primario Primer Ciclo. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-curriculo/Musl-diseno-curricular-del-nivel-primario-primer-ciclopdf.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016b). Bases de la Revisión y Actualización Curricular. <https://www.didactica.edu.do/wp-content/uploads/2018/02/Bases-de-la-Revisi%C3%B3n-y-Actualizaci%C3%B3n-Curricular.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2022). Programa Nacional de Inducción. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/areas-institucionales/programa-nacional-de-induccion/documentos-oficiales>
- Mora Tobar, A. (2010). La gestión curricular y su implicancia en los procesos educativos de calidad. *Revista Vinculando*. https://vinculando.org/educacion/la_gestion_curricular_en_procesos_educativos_de_calidad.html
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Perandones González, T. M. (2016). Influencia de variables personales en la docencia. Relación de las percepciones de autoeficacia del profesorado con sus fortalezas y virtudes, felicidad, sentido del humor y personalidad. <http://hdl.handle.net/10481/40396>
- Perandones González, T. M., & Castejón, J. L. (2007). Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de educación secundaria y bachillerato. <http://hdl.handle.net/10045/12222>
- Pérez García, R. (2022). *Autoeficacia docente vinculada al contexto socioeducativo: análisis desde los centros de especial dificultad* (Doctoral dissertation, Universidad de Zaragoza). <https://zaguan.unizar.es/record/112199>
- Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*. <http://hdl.handle.net/11162/121065>
- Rodríguez, S., Núñez, J., Valle, A., Blas, R. & Rosario, P. (2009). Autoeficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. *Escritos de Psicología (Internet)*, 3(1), 1-7. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092009000300001&lng=es&tlng=es.
- Román Santana, W. M., Gabot, M. T., López, R. A., & Silvestre, E. (2020). Inserción del profesor principiante al Sistema Educativo Dominicano. *Revista Latinoamericana De Políticas Y Administración De La Educación*, (12), 150-168. <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/274>
- Soria Tipanluisa, B. P. (2022). *Estrategias interactivas orientadas a dinamizar la gestión de aula para el Nivel Inicial* (Master's thesis, Ecuador: Latacunga: Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC)). <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/8893>

- Tew, K. (2017). Novice teachers' self-efficacy and instructional practice: exploring the perceived impact of a multi-year induction program (Doctoral dissertation, Rutgers University-Graduate School of Education). <https://doi.org/doi:10.7282/T3CR5XDJ>
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* (Vol. 1, p. 216). México: Pearson educación. https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/287206904_Secuencias_didacticas_aprendizaje_y_evaluacion_de_competencias/links/567387b708ae04d9b099dbb1.pdf
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://acortar.link/NH9uaJ>
- Tschannen-Moran, M., y Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Uruñuela, P. M. (2019). *La gestión del aula: Todo lo que me hubiera gustado saber cuándo empecé a dar clase* (Vol. 153). Narcea Ediciones. <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=g-ykDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=que+es+la+gestion+de+aula&ots=gLxsuwLb6Z&sig=FbISceJBfQrTMuPcs6RzwanenkM>
- Vezub, L., & Alliaud, A. (2012). El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. *Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principales de Uruguay. Uruguay: Ministerio de cultura y deporte*. <https://www.academia.edu/download/36258048/Noveles.pdf>
- Yevilao Alarcón, A. E. (2020). Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 2(2), 91–102. <https://doi.org/10.22320/reined.v2i2.4124>
- Zeballos, M. (2020). Acompañamiento Pedagógico Digital para Docentes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 192-203. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.164>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910160>



GOBIERNO DE LA
REPÚBLICA DOMINICANA

EDUCACIÓN



Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

www.ideice.gob.do



ISBN 978-9945-499-95-7

