

Carlos Marcelo García  
Paula Marcelo Martínez  
(coords.)

# Empezar con buen pie



**Experiencias de  
programas de inducción  
y acompañamiento  
a docentes  
de nuevo ingreso**



# Empezar con buen pie

Experiencias de programas de inducción  
y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso



Carlos Marcelo García  
y Paula Marcelo Martínez (coords.)

# Empezar con buen pie

Experiencias de programas  
de inducción y acompañamiento  
a docentes de nuevo ingreso

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Empezar con buen pie. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso*

Primera edición: julio de 2022

© Carlos Marcelo García y Paula Marcelo Martínez (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
octaedro@octaedro.com  
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-19312-31-0

Maquetación: Fotocomposición gama, sl  
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en Open Access – Acceso abierto

# Sumario

1. El acompañamiento a docentes noveles en el marco de un desarrollo profesional fortalecido . . . . . 9  
JESÚS MANSO; CAROLINA DONAIRE
2. La inserción del profesorado novel en América Latina: algunas certezas, muchos desafíos . . . . . 31  
DENISE VAILLANT
3. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes: reconfigurações no contexto da pandemia de COVID. . . . . 49  
JOANA PAULIN ROMANOWSKI; MARILIA MARQUES MIRA
4. Perspectivas de indução docente: possibilidades às tensões e aos desafios de professores em inserção profissional. . . . . 75  
GISELI BARRETO DA CRUZ; FERNANDA LAHTERMAHER
5. Inducción de docentes noveles: tensiones y desafíos desde la experiencia chilena. . . . . 97  
INGRID BOERR; CARLOS EUGENIO BECA
6. ¿Cómo y para qué utilizan las redes sociales los docentes principiantes? . . . . . 125  
PAULA MARCELO-MARTÍNEZ

7. Cinco años después: análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes . . . . .	143
CARLOS MARCELO; PAULA MARCELO-MARTÍNEZ; JUAN FRANCISCO JÁSPEZ	
8. El mentor principiante: inducción profesional y resolución de problemas en la práctica . . . . .	169
SANDRA GONZÁLEZ-MIGUEL; CRISTINA MAYOR-RUIZ; ELENA HERNÁNDEZ-DE LA TORRE	
9. El acompañamiento a docentes principiantes: análisis y resultados de un programa de inducción. . . . .	191
CARLOS MARCELO; MARÍA ALTAGRACIA LÓPEZ FERREIRA	
Sobre los autores. . . . .	223



# El acompañamiento a docentes noveles en el marco de un desarrollo profesional fortalecido<sup>1</sup>

JESÚS MANSO  
CAROLINA DONAIRE

## 1. La importancia del profesorado y su formación

Hace unos siglos, la obligatoriedad de la enseñanza primaria en los sistemas educativos de todo el mundo llevó a poner el foco en la necesidad de contar con un mayor número de docentes que cubrieran dicha demanda, pero al transcurrir los años no bastaba con garantizar mayor cobertura de la enseñanza obligatoria, sino que se hacía necesario que esta estuviese asociada al mismo tiempo a la calidad educativa (Donaire, 2021). La atención se comenzó a centrar en aquellos factores que permitían mayor efectividad en el logro del aprendizaje de los estudiantes. Y, por ello, la profesionalización de la docencia se impuso como un factor imprescindible para la mejora del aprendizaje (Hattie, 2003; Ingersoll y Strong, 2011; Polikoff *et al.*, 2015). La preocupación por la formación del profesorado fue crucial y se mantiene hasta la actualidad. Al mismo tiempo, la presión sobre la profesión docente también ha sufrido un claro incremento. Reconocemos cada vez más el valor del profesorado, a la vez que ponemos sobre sus hombros una responsabilidad que, en ocasiones, no le corresponde.

1. Trabajo desarrollado en el marco del proyecto *#LobbyingTeachers - Fundamentos teóricos, estructuras políticas y prácticas sociales de las relaciones público-privadas en materia de profesorado en España* de la Convocatoria 2019 del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad con referencia PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033.

En este contexto de demandas de una mejora en la calidad del profesorado surge también la definición de competencias y perfiles competenciales a los que el profesorado debería responder, y más aún respecto a las competencias que debería adquirir el profesorado principiante. Siguiendo a Marcelo (2011), el docente que comienza su carrera profesional tiene una doble responsabilidad: por una parte, debe enseñar y, por otra, debe aprender a enseñar. Diversos autores ponen de manifiesto la enorme brecha existente entre las competencias adquiridas en la formación inicial y la puesta en práctica de dichas competencias que terminan por posicionar al docente novel en un escenario desconocido que poco tiene que ver con lo adquirido en su formación (Tejada *et al.*, 2017).

Diversos autores han abordado cómo se está definiendo actualmente la profesión docente (Alonso-Sainz y Thoilliez, 2020; Manso y Monarca, 2016) y, sin duda, existe una tendencia global por definir este «ideal» a través de competencias, aunque no exenta de diferencias (con contradicciones entre ellas) y críticas. La idea de que el docente requiere un conjunto de competencias que le permitan enseñar en contextos cada vez más exigentes ha llevado a generar distintos perfiles profesionales que requieren de una cultura del cambio (Fullan, 2007/2020) que no ha estado carente de rechazo y desconfianza sobre su efectividad. Y, en cualquier caso, debemos ser conscientes de que, si bien las competencias tienen por objetivo la mejora del profesorado, muchas veces pueden convertirse en una lista de chequeo que deja de lado la esencia formativa, reflexiva y retroalimentativa necesarias para la toma de decisiones ante la mejora (Viac y Fraser, 2020).

Desde el punto de vista de la formación docente, la formación inicial impartida en instituciones reguladas no es suficiente para asegurar que el profesorado cuente con las competencias que, sin duda, tienen su mayor desarrollo en el contexto mismo del aula. Es necesario ubicar dichos primeros años y comienzos de la docencia en un proceso en el que el profesorado tome parte en su aprendizaje, se involucre en su crecimiento profesional, aprenda de manera autónoma y a lo largo de toda la vida (Levy-Feldman, 2018).

En este intento de mejorar la calidad del profesorado, la docencia ha ido retomando las ideas de profesionalización de otros

sectores de gran importancia social (como, por ejemplo, el ámbito médico) y se ha visto necesario invertir esfuerzos en la docencia como un componente de capital humano de alta calidad (Hargreaves y Fullan, 2015). Por otra parte, dicha profesionalización requiere inherentemente un sentido de autonomía profesional que no solo depende de los docentes, en muchas ocasiones la falta de acuerdo nacional (Tynjala *et al.*, 2019) sobre las responsabilidades docentes, sobre su posición ante la sociedad y el reconocimiento como un cuerpo colegiado evidencia incongruencias entre autonomía y responsabilidades. Lo cierto es que la autonomía en los docentes trae evidentes beneficios para el desarrollo profesional y el bienestar de estos, pero a su vez requiere que se desarrolle en un contexto de colaboración y reconocimiento de pares en una cultura de relaciones colegiadas que constituyen experiencias de aprendizaje profesional significativas (Gul *et al.*, 2019; Nolan y Molla, 2018; Pennanen *et al.*, 2020).

En este marco, es fácil vislumbrar la pertinencia de programas de iniciación y tutoría para docente noveles definidos como el primer escenario concreto de contacto real con la profesión y que, por lo tanto, permiten al principiante asumir y conformar su rol e identidad como docente (OCDE, 2019).

## 2. El choque con la realidad y los problemas que enfrentan los docentes principiantes

El estudio de las dificultades que experimentan los docentes en sus primeros años de inserción no es reciente y diversos autores han indagado respecto a lo que necesitan aprender los docentes principiantes durante sus primeras experiencias con el escenario educativo. Como señalaba hace unos años Feiman-Nemser (2003), es un periodo en el que la curva del aprendizaje del novel está más alta que nunca, es el periodo de mayor aprendizaje para el docente, que se ve aumentada por una nueva realidad desconocida hasta entonces (Marcelo, 2011). Durante la inserción, por una parte, se conforma la identidad profesional, mientras que, por otra, se ponen a prueba las habilidades cognitivas, pedagógicas y didácticas que se requieren para enseñar con efectividad y gran parte de ellas solo pueden ser demostradas y lo-

gradas como competencias en el escenario real de la escuela, más allá de la formación inicial.

Si consideramos la inserción profesional como una etapa de construcción de identidad profesional, durante este periodo el novel vive un proceso de adaptación tanto a la nueva cultura de la escuela como a la de su vida misma, un proceso de «construcción profesional» (Garipov *et al.*, 2019) en la que el novel posee expectativas iniciales positivas que a lo largo de la práctica muestran ciertas contradicciones. Así, los docentes principiantes se encuentran inseguros y poco preparados (Vaillant, 2019). Como subrayan Redding y Smith (2019), cuentan con escasos apoyos en su primer año de ejercicio docente, reflejan sentirse poco integrados en la cultura de la escuela y sienten poca validación como profesionales por parte de los miembros del cuerpo colegiado. Algunos docentes principiantes temen pedir ayuda, para no mostrarse como profesionales débiles frente a los más experimentados, y esto provoca un dilema en la configuración de su profesionalismo (Shanks *et al.*, 2020); esta inestabilidad puede traer consigo el aislamiento profesional (Bykov *et al.*, 2020; Voss y Kunter, 2020) que bloquea cualquier posibilidad de aprender otros puntos de vista para enseñar o resolver problemas. Este aislamiento impide la reflexión, tan necesaria para mejorar, y la colaboración con otros, y al mismo tiempo incrementa los sentimientos de estrés (De Lange y Wittek, 2020; Voss y Kunter, 2020) ante la ausencia de apoyo de un igual.

Además de los problemas propios de la adaptación a un nuevo escenario, los noveles experimentan otros desafíos al momento de comenzar a enseñar, se suma la ansiedad de tener que poner en práctica ante otros todas las capacidades para las que se han formado. Un estudio de Han y Tulgar (2019) reveló que la experiencia práctica era el mayor factor de ansiedad en los profesores principiantes. De esta manera, la inmediatez de las experiencias de aula está plagada de situaciones emergentes que en muchos casos no responden a una previsión o planificación anticipada por mucha experiencia o conocimientos que se pueda tener.

Diversos autores concuerdan en cuáles son las dificultades que experimentan los noveles en su transición a la enseñanza: baja compensación recibida por su trabajo, escasez de tutorías o apoyos insuficientes o inapropiados por parte de los líderes escolares, falta de manejo de las conductas disruptivas de los estu-

diantes, falta de control e influencia sobre su vida escolar, dificultades para motivar a los estudiantes, clases de gran tamaño, falta de tiempo para la preparación de las clases y escasas oportunidades de avance en la carrera profesional (Kozikoglu y Senemoglu, 2018; Marcelo y Vaillant, 2016; Paula y Grinfelde, 2018).

Muchos de estos desafíos, tanto a nivel de construcción y posicionamiento profesional como de la demostración de competencias para enseñar, provocan una decepción del docente novel que se conoce como *choque con la realidad* (Voss y Kunter, 2020).

En este periodo de decepción con los ideales profesionales, muchos docentes optan por la deserción y terminan dejando la profesión mientras otros continúan resistiendo, haciendo uso de lo que está a su alcance y buscando estrategias de salvación que impactan significativamente en la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Darling-Hammond, 2017). El estudio realizado por Robinson *et al.* (2019) sobre los factores que conducen a la deserción de los maestros en 34 estados de Estados Unidos demostró que la satisfacción laboral y el agotamiento del primer año influyen en la deserción de los docentes principiantes. En el mismo sentido, Trent (2019) añade que para los docentes principiantes es necesario contar con un apoyo dentro de la escuela, que, además de ser efectivo, sea principalmente afectivo. A este respecto, un reciente documento de trabajo de OCDE, *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis* (Viac y Fraser, 2020) da a conocer la importancia del bienestar de los docentes principiantes, tanto para evitar la deserción como para mejorar la atracción a la profesión, postulan que, si se hace difícil enseñar o si la enseñanza es vista como algo difícil, entonces no hay atracción a la profesión.

### 3. La inducción docente como respuesta a la mejora de la formación del profesorado

Durante varios años se ha otorgado una especial importancia a la formación inicial del profesorado por considerar esta etapa como una de las más importantes en el desarrollo profesional de los docentes (Egido y Sánchez-Urán, 2019). No obstante, las necesidades de retención de docentes, atracción de los mejores candi-

datos, fortalecimiento de las habilidades no logradas en la formación inicial y las lejanas relaciones entre la teoría y la práctica durante la formación, propiciaron un escenario favorable para el surgimiento de la inserción profesional como una etapa con valor en sí misma en el conjunto de la carrera profesional. Chan (2019) se refiere a esta etapa como «tercer espacio», un puente entre la formación inicial y la carrera profesional como un continuo de formación. Sin embargo, pese a los esfuerzos por considerar este periodo como una etapa profesional y la evidente necesidad manifestada por los docentes de contar con este apoyo (Valle *et al.*, 2018), a nivel de sistema esto es todavía muy reciente.

Las investigaciones de Carver y Feiman-Nemser (2009) ya habían anticipado la necesidad que tendrían los sistemas educativos en cuanto al fortalecimiento de la etapa de inserción profesional a través de la inducción. Los autores plantearon que, si bien la inducción comenzaba a consolidarse como política educativa de impacto en muchos países, la forma en que se define y aborda el problema de la inserción en cada contexto, determina su naturaleza, duración y apoyos requeridos. Por otra parte, también señalaron que la forma principalmente adoptada en la inducción era la mentoría y que de ser una actividad de apoyo fue emergiendo como la política más representativa. Sin embargo, advierten que se ha descuidado la formación específica de quienes, a su vez, son los formadores de los principiantes.

Si bien los antecedentes de la inducción docente para la mejora de la calidad del profesorado principiante han comenzado a proliferar desde principio de los noventa, lo cierto es que los antecedentes de la inducción datan a partir de los setenta de los ámbitos de la medicina, la enfermería y los negocios en los cuales se consideraría necesario los periodos de entrenamiento previo de experiencias clínicas para mejorar y asegurar el rendimiento de los profesionales. Así, el concepto de *inducción* fue adoptado a partir de los años ochenta por el sector educativo de manera muy tímida y su crecimiento más importante lo encontramos en los años noventa (Donaire, 2021).

El término *inducción* no ha estado falto de confusiones, y muchas veces los términos *periodo de inducción* e *inserción profesional* son utilizadas como sinónimos. Lo cierto es que más bien una contiene a la otra, la inserción profesional es algo que todos los docentes noveles experimentan tengan o no inducción y corres-

ponden a los primeros años de ejercicio docente. Sin embargo, en este periodo de inserción pueden darse instancia de inducción informal entre pares o con otros miembros de la escuela, sin estar necesariamente consensuados e institucionalizados (Kearney, 2021; OCDE, 2019). Además de estas apreciaciones terminológicas, en este capítulo, cuando hablamos de *inducción* como parte del sistema de desarrollo profesional de los docentes, nos referimos a procesos de iniciación formales e institucionalizados, ya sea por políticas gubernamentales o por acuerdos establecidos entre los miembros de las comunidades educativas.

En la misma línea, Ingersoll y Collins (2018) definen que la inducción es un componente clave de la profesión docente e indican que este periodo tiene como objetivo ayudar a los principiantes en su adaptación al entorno y realidad de su trabajo, socializar con las normas profesionales, apropiarse de la colegialidad de su profesión y, por último, detectar a los profesionales que no han logrado desarrollar las habilidades necesarias para un ejercicio profesional efectivo.

## 4. Beneficios y aportes de la inducción docente

Cuando los docentes participan de un programa de inducción durante sus primeros años de ejercicio docente reciben diversos beneficios:

- A nivel personal: se distinguen beneficios en cuanto al autoestima y autoconfianza durante el ejercicio docente, el empoderamiento y la autosatisfacción profesional.
- A nivel social: el reconocimiento del docente como parte de un grupo colegiado y la inserción en la cultura de la escuela.
- A nivel profesional: la reconstrucción de conocimientos anteriores, la demostración de competencias para enseñanza y la formación de identidad profesional.

Las tendencias internacionales coinciden en que un periodo de acompañamiento durante la inserción profesional puede mejorar la satisfacción laboral, incrementar la eficacia de los nuevos docentes y por otra parte mejorar la retención (Unesco, 2020; OCDE, 2019).

Por otra parte, la inducción no solo trae beneficios para el docente novel. Distintos autores refuerzan la idea de mejora del capital social de la escuela a través de los procesos de inducción (Osmond-Johnson, 2019; Viac y Fraser, 2020). En este sentido, los beneficios que puede otorgar el proceso a la escuela serían, entre otros:

- Mejorar la cultura colaborativa de la escuela.
- Dar posibilidad de crecimiento profesional a otros profesionales como mentores.
- Asegurar profesores de calidad para los estudiantes.

Además, la literatura coincide en que la inducción docente tiene un impacto en el desarrollo y perfeccionamiento de habilidades en los docentes noveles, en cuanto mejora los niveles de retención y reducción del abandono docente y mejora de la autoeficacia (Kelly *et al.*, 2019). Por su parte, Howe (2006) había señalado que entre los beneficios de la inducción de docentes se incluyen atraer mejores candidatos, reducir la deserción, aumentar la satisfacción laboral, mejorar el desarrollo profesional y la enseñanza y el aprendizaje, y otros autores concuerdan respecto a la reducción de la deserción, por medio de la inducción para reforzar la retención de la fuerza laboral (Ronfeldt y McQueen, 2017).

En esta misma línea, Garipov *et al.* (2019) estudiaron los beneficios de los programas de inducción en 127 maestros principiantes, 16 directores profesores, 34 subdirectores y 48 mentores. La investigación analizó las condiciones que contribuían a una adaptación exitosa en el proceso de inserción a través de inducción y los resultados comunicaron la importancia de la estructura de la inducción mediante componentes y características específicas como: contar con tutoría, existencia de la evaluación del maestro, alta colaboración y sentido de desarrollo profesional. Por otra parte, los autores aludían a otras condiciones de la instrucción que favorecerían la inducción como planes de estudios conjuntos y en colaboración con los colegas expertos, así como recursos para la instrucción.

Billingsley *et al.* (2019) señalan que las experiencias de inducción pueden permitir al principiante desarrollar la construcción de sentido de la cultura en la que se inserta y que al mismo tiem-



po esta se beneficia al momento de enviar mensajes más coherentes sobre su ideal de enseñanza o instrucción efectiva. Para Horn (2018), además de los beneficios de mejora en el rendimiento de los profesores, aumento de la retención de estos y mejora en el aprendizaje de los estudiantes, también es posible añadir que la transformación profesional del docente principiante se logra en un periodo más corto que si no se contara con él, lo anterior podría ser una genuina posibilidad para lograr la autoeficacia y autonomía docente de manera más rápida en los contextos en que la formación inicial es deficiente o los docentes son escasos.

La investigación de Ingersoll y Strong (2011), que comprende una exhaustiva revisión de los estudios sobre los impactos de la inducción en docentes principiantes, revela que la mayoría de los estudios revisados refutan que el apoyo y la asistencia para los docentes principiantes tienen un impacto positivo en tres conjuntos de resultados:

- Compromiso y retención de los maestros
- Prácticas de instrucción de los maestros en el aula
- Rendimiento de los estudiantes

Por otra parte, otro beneficio que se ha asociado a la participación de los docentes principiantes en programas de inducción es la posibilidad de predecir la participación en las futuras actividades de desarrollo profesional docente durante su carrera (OCDE, 2016; OCDE, 2019), es decir, que los profesores que han tomado parte en un programa de inducción tendrían más probabilidades de querer seguir un desarrollo continuo en su formación. Esto resulta de gran importancia cuando lo que se pretende es la profesionalización de la docencia a través de la continuidad de las etapas y un aprendizaje permanente.

## 5. Limitaciones para la implementación de una inducción efectiva

El posicionamiento de la inducción como parte del sistema de desarrollo profesional y como un elemento formal y sistemático

dentro de los sistemas educativos no ha resultado tarea fácil. Existen diversas condiciones para que un programa de inducción tenga el impacto deseado o que aporte a la mejora educativa. En este sentido, la implementación y proliferación de la inducción no está falta de impedimentos o limitaciones en su ejecución. Pasamos a continuación a exponer la revisión de la literatura reciente a este respecto.

En primer lugar, Billingsley *et al.* (2019) señalan que una débil estructuración y sistematización de la inducción pueden ser limitantes para la comprensión de los objetivos y puesta en marcha del proceso. Por otra parte, Kozikoglu y Soyalp (2018) se refieren a la excesiva burocracia en las tareas que la inducción impone a los docentes noveles, como llenar formularios o realizar tareas que se alejan de los beneficios de la inducción y que generalmente demandan tiempo innecesario que puede ser utilizado en pro del desarrollo de otras habilidades más auténticas. Los resultados del estudio de Shanks (2021) ponen de manifiesto la carencia de continuidad de apoyo posterior al proceso de inducción o no existencia de continuidad posterior a ese proceso. En definitiva, en este sentido las investigaciones manifiestan la carencia de seguimiento y evaluación del impacto de los procesos de inducción, si bien es un proceso en los que los impactos se pueden visualizar a largo plazo es necesario contar con sistemas de monitoreo que permitan ir evaluando la implementación (Unesco, 2020).

Algunas investigaciones coinciden en que el conocimiento de la inducción como forma de soporte a los docentes es todavía algo desconocido o poco profundo (Fyall *et al.*, 2020). Existe todavía un desconocimiento de la estructura y los efectos de la inducción, falta de difusión de la inducción y su impacto. También se informa una falta de conocimiento por parte de los directivos, por lo que los autores concuerdan en la necesidad de mejorar la comprensión y el conocimiento de las políticas de inducción basada en los principios del aprendizaje de adultos. Por su parte, la investigación de Kearney (2021) también enfatiza esta idea del desconocimiento de la naturaleza de la inducción y el sentido del término. En su investigación constató que hubo una gran variación e incoherencia en el uso del término *inducción*, lo que fue un obstáculo para la implementación de programas efectivos. Los datos encontraron que en las 26 entrevistas realizadas había 16 formas diferentes de entender la inducción y

que se pueden clasificar en tres amplias categorías: (i) orientación a la escuela, (ii) tutoría y (iii) desarrollo profesional. El término *inducción* utilizado habitualmente se comprende y utiliza de muchas formas diferentes en las escuelas, por lo que los autores señalan que es lógico que influya en la eficacia de los programas a nivel escolar.

Por último, existen opiniones diversas sobre la idea de que la implantación de modelos de inducción supone un esfuerzo económico a considerar. Algunas recomendaciones internacionales refuerzan la idea de redistribuir los recursos económicos destinados a la formación docente en pro de inyectar recursos para las etapas de la inducción (Unesco, 2020). Por otra parte, existe consenso en que las prácticas de inducción en el ámbito público de la educación muestran diferencias respecto al ámbito privado donde las escuelas particulares se esfuerzan más que las públicas en poner en marcha los procesos de inducción (Balci *et al.*, 2019; Milton *et al.*, 2020). No obstante, otros autores defienden la idea de que la inducción es una inversión a largo plazo (Orland-Barak y Wang, 2020) que permite un uso de recursos de manera sostenible, dado que optimiza los recursos de una manera más efectiva que lo harían otros tipos de formación profesional como talleres, cursos o seminarios de actualización. Estos últimos modelos de formación permanente, al ser más breves y superficiales, no obtendrían el impacto en la práctica educativa que de forma continua y sostenida ofrecen los programas sistemáticos de inducción profesional.

## 6. A modo de conclusiones: la efectividad de los programas de inducción

Tal y como sostienen Marcelo y Vaillant (2017), la sostenibilidad de las políticas de formación del profesorado requiere de estructuras formativas fuertes y descentralizadas que hagan posible ofrecer formación a un muy elevado número de docentes que se insertan cada año en las escuelas. También resulta necesario capacitar y poner a disposición del sistema educativo en su conjunto un elevado número de mentores con la formación adecuada para ejercer como tal. En este sentido, la unión de un sis-

tema nacional regulado a través de políticas de inducción, pero basado en el contexto particular de cada escuela, resulta una característica necesaria para la efectividad y la continuidad de los procesos (Shanks *et al.*, 2020; Unesco, 2020).

Quizás uno de los aspectos más discutidos es la duración del periodo de inducción para que este sea efectivo. Y es que no existen evidencias que relacionen efectividad y duración. Por una parte, existen autores que afirman que el periodo recomendable es de 1 a 2 años (Marcelo *et al.*, 2021), mientras que otros inciden en que más allá de la cantidad o duración de la inducción lo esencial es considerar otros factores relativos a los actores e instituciones involucrados en el proceso (Valle y Manso, 2017). Y, en este sentido, no basta con cuidar la relación del docente principiante y el experto, también es necesaria una relación con las instituciones formadoras que unifiquen un discurso de efectividad y apoyo para el que comienza su carrera profesional.

La relación entre la supervisión e involucramiento de las instituciones formadoras en el proceso de inducción (universidades, la propia administración públicas, centros de formación permanente de docentes, etc.) y los actores responsables en los centros educativos es un factor que marca la diferencia entre la inducción que se realiza solo en el espacio de la escuela y aquellas que poseen el apoyo de la escuela y las instituciones formadoras, lo que ha sido denominado *tutoría compartida* (Chizhik *et al.*, 2018) y que implica un enfoque de sistema de todos los actores involucrados directa o indirectamente.

En esta línea, el compromiso de los todos los actores del proceso educativo (el rol y preparación de los encargados de los programas de inducción de los menores y de los directores de los centros) es también otro factor de gran relevancia. Gerrevall (2018) acuña el concepto de *guardián* de la profesión docente, haciendo alusión a quienes llevan a cabo los procesos de diseño, planificación y ejecución de los programas de inducción y señalando que la efectividad de dichos programas requiere de personas formadas para llevar a cabo el proceso.

Por otra parte, las direcciones escolares constituyen un factor con una creciente relevancia en cuanto a la efectividad de la inducción se refiere. Primero, porque son el factor más cercano para provocar la cultura del cambio en los docentes y, por lo tanto, porque pueden actuar como movilizadores de innovacio-

nes; y, en segundo lugar, porque tienen una apreciación más positiva de la inducción que los mismos docentes (Milton *et al.*, 2020; OCDE, 2019).

En este sentido, la figura del mentor y, al mismo tiempo, la calidad de su preparación en tareas específicas de acompañamiento y las características personales, han sido asociadas como factores de impacto en los procesos de inducción por algunos autores (Pennanen y Heikkinen, 2020). Por su parte, De Paor (2019) señala que la efectividad depende de factores tales como la conciencia y experiencia del mentor y si el mentor combina apoyo profesional, social, y personal e induce procesos de autorreflexión. Y Wong (2018) coincide en la importancia de la figura del mentor durante el periodo de inducción aludiendo a que es un elemento de alto impacto en logro de la efectividad del proceso de inducción. El autor hace referencia a la importancia del *capital social y cultural* del mentor, es decir, a su experiencia y su formación, e indica que la asociación de mentores con expertos externos sería un capital social de puente para transmitir actualizaciones de conocimientos a los mentorizados y a la escuela.

Además de que los programas de inducción cuenten con un mentor y que tengan una sólida formación y vasta experiencia, se han encontrado hallazgos en la calidad de las interacciones que tienen las relaciones entre los noveles y mentores, posicionando las retroalimentaciones de calidad, la personalidad del mentor y las conversaciones genuina centrada en la propia reflexión como indicadores de mayor efectividad en la inducción (Sheridan y Young, 2017). Por su parte, los resultados de una investigación de Ellis *et al.* (2020) evidencian la importancia de la calidad de la figura del mentor y las relaciones colaborativas en un proceso de pares mediante un enfoque constructivista y de beneficio mutuo y concuerdan en que los procesos de inducción más efectivos están caracterizados por un enfoque colaborativo dentro de la escuela.

Por último, cabe señalar que, más allá de las aportaciones de investigaciones, también ha habido una diversidad de recomendaciones para el diseño de programas de inducción efectivos desarrolladas por algunos organismos internacionales. En el año 2010, la Comisión Europea sacó a la luz un manual para el *Desarrollo de programas de inducción coherentes y en todo el sistema para*

*profesores principiantes - manual para formadores de políticas* el documento ha sido referente para otros organismos en la configuración de sus recomendaciones (Unesco, 2020; OCDE, 2019) y una herramienta enmarcada en el paradigma competencial y el aprendizaje permanente. Una de las propuestas importantes corresponde a los componentes que se señalan para la efectividad de los programas de inducción: tutoría, aporte de expertos, apoyo de pares y autorreflexión. Estos componentes, sin duda, reflejan el sentido absolutamente colaborativo y sistémico de la inducción, pues involucra a todos los actores del proceso educativo en interacción como lo ha venido señalando la literatura científica. La inducción, por tanto, no es considerada como una dialéctica entre principiante y los apoyos que recibe. Por el contrario, involucra a todo el sistema en el que se inserta, tanto fuera de la escuela (expertos, instituciones formadoras, creadores de políticas) como dentro de ella (apoyo de otros colegas, mentores, directivos, etc.). Pero para garantizar el éxito de estos programas se definen una serie de condiciones para su diseño que, si bien deben ser adaptadas a las circunstancias locales, pueden ser de utilidad en cuanto a lista de verificación (Comisión Europea, 2010, pp. 50):

- Soporte financiero, recursos económicos y tiempo (un horario de enseñanza reducido sin disminución de la retribución, acceso a recursos de apoyo apropiados, asistir a un programa de orientación obligatorio).
- Roles y responsabilidades de los actores involucrados.
- Cooperación entre las diferentes partes del sistema y continuidad en las prácticas y etapas que involucran a distintos actores en las distintas etapas vividas por los docentes (oportunidades para relacionar la teoría con la práctica de manera sistemática).
- Cultura de aprendizaje, en donde no sea solo el mentor y el novel los responsables del proceso, sino que se vea como parte de una cultura de aprendizaje de toda la escuela.
- Centrarse en la gestión de calidad (verificar la competencia de mentores, competencia de los líderes escolares para apoyar la inducción).
- Monitoreo y evaluación de la efectividad del programa.

En definitiva, la existencia de programas de iniciación y tutoría para los recién egresados, como un elemento que conforma la definición de las profesiones resulta de gran importancia para el ámbito de la profesión docente cuando lo comparamos con otras profesiones, el escaso sentido de profesionalización y valoración social que se tiene los primeros años de ejercicio, cuando el principiante ingresa al escenario de su profesión, se acompaña de los calificativos y sinónimos de *principiante*, que toman en el contexto de la escuela una connotación negativa que no tendría por qué serlo. De alguna manera, el docente novel ingresa etiquetado como «el novato», «el inexperto», «el nuevo», como un otro no reconocido como legítimamente igual dentro de ese gremio colegiado. A diferencia de otras profesiones que cuentan con un enfoque clínico de inserción profesional, los docentes principiantes ingresan sin este respaldo importante, que visto desde el punto de vista de la profesionalidad comunica a la comunidad colegiada que se ha realizado una preparación intensa y válida, dando como resultado una posición de profesional plenamente cualificado.

## 7. Referencias bibliográficas

- Alonso-Sainz, T. y Thoilliez, B. (2020). Acceso a la profesión docente en Francia: Una historia de «Resistance» nacional contra algunas tendencias supranacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 173-196. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.25169>
- Balci, A., Karabulut, N., Gurses Kurce, S. y Ernas, S. (2019). Teachers' organizational and professional socialization: The case of Ankara. *Pegem Egitim Ve Ogretim Dergisi*, 9(1), 305-349. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.010>
- Billingsley, B., Bettini, E. y Jones, N. D. (2019). Supporting Special Education Teacher Induction Through High-Leverage Practices. *Remedial and Special Education*, 40(6), 365-379. <https://doi.org/10.1177/0741932518816826>
- Bykov, R. A., Bykova, E. Y. y Vlasova, Y. A. (2020). Constructing a professional position as a prevention of teachers' social apathy. *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta-Filosofiya-Sotsiologiya-Politologiya-Tomsk State University Journal of Philosophy Sociology and Political Science*, 54, 133-152. <https://doi.org/10.17223/1998863x/54/14>

- Carver, C. L. y Feiman-Nemser, S. (2009). Using policy to improve teacher induction: Critical elements and missing pieces. *Educational Policy*, 23(2), 295-328. <https://doi.org/10.1177/0895904807310036>
- Chan, C. (2019). Crossing institutional borders: Exploring pre-service teacher education partnerships through the lens of border theory. *Teaching and Teacher Education*, 86. Article Unsp 102893. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102893>
- Chizhik, E., Chizhik, A., Close, C. y Gallego, M. (2018). Developing student teachers' teaching self-efficacy through Shared Mentoring in Learning Environments (SMILE). *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(1), 35-53. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2017-0014>
- Comisión Europea (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers* [European Commission staff working document 2010/538]. Comisión Europea.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- De Lange, T. y Wittek, A. (2020). Analysing the constitution of trust in peer-based teacher mentoring groups - a sociocultural perspective. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1724936>
- De Paor, C. (2019). Lesson observation, professional conversation and teacher induction. *Irish Educational Studies*, 38(1), 121-134. <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1521733>
- Donaire, C. (2021). La Inducción docente desde el discurso supranacional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 53-78. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18443>
- Egido, I. y Sánchez-Urán, L. (2019). El profesorado novel en Inglaterra y Finlandia: Dos modelos de iniciación profesional. En: Valle y Álvarez (coords.). *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados* (pp. 72-91). Dykinson.
- Ellis, N. J., Alonzo, D. y Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29. [http://educationalleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD\\_232\\_1.pdf](http://educationalleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_232_1.pdf)



- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio* (trad. Ross, J.). Morata [obra original publicada en 2007, 2.<sup>a</sup> ed.].
- Fyall, G., Cowan, J. y Buchanan, G. (2020). A Profession Within a Profession: Mentoring Ecology of Three New Zealand Primary Schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 55(1), 5-27. <https://doi.org/10.1007/s40841-020-00160-6>
- Garipov, I., Nasibullov, R., Yarullin, I. y Nasibullova, G. (2019). Desarrollando un sistema de apoyo eficaz para profesores principiantes en escuelas modernas. *Revista San Gregorio*, 1(32), 8-12. <http://doi.org/10.36097/rsan.v1i32.987>
- Gerrevall, P. (2018). Making Sure It's the Right One: Induction Programme as a Gatekeeper to the Teaching Profession. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 631-648. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1261043>
- Gul, T., Demir, K. y Criswell, B. (2019). Constructing Teacher Leadership Through Mentoring: Functionality of Mentoring Practices in Evolving Teacher Leadership. *Journal of Science Teacher Education*, 30(3), 209-228. <https://doi.org/10.1080/1046560x.2018.1558655>
- Han, T. y Tuglar, A. (2019). An Analysis of the Pre-service Teachers' Teaching Anxiety and Coping Strategies: A Turkish Elementary School Context. *Gist-Education and Learning Research Journal*(19), 49-83. <https://doi.org/10.26817/16925777.802>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference: What is the research evidence?*. Documento presentado en la Conferencia «Building Teacher Quality: What does the research tell us?». Australian Council for Educational Research (ACER). [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2003/4](http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4)
- Horn, P. (2018). A quality teacher induction program to improve teaching and learning. En: Kent, A. M. y Green, A. M. (eds.). *Across the domains: examining best practices in mentoring public school educators throughout the Professional Journey* (pp. 33-67). Information Age.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational philosophy and theory*, 38(3), 287-297. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x>
- Ingersoll, R. y Collins, G. (2018). The status of teaching as a profession. En: Ballantine, J., Spade, J. y Stuber, J. (eds.). *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (pp. 199-213). Pine Forge Press/Sage [6.<sup>a</sup> ed.].

- Ingersoll, R. y Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Kearney, S. (2021). The challenges of beginning teacher induction: a collective case study. *Teaching Education*, 32(2), 142-158. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1679109>
- Kelly, N., Cespedes, M., Clarà, M. y Danaher, P. A. (2019). Early career teachers' intentions to leave the profession: The complex relationships among preservice education, early career support, and job satisfaction. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(3). <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n3.6>
- Kozikoglu, I. y Senemoglu, N. (2018). Challenges Faced By Novice Teachers: A Qualitative Analysis. *Journal of Qualitative Research in Education-Egitimde Nitel Arastirmalar Dergisi*, 6(3), 341-371. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s16m>
- Kozikoglu, I. y Soyalp, H. (2018). Investigation of Beginning Teachers', Mentor Teachers' and School Administrators' Opinions about Teacher Induction Program. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education*, 33(4), 934-952. <https://doi.org/10.16986/huje.2018037027>
- Levy-Feldman, I. (2018). The good teacher for the twenty-first century: a «mentoring teacher» with heutagogical skills. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(2), 177-190. <https://doi.org/10.1108/ijmce-10-2017-0067>
- Manso, J. y Monarca, H. (2016). Concepciones de la OCDE y la Unión Europea sobre el desarrollo profesional docente. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 137-155. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios: ¿qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación educativa*, 16, 49-69. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81501/00820113012764.pdf?sequence=1>
- Marcelo, C., Marcelo-Martínez, P. y Fremoit, J. (2021). Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 99-121. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18444>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2016). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* (vol. 115). Narcea.

- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://doi.org/10.1590/198053144322>
- Milton, E., Daly, C., Langdon, F., Palmer, M., Jones, K. y Davies, A. J. (2020). Can schools really provide the learning environment that new teachers need? Complexities and implications for professional learning in Wales. En: *Professional Development in Education* (pp. 1-14). <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1767177>
- Nolan, A. y Molla, T. (2018). Teacher professional learning as a social practice: an Australian case. *International Studies in Sociology of Education*, 27(4), 352-374. <https://doi.org/10.1080/09620214.2017.1321968>
- OCDE (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264248601-en>.
- OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (vol. 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Osmond-Johnson, P. (2019). Becoming a teacher leader: building social capital through gradual release. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(1), 66-80. <https://doi.org/10.1108/JPC-05-2018-0016>
- Orland-Barak, L. y Wang, J. (2020). Teacher Mentoring in Service of Preservice Teachers' Learning to Teach: Conceptual Bases, Characteristics, and Challenges for Teacher Education Reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86-99. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
- Paula, L. y Grinfelde, A. (2018). The role of mentoring in professional socialization of novice teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(3), 364-379. [http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol76/364-379.Paula\\_Vol.76-3\\_PEC.pdf](http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol76/364-379.Paula_Vol.76-3_PEC.pdf)
- Pennanen, M., Heikkinen, H. L. T. y Tynjala, P. (2020). Virtues of Mentors and Mentees in the Finnish Model of Teachers' Peer-group Mentoring. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 355-371. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1554601>
- Polikoff, M., Desimone, L., Porter, A. y Hochberg, E. (2015). Mentor policy and the quality of mentoring. *The elementary school journal*, 116(1), 76-102. <https://doi.org/10.1086/683134>
- Redding, C. y Smith, T. (2019). Supporting early career alternatively certified teachers: evidence from the beginning teacher longitudinal survey. *Teachers College Record*, 121(11), 1-32. <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=22818>

- Robinson, O., Bridges, S., Rollins, L. y Schumacker, R. (2019). A study of the relation between special education burnout and job satisfaction. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(4), 295-303. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12448>
- Ronfeldt, M. y McQueen, K. (2017). Does new teacher induction really improve retention? *Journal of teacher education*, 68(4), 394-410. <https://doi.org/10.1177/0022487117702583>
- Shanks, R. (2021). New teachers' experiences of the transition into teaching. *Educação em Revista*, 37. [https://aura.abdn.ac.uk/bitstream/handle/2164/17039/Shanks\\_New\\_teachers\\_experiences\\_VoR.pdf?sequence=1](https://aura.abdn.ac.uk/bitstream/handle/2164/17039/Shanks_New_teachers_experiences_VoR.pdf?sequence=1)
- Shanks, R., Attard-Tonna, M., Krøjgaard, F., Annette-Paaske, K., Robson, D. y Bjerkholt, E. (2020). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional Development in Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744684>
- Sheridan, L. y Young, M. (2017). Genuine conversation: the enabler in good mentoring of pre-service teachers. *Teachers and Teaching*, 23(6), 658-673. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1218327>
- Tejada, J., Carvalho, M. y Ruiz, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Trent, J. (2019). Why some graduating teachers choose not to teach: teacher attrition and the discourse-practice gap in becoming a teacher. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(5), 554-570. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1555791>
- Tynjala, P., Pennanen, M., Markkanen, I. y Heikkinen, H. L. T. (2019). Finnish model of peer-group mentoring: review of research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1(1483), 208- 223. <https://doi.org/10.1111/nyas.14296>
- Unesco (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226?posInSet=3&queryId=4b1e2da7-db0a-4adc-bc78-c9ed7d14cd1e>
- Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en América Latina-dilemas y desafíos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 35-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>
- Valle, J. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de educación*, 12-33. <http://hdl.handle.net/11162/155484>

- Valle, J. y Manso, J. (2017). *Lifelong Teacher Education: Ser docente a lo largo de la vida*. Sial Pigmalión.
- Valle, J., Manso, J., De la Loma Moragón, A. y Estévez, C. (2018). *La voz del profesorado: Acceso a la profesión docente e inserción en el puesto de trabajo*. Consejo General de Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias (CGCDL). <http://www.consejogeneralcdl.es/beta/wp-content/uploads/2018/09/LA-VOZ-DEL-PROFESORADO-2.pdf>
- Viac, C. y Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. *OECD Education Working Papers*, 213, OECD. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>.
- Voss, T. y Kunter, M. (2020). «Reality Shock» of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292-306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Wong, J. (2018). Why social capital is important for mentoring capacity building of mentors: a case study in Hong Kong. *Teachers and Teaching*, 24(6), 706-718. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1456419>



# La inserción del profesorado novel en América Latina: algunas certezas, muchos desafíos

DENISE VAILLANT

## 1. Introducción

En este capítulo abordamos las certezas y desafíos de la etapa de transición entre la preparación inicial del profesor<sup>1</sup> y su incorporación a un centro educativo signada por tensiones y aprendizajes intensos en la cual el profesorado adquiere de manera paulatina, conocimiento profesional (Marcelo y Vaillant, 2017). Durante este periodo los docentes no están completamente preparados y normalmente son considerados «nóveles», o «principiantes». La fase de inserción en la docencia puede durar varios años y es el momento en que el maestro o el profesor novel tiene que desarrollar su identidad como docente y asumir un rol concreto dentro del contexto de un centro educativo específico (Vaillant y Marcelo, 2015).

La inserción del profesorado novel ha sido objeto de numerosos estudios a nivel internacional y una prioridad de la agenda educativa de las últimas décadas (Colognesi, Van Nieuwenhoven y Beusaert, 2020). Algunas investigaciones se han interesado en cómo perciben los docentes los primeros pasos en su profesión (Lamaurelle, Gervais y Lapeyrère, 2016) mientras que otros estudios han abordado la temática del «choque de realida-

1. Aunque nos adherimos al uso no sexista del lenguaje, en este artículo empleamos el masculino genérico en atención a las normas de la RAE y por economía del lenguaje. Cabe señalar que el vocablo *profesor* es utilizado como sinónimo del vocablo *docente*.

des», una conocida metáfora para describir los primeros encuentros entre el docente y la cotidianidad del aula (Dicke *et al.*, 2015).

En los últimos años, varios investigadores se han interesado en los factores organizacionales y su incidencia en la inserción del profesorado (Kelchtermans, 2019). Se insiste en considerar el nivel organizacional en el análisis de las prácticas del docente novel y en la necesidad de adoptar una visión holística que considere los distintos aspectos que intervienen en la integración profesional del profesorado.

En este capítulo partimos de una perspectiva holística para comprender el fenómeno de inserción en la docencia con particular énfasis en el contexto latinoamericano. Nos referimos a una región donde la incorporación de la temática es relativamente reciente (Marcelo y Vaillant, 2017) y requiere aún de investigación para mejorar la comprensión del fenómeno. Los párrafos que siguen se basan en nuestros estudios previos con relación al periodo de inserción en los cuales exploramos esa etapa clave en la vida de un docente.

En un primer apartado examinamos los factores contextuales e individuales que determinan el abandono y movilidad de los noveles profesores de las escuelas. Debemos considerar entre otros, el liderazgo escolar; las condiciones laborales; las oportunidades de desarrollo profesional; la relación docente-alumno; la presión laboral y la formación previa. Luego nos centramos en las dificultades y desafíos que se asocian a la tarea de enseñar. En un tercer apartado nos referimos a la necesidad de dar respuestas holísticas a una problemática signada por la complejidad. Finalmente, compartimos una reflexión acerca de los procesos de inserción en tiempos futuros y concluimos con reflexiones y aprendizajes de la post pandemia.

## 2. Noveles profesores latinoamericanos: factores contextuales e individuales

La investigación (Marcelo y Vaillant, 2015) ha indicado que existe escasa conexión entre el proceso formativo, la inserción en la docencia, el desarrollo profesional continuo y las necesidades



reales de las instituciones. El resultado es que a menudo los profesores no tienen suficiente preparación para desempeñar su labor. La formación inicial suele desconocer la importancia de la práctica cotidiana contextualizada como objeto de reflexión (Ávalos, 2016), lo que hace que los noveles profesores requieran de intenso acompañamiento y apoyo en su ingreso al aula. El novel se incorpora a un centro educativo desconocido para él a partir de una formación inicial que promueve saberes teóricos y que no prioriza otros fundamentales como el trabajo en contextos vulnerables; las estrategias de recuperación de aprendizajes; el vínculo con la comunidad educativa; y el trabajo colaborativo.

A los noveles profesores latinoamericanos se les asignan a menudo los contextos y cursos más difíciles. El ingreso a la profesión suele producirse en escuelas urbanas o rurales de contextos vulnerables con mayores dificultades para la labor pedagógica y el logro de resultados académicos (Vaillant, 2021). Es en esos centros ocurren los problemas más difíciles de aprendizaje, socialización y convivencia. Otro elemento importante a considerar es la inestabilidad laboral de los recién egresados lo que se asocia a fenómenos de abandono y rotación que afectan todo el sistema. Muchos noveles profesores nos designados de manera transitoria en sus cargos (Cuenca, 2015)

Con frecuencia las carreras docentes latinoamericanas son poco atractivas y no logran retener en los centros educativos a los buenos profesionales (Vaillant y Marcelo, 2015). A ello se suman la precariedad de las condiciones laborales y una inadecuada estructura de remuneración e incentivos. El profesorado no está bien preparado y necesita una formación remedial durante los primeros años de ejercicio profesional (Vaillant, 2021).

Un importante número de profesores decide abandonar el aula antes de cumplir cinco años en el ejercicio profesional. Algunas investigaciones (González Escobar *et al.* 2020) profundizan en las razones que motivan el mencionado abandono y en las políticas para «retener» a los profesores en los centros. Las propuestas de mentorías y acompañamiento a los docentes principiantes constituyen uno de los tantos intentos para dar respuesta a la problemática del abandono docente.

La literatura (Díaz Sacco, 2021) da cuenta de razones de diversa índole marcan el abandono y movilidad de los noveles profesores, entre las cuales están el liderazgo escolar, las condiciones

laborales, las oportunidades de desarrollo profesional, la relación docente-alumno, la presión laboral y la formación previa.

- El *liderazgo escolar* resulta clave para que los noveles profesores se sientan seguros y acompañados en su primer ingreso al aula, por lo que la permanencia en la profesión se vincula con una adecuada gestión de la institución escolar (Pogodzinski *et al.*, 2012). Las escuelas que cuentan con un liderazgo positivo asociado a la comunicación de expectativas, orientación y apoyo, constituyen entornos más favorables para la permanencia de noveles profesores. Según el *Informe McKinsey* (Barber y Mourshed, 2007) y la OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2008), el liderazgo educativo es el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la incidencia de su profesorado. Por el contrario, parecería que la insatisfacción con el liderazgo escolar favorece el abandono o la rotación, como señalan Ávalos y Valenzuela (2016). De acuerdo con estos autores, ciertas dificultades podrían solucionarse a través de acciones dirigidas a mejorar el liderazgo escolar y brindando oportunidades para el trabajo colaborativo de los nuevos docentes.
- Las *condiciones laborales* son también un elemento clave en la retención de noveles profesores. Estas condiciones se vinculan a la adecuación de las remuneraciones y el entorno laboral. Importa considerar no solamente el poder adquisitivo del salario del profesor, sino también su comparación con otras profesiones similares. Una de las razones para el abandono de la profesión se asocia a remuneraciones que se consideran insuficientes (Ávalos y Valenzuela, 2016). También parecería que un entorno laboral favorable en términos de recursos materiales, estructurales y de seguridad, apoya la permanencia de los noveles (Ávalos y Valenzuela, 2016). Otro factor asociado refiere al tipo de centro educativo en el cual el docente trabaja, ya que la evidencia señala que los profesores que se desempeñan en aulas con estudiantes de entornos vulnerables tienen menores probabilidades de permanencia (Vaillant, 2021).
- El *desarrollo profesional* y las oportunidades de colaboración con colegas constituyen un tercer grupo de factores que favo-

recería la retención de los profesores noveles. La literatura sostiene que las posibilidades de crecimiento profesional mejoran la atracción y retención de los noveles docentes en los centros educativos (Craig, 2014). También la bibliografía indica que los profesores principiantes tienden a permanecer en el aula cuando encuentran apoyo en las comunidades profesionales y en la retroalimentación de colegas (Vaillant y Marcelo, 2015). Por el contrario, cuando existen pocas oportunidades de desarrollo profesional, aumentan las probabilidades de abandono (Ávalos y Valenzuela, 2016).

- La relación que se establece entre el *novel profesor y el alumno* es otro de los factores intervinientes en el abandono o rotación de tareas. El nivel de involucramiento de los profesores con sus alumnos tendría incidencia positiva en la retención del novel docente en una escuela (Craig, 2014). En el mencionado involucramiento interviene el efecto Pigmalión, entendido como la confianza que los noveles docentes tienen en los aprendizajes de sus alumnos. En ese sentido, el estudio de Rosenthal y Jacobson (1968) titulado *Pigmalión en el aula* analiza cómo las expectativas que tienen los profesores acerca de su alumnado, es una profecía que se cumple inevitablemente.
- La *preparación previa* del profesorado novel es, sin duda, uno de los factores intervinientes en el abandono o rotación que se registra en los primeros años de enseñanza. Cuando el novel docente ingresa en su primer trabajo se produce un choque con una realidad para la que a menudo no se encuentra preparado. Existe una distancia entre la tarea que el maestro o profesor imagina durante la formación inicial y la cotidianidad de un centro educativo (Vaillant, 2021). Si la formación es adecuada, mejora la retención de los noveles fundamentalmente en los contextos más adversos (Vaillant y Marcelo, 2015).

Algunos de los factores previamente señalados podrían explicar las dificultades que se presentan para apoyar y retener a los noveles profesores en los centros educativos latinoamericanos. Sin embargo, no podemos considerarlos de manera fragmentada. La explicación es multifactorial e involucra razones a nivel contextual y a nivel individual. Veamos en los párrafos que siguen que arroja la evidencia y cuáles son los desafíos que a nues-

tro entender se plantean hoy en el profesorado novel de los países latinoamericanos.

### 3. Evidencias y desafíos

En América latina se han multiplicado en la última década, los estudios que describen y analizan las dificultades de los profesores que se inician en la tarea de enseñar (Vaillant, 2021). Entre los obstáculos que se presentan aparecen entre otros:

- Angustia por llegada al aula en diversidad de contextos
- Tareas desconocidas (planificación, metodologías, evaluación)
- Limitaciones en la gestión de la disciplina en el aula
- Dificultades para relacionarse con colegas
- Nudos gordianos con pocas herramientas y repertorios

Existen dificultades de envergadura a las que se enfrentan los miles y miles de profesores que ingresan cada año a los centros educativos latinoamericanos (Vaillant, 2020<sup>a</sup>; Vaillant, 2020b). En algunos casos se constata indefinición en las *leyes y normas* con relación al periodo de inserción como una etapa diferenciada en la carrera docente. La tendencia parecería ser las de promulgar normas con diverso nivel de concreción que transformen a la inserción en una política pública reconocida y regulada (Marcelo y Vaillant, 2017). Así, por ejemplo, Perú, Chile y México, cuentan con leyes y normas que conciben al periodo de inserción como una etapa diferenciada en la carrera docente (Marcelo y Vaillant, 2017).

También hay desafíos vinculados con los *estándares de inducción*. Cuando nos interrogamos acerca de los profesores noveles y sus necesidades de formación, uno de los retos mayores es el de contar con marcos de competencias que ofrezcan una visión acerca de lo que se espera de la etapa inicial de la profesión. Algunos sistemas educativos han formulado estándares que definen lo que debe saber y hacer un docente que egresa de una institución formadora. Tal es el caso de Chile, Colombia y Perú, países en los que la inducción a la docencia aparece en el marco de la carrera docente y estándares nacionales que orientan el tra-

bajo de las instituciones de formación inicial, pero también a los profesores en ejercicio (Cuenca, 2015).

Otros desafíos y tensiones que se vinculan con el tipo de *programa de inducción* y sus resultados (Vaillant, 2020a). En buena parte de las experiencias estudiadas, el factor común es la falta de continuidad de las iniciativas y la escasa articulación con la formación inicial y la carrera docente (Vaillant, 2021). El estudio realizado por Marcelo y Vaillant (2017) a partir de cinco casos (Brasil, México, Chile, Perú y República Dominicana) revela que la oferta formativa debe apoyarse en estructuras descentralizadas que hagan posible la inducción de los miles y miles de maestros y profesores que ingresan cada año a los centros educativos.

El pensar en programas de inducción nos lleva necesariamente a la reflexión en torno a los desafíos que conllevan los procesos de *acompañamiento* y *mentoría*. El acompañamiento al novel docente registra diferencias considerables entre los países. Con frecuencia las intervenciones son puntuales, aunque a veces existen programas sistemáticos con el apoyo de mentores (Ávalos, 2016). En algunos países latinoamericanos se ofrecen cursos de un día centrados en materias administrativas y formatos para observar y hacer informes. En otros, se apoya la organización de redes de mentores (Marcelo y López Ferreira, 2020).

Por último, y tal como hemos señalado, en algunos países latinoamericanos hay normas que regulan los procesos de ingreso, permanencia y promoción laboral el ejercicio profesional docente (Marcelo y Vaillant, 2017). No obstante, el seguimiento y la *evaluación* del desempeño docente del novel profesor son uno de los desafíos mayores que enfrentan las políticas docentes (Campos, 2020).

Los países latinoamericanos han reconocido a la inserción de noveles como un tema prioritario en la agenda actual de las políticas referidas al profesorado (Vaillant, 2021). Aun así, pese a los avances constatados, aún queda mucho por hacer. Las políticas mantuvieron su fragmentación y falta de continuidad. Para que las políticas de inserción supongan una mejora de los aprendizajes, hay que contar con un marco normativo adecuado; definir estándares para la etapa inicial; contar con una oferta formativa de calidad; proveer mecanismos de acompañamiento al docente novel y dotar las políticas de procesos de seguimiento y evaluación. ¿Cómo avanzar?

## 4. Problema complejo-respuesta holística

Tal como hemos señalado, existe gran diversidad en América Latina en materia de mecanismos para la inserción del profesorado novel. No obstante, identificamos un común denominador, que es la falta de articulación con los diversos componentes que hacen a la profesión docente: la formación inicial, condiciones laborales y procesos de evaluación.

La inserción a la docencia es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los maestros y profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional. Vaillant y Marcelo (2015) insisten en la idea de que el periodo de inserción es un periodo diferenciado en el camino de convertirse en docente. No es un salto en el vacío entre la formación inicial y la formación continua, sino que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo.

Son pocos los países que han avanzado en establecer procedimientos que permitan dar seguimiento a la implementación de los programas de inserción. Prima la fragmentación de las políticas, determinada, sin duda, por la complejidad cuantitativa y cualitativa del fenómeno docente. La multiplicidad de actores intervinientes, los diversos niveles de gobierno y de instituciones involucradas dificultan las articulaciones y la regulación de los mecanismos de inserción.

Las políticas de inserción en la docencia constituyen, así, un problema complejo, porque forman parte de un sistema más amplio. Hace más de quince años, un celebrado informe de la OCDE sostenía que:

Las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores... (OCDE, 2005, p. 13)

Resulta evidente, pues, la necesaria articulación que debe existir entre la etapa de inserción y las otras etapas que integran el proceso de aprender a enseñar: formación inicial y desarrollo profesional continuo.

En un artículo de hace un tiempo, Marcelo y Vaillant (2018) enumeraban una serie de razones que hacían de la profesión docente un problema complejo las que se aplican en buena parte a los procesos de inserción. Es, en primer lugar, un asunto complejo, porque en su diseño y desarrollo participan un amplio y variado conjunto de profesionales con escasa articulación entre sí. Por otra parte, y relacionado con lo anterior, se trata de un campo que involucra al menos dos instancias: la unidad o programa que implementa el proceso de inducción y el centro educativo en el cual se desempeña el profesor novel. En algunos casos esos dos niveles se sitúan en mundos yuxtapuestos: diferentes tradiciones, culturas, incentivos, modelos. Es lo que Feiman-Nemser y Buchman (1988) denominan la *laguna de los dos mundos*.

La inserción en la docencia es un campo complejo porque, como señalan Vaillant y Marcelo (2017), algunas de las dificultades que los noveles profesores identifican en las investigaciones son las mismas que la de los más experimentados. Los nudos gordianos son similares, pero en el caso de los noveles con el agravante que ellos experimentan los problemas con mayores dosis de inseguridad y angustia, dado que tienen menos herramientas y repertorios para hacer frente a los inciertos escenarios de aula.

La enseñanza es una actividad compleja que se visualiza como algo simple. Existe la idea bastante generalizada que para enseñar basta con saber la materia y que en la enseñanza no hay principios generales válidos. Esas críticas son extremadamente simplistas y no asumen la incidencia que tienen en los aprendizajes de los estudiantes, las etapas de formación inicial e inserción en la docencia. Según Marcelo y Vaillant (2018), la docencia es un campo complejo, porque una pregunta clave a formular admite múltiples respuestas: ¿qué debe de conocer y hacer un docente cuando egresa de una institución de formación para que pueda desempeñar adecuadamente su tarea y seguir aprendiendo? Como plantea Darling-Hammond (2008), la respuesta a esta pregunta involucra tres componentes básicos: la formación disciplinar, la formación psicopedagógica y las prácticas de enseñanza.

La inserción en la docencia es un campo complejo, porque, a diferencia de otros profesionales (médicos, abogados, periodis-

tas, etc.), los noveles profesores ingresan en las aulas, con un amplísimo conjunto de experiencias, creencias, expectativas, ideas, concepciones y teorías implícitas acerca de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos. Como demostrara Lortie (1975) hace décadas, los noveles profesores no son vasos vacíos. Las horas que han vivido como estudiantes afectan a su capacidad de desarrollar nuevas visiones acerca de cómo se enseña y aprende. Los noveles docentes construyen su identidad de forma evolutiva y a partir de la reflexión y toma de conciencia sobre sus experiencias pasadas y presentes.

Por último, la etapa de inserción a la docencia es un campo complejo porque el novel profesor tiene que movilizar no solo conocimientos, sino actitudes, valores, sentimientos y afectos. Buena parte del abandono que se produce en países latinoamericanos por parte de los profesores principiantes (Avalos y Valenzuela, 2016) se vincula con la incapacidad de mantener el equilibrio personal y emocional en circunstancias o situaciones desafiantes con estudiantes y en escuelas en las que se producen situaciones problemáticas agravadas en los últimos tiempos por la situación de pandemia. La COVID-19 ha evidenciado con crudeza la problemática del profesorado novel que ha debido gestionar un escenario estresante, desafiante y emocionalmente desgastador.

La complejidad que representa el fenómeno de inserción del profesorado novel es también una oportunidad para dar respuestas holísticas y pensar en las articulaciones necesarias para dotar de mayor dinamismo y flexibilidad el ingreso al aula. Para avanzar hay que pensar en la integralidad de los mecanismos de inserción. Tal hemos podido constatar en estudios previos (Vaillant, 2021; Vaillant, 2020a; Vaillant, 2020b), las políticas referidas al profesorado novel han estado signadas por su fragmentación y escasa articulación con la formación inicial, carrera, mecanismos de contratación y de ingreso a la profesión. Muchas veces han sido puntuales y no han tenido continuidad en el tiempo.

Para que las políticas de inserción tengan incidencia en el novel profesor y en los aprendizajes de los estudiantes, hay que pensar en las articulaciones con la formación inicial y la carrera docente para evitar así la fragmentación. También es necesario presupuestar recursos para financiar incentivos y procesos de



acompañamiento. Además, se debería tener en cuenta el área disciplinar, el nivel y contexto de enseñanza (Vaillant, 2021).

Los programas de inserción a la docencia constituyen una de las opciones de política más interesantes para asegurar un buen desempeño de la enseñanza. La forma como se aborde el periodo de inserción tiene una importancia trascendental en el proceso de convertirse en docente. Asimismo, este tema podría ser una puerta de entrada para que las autoridades, los hacedores de políticas y los investigadores piensen el tema articuladamente con otros asuntos, como el referido a la carrera y al desarrollo profesional, a la evaluación y a las remuneraciones.

Tal como se ha buscado evidenciar, transformar las políticas de formación docente es un proceso complejo y de largo plazo que requiere voluntad gubernamental, capacidad técnica, continuidad de las políticas y amplio apoyo social. Varios estudios, entre los cuales el ya clásico Mourshed, Chijioke y Barber (2010) coinciden en señalar que el éxito, las acciones de inserción profesional docente requieren coherencia y articulación con otras dimensiones de las políticas dirigidas a los docentes.

## 5. Otros tiempos, otras políticas

Los desafíos que plantea la inserción del profesorado novel en los países latinoamericanos se han agudizado desde marzo del 2020, por la incidencia del virus de COVID-19. Los retos fueron enormes para los noveles profesores con efectos colaterales para la inducción. Recordemos que a menudo los noveles profesores latinoamericanos se desempeñan en contextos de alta vulnerabilidad y en los primeros grados de enseñanza donde el cierre de las escuelas tuvo mayor impacto.

Un estudio reciente (Vaillant, Rodríguez Zidán y Questa, 2022) del caso Uruguay da cuenta de la sobrecarga de trabajo experimentada por los docentes durante la pandemia, así como situaciones de agotamiento físico y mental. Los profesores encuestados perciben falta de apoyo institucional. Fue necesario improvisar diversas modalidades de enseñanza sin tener, en su mayoría, la preparación técnica necesaria para cumplir con los requerimientos de los currículos escolares. Los desafíos fueron enormes a nivel cognitivo y emocional. En el plano laboral, las

consecuencias fueron importantes a nivel de la organización y modalidades del trabajo. En el campo pedagógico surgieron dificultades referidas a la motivación para aprender; al acompañamiento, a las propuestas didácticas y a la evaluación de los estudiantes. También se plantearon retos tecnológicos vinculados con la infraestructura y el uso pedagógico de la tecnología. Y, por último, los profesores encuestados mencionaron retos emocionales en relación con la comunicación y vínculos con familias.

Vaillant, Rodríguez Zidán y Questa (2022) indican que inclusive en casos de alta conectividad educativa, como el Uruguay, la enseñanza remota de emergencia ha producido tensiones de diversa índole e intensidad agudizadas en el caso de los profesores noveles. La enseñanza en línea se acompañó por altos niveles de estrés, debido a la falta de familiaridad con un uso pedagógico intensivo de las herramientas digitales para el trabajo a distancia o en formato híbrido. Parecería que el pasaje de la educación presencial a la modalidad virtual dificultó el vínculo del profesorado con los estudiantes, así como el acompañamiento y seguimiento especialmente de aquellos alumnos pertenecientes a familias de menor capital cultural y tecnológico.

La crisis del COVID 19 es hoy un tema omnipresente en la agenda educativa y nos lleva necesariamente a repensar la etapa de inducción profesional. Hoy más que nunca hay que tener en cuenta los nuevos escenarios para actualizar las reglas, las regulaciones y los procedimientos que norman la profesión docente. También hay que reflexionar en cómo mejorar las propuestas formativas con la generación de comunidades de práctica y en redes docentes de apoyo a la inserción.

El cambio que requiere la inserción del novel profesorado necesita una nueva visión acerca de cuáles son las problemáticas actuales en las aulas latinoamericanas y qué alternativas aparecen. Se debe necesariamente partir de una perspectiva holística y de la amplia red de factores que integran el fenómeno entre las cuales las condiciones laborales; las oportunidades de desarrollo profesional; la relación docente-alumno; la presión laboral y la formación previa.

El agotamiento de la propuesta tradicional nos lleva a sugerir posibles caminos para las políticas: un marco normativo adecuado; definir estándares para la etapa inicial; contar con una oferta

formativa de calidad; proveer mecanismos de acompañamiento al docente novel y dotar las políticas de procesos de seguimiento y evaluación. También habría que incorporar el reconocimiento a los procesos de autoformación de los noveles profesores; pensar en rutas alternativas para inserción a la docencia; desarrollar prácticas clave para un buen desempeño; incorporar la dimensión emocional; promover prácticas de colaboración y de intercambio; seleccionar mentores comprometidos con una visión integradora y orientada a la práctica.

Michael Fullan (2015) advierte de que no es suficiente con que los tomadores de decisiones piensen en el futuro, sino que es preciso conceptualizar la forma de cambiar los sistemas actuales de modo específico y profundo. En este sentido, distingue entre problemas técnicos, que la base de conocimientos existente puede solucionar, y problemas de adaptación, que el conocimiento actual no puede resolver y para los cuales los trabajos prospectivos en educación adquieren todo su valor. Es necesario generar una reflexión alternativa, pero, para que esto sea útil y aplicable, debe «profesionalizarse» el pensamiento sobre los sistemas educativos y las políticas docentes.

El diseño e implementación de políticas para la inserción de profesores noveles debe considerar el largo plazo. No solo hay que pensar en solucionar cuestiones acuciantes inmediatas como las que transitamos actualmente en escenarios de pandemia, sino que hay que mejorar de manera sostenida las modalidades futuras de ingreso a la profesión.

Cuando se formulan políticas docentes se planifica y, por lo tanto, se realiza un intento de anticipación del futuro, un intento de predecir la cadena de consecuencias causa-efecto en el tiempo. La incertidumbre acerca de lo que puede suceder en el futuro exige que el proceso de formulación de políticas se defina a partir de una estructuración flexible que integre planes, programas y actuaciones que afecten a los distintos niveles y personas de las organizaciones.

La formulación de políticas de inserción del profesorado debería entenderse como un proceso continuo y unitario que comience con el desarrollo de objetivos, defina estrategias para conseguirlos y establezca planes coherentes con las anteriores decisiones; esto es, decida por adelantado cuestiones como: ¿que se hará? Pero también deberá incorporar mecanismos de control

que permitan las adaptaciones necesarias que las nuevas realidades impongan.

Si buscamos promover una inserción en la docencia que tenga una incidencia positiva en los aprendizajes de los estudiantes, hemos de preguntarnos cómo hacer para que este tenga éxito. Tres procesos son fundamentales: una buena propuesta; un adecuado respaldo a las intervenciones que se realizan, recursos materiales y una cierta continuidad que permita que las iniciativas se mantengan en el tiempo (Vaillant, 2005).

El estudio del fenómeno de la inserción en la docencia (Vaillant, 2021) impulsado en los países latinoamericanos en las últimas décadas muestra que muchas veces se adoptaron enfoques parciales. Una visión holística se impone: es baja la probabilidad de tener éxito en la inserción docente si no se piensa en otras dimensiones que integran el fenómeno, como la formación inicial, las condiciones de trabajo y el contexto de desempeño del maestro o profesor.

Si nos centramos en la realidad latinoamericana, es posible suponer que en algunos países el mejoramiento es factible si hay una efectiva decisión política, pero en otros el contexto es más complejo. En algunos casos la situación existente parece corregible a corto y mediano plazo a través de políticas educativas adecuadas de inserción docente que se mantengan en el tiempo y que permitan aumentar el atractivo de la profesión, garantizando que los profesores permanezcan en ella. En otras situaciones se requieren transformaciones estructurales a más largo plazo.

## 6. La pospandemia y reflexiones finales

La situación provocada por la pandemia de COVID-19 ha provocado cambios en la configuración de la enseñanza tal como la conocíamos hasta el momento y marca seguramente la transición hacia un nuevo paradigma del trabajo docente. Debemos repensar la inserción del profesorado novel en sistemas educativos que cada vez más más mediados por datos y algoritmos. Los estudiantes no son los mismos que décadas pasadas, hoy estamos ante la presencia de generaciones versátiles que tienen un registro de presencialidad, de movilidad, de nuevas formas de integración de diversas tecnologías, y que es necesario atender.

La pandemia de COVID-19 ha impactado la vida de las escuelas, sus estudiantes, equipos directivos y profesores. Y como hemos indicado, la situación ha sido particularmente grave para los profesores noveles quienes en su mayoría carecían de la preparación necesaria para afrontar la crisis. El cierre total o parcial de las escuelas y las dificultades económicas y sanitarias han tenido una fuerte incidencia en los niños y jóvenes latinoamericanos en particular aquellos que viven en contextos vulnerables. La deserción y rezago escolar han aumentado, los problemas de salud física y emocional se han multiplicado. Y obviamente esta situación ha afectado a los profesores y en particular aquellos que desarrollaban sus primeras experiencias profesionales en las escuelas. Antes de la pandemia, la inserción del profesorado novel enfrentaba serias dificultades. Durante la crisis sanitaria los retos fueron mayores.

Con los centros educativos cerrados total o parcialmente, los noveles profesores tuvieron escasos apoyos y acompañamiento para desempeñar su actividad pedagógica. En ese contexto enfrentaron demandas de distinto tipo referidas a la adaptación curricular; el diseño de materiales y la diversificación de formatos de enseñanza. Además, fue necesario atender y dar apoyo socioemocional a estudiantes y familias.

Fueron muchos los desafíos a enfrentar para asegurar los aprendizajes de los estudiantes y la continuidad pedagógica. Aún es pronto para contar con evidencia concluyente, pero tenemos la posibilidad de pensar en la postpandemia y en conjeturar acerca de qué que enseñanzas nos ha dejado para el profesorado novel. ¿Cómo podemos incorporar los aprendizajes realizados? ¿Cómo apoyar a los noveles profesores en el desarrollo de capacidades que permitan responder a escenarios adversos?

La colaboración entre profesores es un mecanismo que podría mejorar el desempeño de los docentes noveles en tiempos inciertos y adversos. Para favorecer el intercambio y colaboración entre colegas, han surgido así las comunidades de práctica y las comunidades de aprendizaje. La premisa es que el compromiso mutuo de los participantes es un factor decisivo para desarrollar aprendizajes compartidos. Las prácticas colaborativas en las escuelas se vinculan con lo que hacen los profesores cuando trabajan juntos para analizar lo que acontece realmente en las aulas y mejorar no solamente su actuación individual, sino la de

todo el colectivo. Quizás los maestros y profesores deberían también involucrarse en el diseño y elaboración de recursos, para obtener materiales contextualizados.

Debemos identificar los cambios que llegaron para quedarse y en particular reconocer las políticas que permiten avanzar de modo sistemático hacia procesos de inserción que permitan orientar, entusiasmar y motivar a los noveles profesores para que se desempeñen en entornos motivadores del aprendizaje en sus respectivos centros educativos.

## 7. Referencias bibliográficas

- Ávalos, B. (2016). Learning from Research on Beginning Teachers. En: Loughran, J. y Hamilton, M. L. (eds.). *International Handbook of Teacher Education* (pp 487-522). Springer.
- Ávalos, B. y Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: a trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059316300347>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. [https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/McKENSEY\\_InformeReformaEducativa.pdf](https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/McKENSEY_InformeReformaEducativa.pdf)
- Campos, M. (2020). Reflexiones sobre la formación y el desarrollo docente: el complejo diálogo entre la formulación y la implementación de las políticas, desde la experiencia peruana. *Revista Formação em Movimento*, 2(3), 106-125. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i1n3.106-125>
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C. y Beusaert, S. (2020). Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 258-276. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963>
- Craig, C. J. (2014). From stories of staying to stories of leaving: a US beginning teacher's experience. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 81-115. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.797504>
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Unesco-OREALC.
- Darling-Hammond, L. (2008). The case for university-based teacher education. En: Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. y McIntyre,

- D. (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 333-346). Routledge.
- Díaz Sacco, A. (2021). Movilidad de profesores principiantes: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 395-404. <https://doi.org/10.5209/iced.70275>
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. y Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Feiman-Nemser, S. y Buchman, M. (1988). Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. En: Villar Angulo, L. M. (ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 301-314). Marfil.
- Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers' College Press [5.ª ed.].
- González-Escobar, M., Silva-Peña, I., Precht-Gandarillas, A. y Kelchtermans, G. (2020). Abandono docente en América Latina: revisión de la literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 50 (176), 592-604, abr./jun. <https://doi.org/10.1590/198053146706>
- Kelchtermans, G. (2019). Early career teachers and their need for support: Thinking again. En: Sullivan, A., Johnson, B. y Simons, M. (dir.). *Attracting and keeping the best teachers: Issues and opportunities* (pp. 83-98). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3_5)
- Lamaurelle, J. L., Gervais, T. y Lapeyrère, H. (2016). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Hachette Éducation.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Marcelo, C. y López Ferreira, M. A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(108). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936>
- Marcelo, C y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://doi.org/10.1590/198053144322>
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. OCDE.

- Pogodzinski, B., Youngs, P., Frank, K. A. y Belman, D. (2012). Administrative climate and novices' intent to remain teaching. *The Elementary School Journal*, 113(2), 252-275. <https://doi.org/10.1086/667725>
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar, vol. 1: política y práctica*. OCDE. <https://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Marova.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Octaedro.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 5-21.
- Vaillant, D. (2018). *Estudio exploratorio sobre los modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial: un análisis en clave comparada*. Informe final. INFOD e IIPE-Unesco.
- Vaillant, D. (2020a). *Políticas de inserción docente en Latinoamérica: una revisión del estado del arte* [informe de investigación inédito]. Universidad ORT Uruguay.
- Vaillant, D. (2020b). *Políticas docentes y cambio educativo: la construcción de un pensamiento alternativo*. FLACSO (en prensa)
- Vaillant, D. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 79-97. Doi: 10.30827/profesorado.v25i2.18442
- Vaillant, D., Rodríguez-Zidán, E. y Questa-Tortero, M. (2022). Pandemia y percepciones docentes acerca de la enseñanza remota de emergencia: El caso de Uruguay. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-21.: <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.4>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El A, B, C y D de la formación docente*. Narcea.



# Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes: reconfigurações no contexto da pandemia de COVID

JOANA PAULIN ROMANOWSKI  
MARILIA MARQUES MIRA

## 1. Introdução

Muitos argumentos têm sido usados para justificar a necessidade e a importância de implementar políticas e programas de iniciação profissional docente, considerando que a inserção na profissão é uma etapa em que os professores precisam de apoio. Os programas se constituem uma ajuda e contribuição para a melhoria nos processos de socialização na cultura escolar, o bem-estar pessoal e profissional dos iniciantes, o desenvolvimento de competências profissionais e para maior probabilidade dos professores permanecerem na profissão (Marcelo *et al.* 2016).

O relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006, p. 218) aponta a importância de que todos os professores iniciantes participem de:

[...] programas de iniciação estruturados, envolvendo carga de trabalho docente reduzida, professores orientadores capacitados nas escolas e estreita parceria com instituições de educação [formação] de professores.

Esse texto objetiva analisar os impactos da pandemia no contexto da implementação de políticas e programas de apoio aos professores iniciantes nas redes de ensino. Para isso, discute as políticas e condições de trabalho dos professores iniciantes e examina o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) em

vigência e seus desdobramentos locais, em especial os planos propostos nas capitais dos estados do Brasil com indicações da configuração de programas direcionados ao apoio aos iniciantes. Em seguida faz uma averiguação do atual estado da situação dos professores durante a Pandemia da Covid-19, nos anos de 2020 e 2021.

No exame das políticas propostas no PNE toma como referência a pesquisa de Mira (2018) que realizou um estudo sobre este plano desde as Conferências Preparatórias para a elaboração do Plano Municipal de Educação, em Curitiba. O estudo foi feito considerando uma análise aprofundada do documento fundamentada em autores que analisam as políticas brasileiras em educação. Em seguida foi realizada consulta aos Planos Municipais de Educação (PME) das capitais brasileiras e dos municípios da região metropolitana de Curitiba. O foco de análise nesses documentos foram as indicações de programas e estratégias direcionadas ao apoio e atendimento destinado aos professores iniciantes. Para a indicação dos programas de apoio e indução à docência considera os estudos realizados no Brasil sobre a questão.

Quanto à análise dos impactos da pandemia em relação ao apoio aos professores iniciantes, foram tomadas por indicações os estudos de Romanowski, Rufato e Pagnoncelli (2021), Rufato e Kuiawa (2021) em que foram consultados os programas desenvolvidos pelas secretarias de educação, especificamente do Estado do Paraná, e em pesquisa com professores que atuam na educação básica. Finaliza com a síntese dos pontos fundamentais abordados no capítulo, no intuito de indicar as conclusões dos estudos realizados.

## Plano Nacional de Educação: proposições aos professores iniciantes

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) foi aprovado, sem vetos, em 25 de junho de 2014, como Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014) contemplando 10 diretrizes orientadoras, 20 metas e 254 estratégias, as quais definem as bases da política educacional brasileira para o período de 10 anos. É o segundo PNE aprovado de modo amplo, abrangendo todos os níveis e modalidades, para orientar as políticas públicas em educação no Brasil.

Planos anteriores não continham propostas envolvendo a educação em totalidade. Especificamente, sobre a inserção profissional este PNE (2014 -2024) apresenta, na meta 18, uma estratégia voltada ao acompanhamento dos profissionais iniciantes:

18.2 - Implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do(a) professor(a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina. (SAVIANI, 2014b)

Ressalta-se que o Plano Nacional anterior, vigente entre os anos de 2001 e 2011, não fazia nenhuma menção aos professores iniciantes e aos processos de inserção de professores. O atual PNE é o primeiro a fazer essa menção, ao incluir nos planos de carreira dos profissionais da educação básica e superior a indicação de implantar acompanhamento dos professores iniciantes por equipe de profissionais experientes. A aprovação dessa estratégia 18.2 constitui-se como uma referência explícita de um processo de apoio aos profissionais iniciantes. Em seu conteúdo propõe para as redes públicas uma forma de acompanhamento realizado por equipe de profissionais experientes e o oferecimento de curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor. Ainda que se constitua uma importante iniciativa, contém limites no sentido de que o processo de acompanhamento parece ter como principal objetivo, ao menos explicitamente, subsidiar a decisão sobre a efetivação do profissional na carreira, após o término do estágio probatório, e não a indicação de apoio aos iniciantes. Considera-se que o apoio e o acompanhamento implicam ir além desse objetivo, contribuindo para a socialização profissional, para o conhecimento da cultura escolar e o aperfeiçoamento do próprio ofício docente.

Outro aspecto relevante a destacar é que a estratégia em questão, ao relacionar os profissionais iniciantes ao estágio probatório, induz a considerar todos os profissionais em estágio probatório como iniciantes, não indicando se são iniciantes na docên-

cia ou nas redes de ensino. Essa redação permite inferir que o que está sendo proposto no Plano refere-se a um processo de acompanhamento aos profissionais ingressantes nas redes de ensino, independentemente de sua experiência anterior na docência. Visa, portanto, ao cumprimento das normas legais relativas ao estágio probatório. O estágio probatório, no Brasil, é o período que visa aferir se o servidor público possui aptidão e capacidade para o desempenho do cargo de provimento efetivo no qual ingressou por força de concurso público. Tem início com a entrada em exercício no cargo, correspondendo aos primeiros anos de atividade, cujo cumprimento satisfatório é requisito para aquisição da estabilidade.

Além dessa estratégia que integra a meta 18, outras estratégias no PNE podem ter uma contribuição indireta para a instituição de ações voltadas aos profissionais iniciantes, apesar de isso não estar explícito no texto. São as estratégias 15.1 que estabelecem a atuação conjunta entre os entes federados, Estados, Distrito Federal e Municípios para a formação de professores considerando os diagnósticos realizados. E a estratégia 16.2 determina a consolidação da política nacional de formação de professores e professoras da educação básica com a definição de diretrizes nacionais para a sua realização e certificação (Brasil, 2014). Essas estratégias referem-se, respectivamente, às metas 15 e 16. A meta 15 trata da instituição de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, e a meta 16 volta-se à formação dos profissionais da educação básica, especificamente a pós-graduação e formação continuada. A estratégia 15.1, por exemplo, permite pensar a formação a partir do diagnóstico das necessidades formativas dos profissionais, na qual podem ser incluídos programas específicos aos professores iniciantes.

Com base na análise do PNE, foi realizado um exame sobre como as capitais dos estados brasileiros, incluindo Brasília, avaliaram a possibilidade de permanência, supressão ou modificação da estratégia 18.2 nos seus planos educacionais. Também foram verificados os planos de educação das capitais para verificar se haviam sido incluídas outras estratégias relacionadas ao apoio aos professores iniciantes. A tabela 1 sintetiza os resultados deste estudo, como consta em Mira (2016).

**Tabela 1.** Estratégias sobre profissionais iniciantes: situação das capitais brasileiras.

Capitais de estados em que foi localizada estratégia sobre os profissionais iniciantes		Capitais de estados em que não foi localizada estratégia sobre os profissionais iniciantes
A mesma estratégia do PNE	Estratégia modificada	
Brasília	Belém	Aracaju
Teresina	Campo Grande	Boa Vista
Salvador	Curitiba	Cuiabá
	Manaus	Florianópolis
	Porto Alegre	Fortaleza
	Recife	Goiânia
	Rio Branco	João Pessoa
	São Luís	Macapá
	Belo Horizonte	Maceió
		Palmas
		Porto Velho
		São Paulo
		Vitória
		Natal

Fonte: Mira (2016), baseado em dados do site PNE em Movimento.

A partir desses dados, foi constatado que das 26 capitais, 14 não mantiveram a estratégia proposta no PNE sobre o acompanhamento dos profissionais iniciantes. Esse fato pode estar relacionado ao desconhecimento desta questão na definição de políticas locais.

Duas capitais de Estado, além de Brasília, optaram por manter a estratégia que consta no PNE, sem modificações na redação. As outras nove capitais realizaram mudanças na redação da estratégia. As alterações, em sua maioria, são pequenas, se comparadas com a estratégia proposta no PNE. Os que mantiveram a estratégia presente no PNE se direcionam mais ao acompanhamento do estágio probatório, contudo as estratégias mantidas podem levar apenas ao cumprimento da legislação sobre estágio probatório, não se constituindo como possibilidade de instigar mudanças mais expressivas no que se refere ao apoio e acompanhamento de professores iniciantes nas redes de ensino.

A análise desses planos locais de educação evidencia as distintas formas de compreensão sobre o apoio ao período de iniciação profissional docente, parte dos municípios não manteve a estratégia relacionada ao acompanhamento dos profissionais iniciantes, revelando pouca atenção em relação ao tema. Com

feito, os programas de inserção docente considerados eficientes são organizados a partir de determinadas características, como a duração do programa de um ou dois anos; a realização de reuniões periódicas entre iniciantes e seus mentores ou supervisores; o apoio da direção da escola; a redução da carga horária dos sujeitos diretamente envolvidos; tempo disponível para que os professores iniciantes possam observar as aulas dos professores mais experientes; a realização de oficinas e cursos sobre temas de interesse; entre outras (Vaillant e Marcelo, 2012, p. 140).

As análises dos demais municípios que fizeram alterações nas estratégias citadas indicam decisões políticas, que se tornam referência para a ação pública e podem ser usados nessa direção. Assim, embora –de modo geral– a análise desses planos explicita a pouca atenção dada à temática do apoio aos professores iniciantes na realidade educacional brasileira, evidencia que essa preocupação está presente em alguns locais, ainda que de forma embrionária. Usualmente, a condição do professor iniciante tem sido silenciada, na legislação e nos planos educacionais.

Mesmo ciente de que «as culturas escolares não são passíveis de reforma, mudanças e intervenções bruscas, justamente porque precisam ser construídas (e reconstruídas) nas experiências e nas práticas escolares» (Bertucci; Faria Filho; Oliveira, 2010, p. 57), considera-se que, no caso dos municípios cujas estratégias apresentaram mudanças significativas, são indícios que permitem inferir possibilidades de novas práticas de acompanhamento, assim como alteração de práticas até então realizadas. Da mesma forma, municípios que já desenvolvem ações voltadas ao processo de inserção docente podem trazer contribuições significativas aos demais, na medida em que suas ações possam ser mais conhecidas e divulgadas no contexto educacional. São possibilidades em aberto, que, no entanto, no contexto da Pandemia se arrefeceram considerando a situação de emergência devida às medidas sanitárias de proteção quanto à Covid-19.

Os programas de inserção profissional docente direcionados a desenvolverem apoio e indução à docência, ainda que incipientes, começaram a ser realizados nas últimas décadas, como se destaca no próximo item.

## 2. Programas de inserção profissional docente no Brasil

No Brasil, a preocupação com os processos de inserção profissional docente é recente, como expressam as revisões sistemáticas realizadas por Papi e Martins (2010) e Mira e Romanowski (2015), confirmado por relatório de Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS, na sigla em inglês), da OCDE, em que se afirma que o processo de inserção docente é pouco institucionalizado no país (BRASIL, 2014). Em estudo de revisão sistemática recente realizado por Castro (2021), com levantamento das pesquisas nos últimos seis anos, de 2015 a 2021, aponta para escassez de programas de apoio, pois foram localizados apenas seis estudos pela autora.

Na investigação realizada por André (2012) ao analisar as políticas e programas voltados aos professores iniciantes, no Brasil, verificou a existência de ações formativas de apoio a esses docentes em duas redes estaduais (Espírito Santo e Ceará) e em três redes municipais (Jundiaí/SP, Sobral/CE e Campo Grande/MS). Essas iniciativas envolvem ações em momentos pontuais, sem evidências de um programa de acompanhamento aos iniciantes. Porém, a autora destacou que «em duas Secretarias Municipais foram identificadas políticas voltadas exclusivamente aos principiantes. São propostas de longa duração, com o intuito de dar apoio e favorecer a inserção dos professores iniciantes na rede de ensino» (André, 2012, p. 122). Essas duas Secretarias foram as dos municípios de Sobral e Campo Grande.

Em Sobral, desde 2006, existe um programa de formação voltado especificamente aos professores iniciantes, inclusive com regulamentação legal. O programa tem a duração de três anos, de caráter obrigatório, com carga horária total de 200 horas/aula. A duração de três anos permite inferir uma possível relação com o tempo de estágio probatório. De forma sintética, o programa abrange encontros de formação e ampliação do universo cultural dos professores.

O programa localizado em Campo Grande envolve cinco momentos: os professores recebem informações sobre a competência de cada setor da Secretaria de Educação e da escola, com a participação do coordenador pedagógico; encontro com os pro-

fessores para diagnóstico das dificuldades e organização das formações; formação coletivas e in loco (nas escolas), com objetivo de subsidiar a prática pedagógica dos professores, e com a presença do diretor adjunto e da equipe pedagógica da escola, para posterior acompanhamento do trabalho docente; acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e proposição de alternativas de auxílio; avaliação das aprendizagens dos estudantes, principalmente das turmas de 1.º a 3.º ano do ensino fundamental. (André, 2012, p. 124)

Além desses programas, é importante citar ações desenvolvidas por grupos de pesquisa vinculados a universidades, instituindo programas de apoio a professores iniciantes. Foram identificadas três iniciativas nesse sentido, uma delas é o Programa de Mentoria On-line, da UFSCar; outra é o Programa de Acompanhamento Docente no Início de Carreira (Padi), vinculado ao Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Docente e o Mundo do Trabalho em Educação Física (GPOM), da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), de Criciúma. No entanto, esses programas foram desativados.

A terceira iniciativa refere-se ao Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (Papic), vinculado à UFMT, campus Araguaia, organizado sob a forma de projeto de extensão. Esse programa teve início em 2011, atendeu a um pequeno número de professores iniciantes (5) e envolveu 30 estudantes e professores de diversos cursos de licenciaturas da universidade. Contou com uma equipe executora, coordenador, professores e estudantes (bolsistas e voluntários) desses cursos e professoras colaboradoras que faziam parte de uma instituição parceira. A cada ano, desenvolveu ações específicas: formação da equipe executora; aplicação de questionários para identificação do público-alvo, levantamento de anseios e expectativas; conscientização de diretores de escolas quanto à necessidade de apoio aos iniciantes; acompanhamento on-line de professores iniciantes (via blog e e-mail e, posteriormente, por intermédio de uma rede social) e acompanhamento presencial. Além dos acompanhamentos virtuais, em 2013, foi realizado acompanhamento presencial por meio de estudos temáticos, estudos direcionados e momentos de reflexão, totalizando 80 horas. Estava prevista para 2014 a aplicação de um questionário para avaliação do andamento do projeto e levantamento de novas deman-



das. Autoras de um artigo relacionado a esse trabalho apontaram que, apesar de contar com poucos recursos, o programa colaborou com o período de inserção do professor iniciante, ao possibilitar «momentos de reflexão e discussão de aspectos inerentes ao processo de iniciação na carreira docente» (Pena *et al.*, 2014, p. 8).

A outra iniciativa refere-se ao Programa de Residência Docente (PRD) existente no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, financiado pela Capes/MEC e ofertado sob a forma de curso de pós-graduação lato sensu, tendo como objetivo aprimorar a formação do professor da educação básica que tenha até três anos de conclusão da licenciatura. O público-alvo é formado por professores da rede pública estadual e municipal, preferencialmente de escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), com diploma em Licenciatura Plena ou formação específica para os anos iniciais do ensino fundamental, que atuem em quaisquer das áreas/disciplinas da educação básica oferecidas pelo programa. Foi implantado a partir de maio de 2012 e, em 2016, teve início uma nova versão, contemplando uma carga horária total de 360 horas distribuídas durante um ano letivo em atividades presenciais e à distância, além de atividades desenvolvidas no próprio contexto escolar em que o residente atua. Essas atividades estão relacionadas à docência, formação continuada e atividades realizadas em setores administrativo-pedagógicos do colégio (Colégio Pedro II, 2016).

Ainda, foi identificado um programa no município do Rio de Janeiro, denominado Sistema de Tutoria, implantado em 2012 e coordenado pela Escola de Formação do Professor Carioca «Paulo Freire». Esse sistema tem por objetivo contribuir para a prática docente e formação continuada dos professores iniciantes, atendendo prioritariamente profissionais de escolas que apresentam maiores desafios em relação ao desempenho discente. Desse modo, não atende à totalidade dos iniciantes da rede de ensino carioca, embora a intenção seja a ampliação gradativa desse atendimento. Para isso, aposta no acompanhamento dos iniciantes por um tutor, que é um professor com mais de 10 anos de experiência, selecionado por meio de concurso interno realizado pela Escola Paulo Freire, sendo que também se considera o desempenho da turma desse tutor e uma entrevista específica

que analisa a articulação entre a prática docente e a tutoria proposta (Rodrigues, 2016, n.p.).

Em relação aos programas de indução à docência nos cursos de formação inicial destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) criado em 2007, com o propósito de contribuir para a valorização do magistério e incentivar o efetivo ingresso na carreira docente e de modo semelhante o Programa de Residência Pedagógica. Desde 2007 até 2013, o programa lançou oito editais. As primeiras atividades iniciaram-se em 2009 com 3.088 bolsistas. Em 2012 o número de bolsas cresceu para 49.231 bolsas e em 2014 chegou a 90.254. Nos últimos anos, ainda que o edital esteja mantido, houve uma diminuição de número de bolsas e projetos, em 2020 foram previstas 30.096 cotas, ou seja, um terço em relação a 2014.

Em avaliação do PIBID, Gatti *et al.* (2014) ressaltam a interlocução do programa com os cursos de licenciatura, em especial sobre os estágios, questionando sua organização e desenvolvimento; maior integração entre saberes das ciências com a ciência da educação; as possibilidades de contato direto dos bolsistas com a docência desde o início de seu curso e com a escola pública, maior aproximação dos docentes das instituições de ensino superior com as escolas de educação básica, estímulo ao desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e de maior intervenção na prática, renovação das práticas e reflexões teóricas sobre formação de professores. Esse programa é considerado de indução por estar fundamentado na atuação dos professores em formação sob a supervisão de professores experientes da escola básica e de professores formadores das universidades.

Examinando os programas de indução à docência durante a pandemia, envolvendo estudantes de cursos de licenciatura, cabe destacar que o PIBID *teve seu último edital datado de janeiro de 2020, com oferta de 30096 cotas, para as quais concorreram inúmeras instituições, das quais 250 tiveram projetos aprovados. Cada projeto pode incluir até 24 estudantes. Durante a pandemia, os projetos tiveram início no mês de outubro, conforme informações de professoras consultadas. Em duas instituições, o programa está em realização de modo remoto com a participação dos estudantes junto às escolas, produzem videoaulas, materiais didático-pedagógicos, realizando acompanhamento individual das crianças por meio das TDIC. Todos participam dos processos de planejamento, avaliação e*

formação. Os estudantes e professores estão recebendo as bolsas regularmente. Nem todas as instituições estão participando deste programa.

O Programa Institucional de Residência Pedagógica – PIRP, foi instituído por Portaria da Capes, em 28 de fevereiro de 2018, e teve lançado seu primeiro edital (Edital CAPES/MEC 06/2018), com chamada pública para a submissão de propostas para o Programa. O programa tem por finalidade induzir a reformulação prática das licenciaturas e promover adequação dos currículos de formação inicial de professores à BNCC. Esta é a atual proposição da Política Nacional de Professores, de forma mais explícita em sua formulação e implementação focaliza as Universidades públicas. O PIRP teve seu início em um cenário social e político de crescimento das ideias neoliberais e retomada do conservadorismo, sua proposição está relacionada à aceleração da contrarreforma educacional alinhada a uma concepção de educação baseada na defesa do livre mercado, designada por Luiz Carlos de Freitas (2018) como reforma empresarial da educação, priorizando processos para uma padronização curricular, com interferência mínima do Estado. As análises iniciais apontam para uma vinculação da política de residência pedagógica às reformas empresariais da educação, ampliando os aspectos da dimensão prática do aprendizado profissional que valoriza uma formação técnica do professor. Os projetos institucionais das IES carecem estar alinhados à Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Ressalta-se que a condição de inserção e apoio aos docentes iniciantes foi severamente afetada durante a pandemia da Covid-19 pelo estado de emergência sanitária, em que se evidencia o desenvolvimento de atividades escolares de modo remoto, isto é, sem aulas com presença física de professores e alunos no mesmo espaço. As aulas nas escolas foram suspensas para evitar o contato pessoal e passaram a ser realizadas de modo síncrono mediadas por plataformas digitais. O programa de residência pedagógica, segundo depoimento de professoras, está com atividades realizadas em grupos de WhatsApp, Classroom e Meet, pois devido a pandemia não ocorreram atividades nas escolas.

### 3. Professores iniciantes na emergência da Pandemia da Covid-19

O foco das análises sobre os impactos da pandemia provocada pela crise sanitária da Covid-19 em relação aos professores iniciantes considera as inquietações e questionamentos sobre os encaminhamentos dos sistemas de ensino quanto às possibilidades de apoio específico e condições de trabalho desses professores. Na perspectiva metodológica foram consideradas as pesquisas de Romanowski, Rufato e Pagnoncelli (2021); Rufatto (2021) e Kuiuwa (2021), entre outros.

Em finais de 2019, os noticiários começaram a divulgar boletins que faziam referência a uma nova moléstia, causada por um vírus que rapidamente se espalhava e de efeito devastador causando óbitos. No início do mês de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) declarou a condição de pandemia da Covid-19 em que essa doença passou a exigir a realização de isolamento social como forma de conter sua propagação. Essa declaração provocou a tomada de decisão por parte das autoridades governamentais de suspender as atividades de trabalho e, em especial, as aulas presenciais. Foi um quadro emergencial em que abruptamente as escolas deixaram de promover o acesso presencial às salas de aula (Romanowski *et al.*, 2021).

A paralisação das aulas presenciais, no Brasil, atingiu em 2020, 52.898.349 estudantes em sua escolarização devido à pandemia, dos quais 6,1 milhões estavam sem realizar atividades escolares, com maiores percentuais nas comunidades mais pobres (Unesco, 2020). Esse relatório da Unesco aponta que 5,8 milhões de estudantes brasileiros não têm acesso à internet para a realização de atividades remotas. Em pesquisa realizada pela Confederação Nacional de Municípios (CNM, 2020), entre março e junho de 2020, foram indicadas que entre as atividades de ensino remoto nos municípios estão: a realização de distribuição de material didático (98,2%), aulas por meio digitais (81,1%), aulas pela TV (6,5%), aulas por meio do rádio (3,5%), envio de atividades por aplicativos (86,4%), outra forma (70,6%). Em 2021, as aulas presenciais foram lentamente retomadas. Os dados da situação em 2020 indicam que os professores tiveram papel fundamental na promoção de alternativas para

a oferta do ensino remoto/ensino híbrido. (Romanowski *et al.* 2021). Assim, as escolas tiveram seu funcionamento alterado, gerando uma reinvenção do cotidiano, como alertam Guizzo e outros (2020), transformando as relações entre professores e as escolas, família e escola, professores e alunos, entre outros.

É neste contexto que os professores iniciantes se inseriram na profissão durante a pandemia. Marcelo e Vaillant (2016) destacam que os iniciantes, ao ingressarem na profissão, vivenciam essa etapa caracterizada por incertezas, mas ao mesmo tempo de intensas aprendizagens, e com a pandemia essas incertezas se multiplicaram, mas concomitantemente alguns professores iniciantes se tornaram apoio aos seus colegas por terem expertise no uso das tecnologias.

Ressaltamos que a passagem de professor iniciante para experiente não ocorre no vazio, nela se incluem um conjunto de experiências que advieram do processo de formação realizado em cursos de preparação profissional. A preparação profissional se constituiu, de acordo com Tedesco (2002) e Tedesco e Fanfani (2004), um diferencial na profissionalização dos professores e distingue o magistério como vocação para colocá-lo num estatuto de profissionalização. Weber (2002, p. 1127), ao discutir a profissionalização, argumenta o entendimento de que se trata de:

[...] processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas, ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação, tem sido objeto de debate freqüente no âmbito da produção sociológica que pretende esclarecer os elementos centrais das sociedades contemporâneas.

Justamente, esse processo que se realiza durante a formação favorece a composição da profissão se tornando um componente importante do processo de profissionalismo. Weber (2002) alerta que não se trata de qualquer curso, mas de curso realizado numa instituição reconhecida socialmente para esta finalidade. Além do curso, no processo de profissionalização está integrada

a existência de defesa e coordenação dos interesses econômicos e/ou profissionais. Para Nóvoa (1991, p. 11):

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia.

Desse modo, importa examinar como se encontra o estado da formação de professores no Brasil e sua condição de trabalho como fatores determinantes da conjuntura em que ocorre a iniciação profissional, e de como está o estado dessa formação neste contexto da pandemia. A exigência de formação em nível superior, preferencialmente, em cursos de licenciatura, foi definida na Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei mantém como nível mínimo o curso normal de nível médio, admitido para os professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino Fundamental, cuja tendência de manutenção foi atenuada entre 2000 e 2018.

Nesses vinte e cinco anos mudou o cenário de formação dos professores da escola básica, como expressam os dados disponíveis nas sinopses estatísticas do Instituto de Estudo e Pesquisa Pedagógicas – INEP do MEC. Os dados referentes a situação da formação são apresentados em quatro momentos: em 1995, um ano antes da aprovação da Lei 9394/96, nos anos de 2000, 2010 e 2020. Em 1995 os dados disponíveis se referem ao ensino fundamental e a educação infantil nas escolas das cidades e do campo. Os dados de 2000 e anos subsequentes se referem as diversas modalidades e níveis da educação básica: educação infantil, fundamental, médio, educação especial e jovens e adultos.

Assim, 1995, um ano antes da aprovação da lei, apenas 37,5% dos professores do ensino fundamental eram formados em nível superior. A maioria, 51,6%, era formada em nível médio, 5,6% sequer tinha concluído o ensino fundamental, 5,1% com ensino fundamental. A elevação do nível de formação foi realizada de modo gradual, pois quatro anos após a aprovação da Lei, em 2000, 48% dos professores tinha formação de nível superior, um aumento apenas de 10% deste nível de formação. Posteriormente, em 2010, esse percentual de formação em nível superior passou a ser de 69%, e em 2020 o percentual passou para 86,5% dos professores com formação de nível superior.

Além disso, em 2010 já constava a formação em nível de pós-graduação com 23% dos professores como especialistas, 1,3% com mestrado, alguns com doutorado. Em 2020, os professores com especialização correspondem a 40,4%; com mestrado 3,5% e com doutorado 0,7%. Destaca-se que, em 2020, alguns professores, 0,2%, tem apenas o ensino fundamental, 13,3% como formação no ensino médio. Esses dados indicam uma elevação do nível de formação dos professores. Na Tabela 2 estes dados estão detalhados.

**Tabela 2.** Número de professores por nível de formação.

Ano	Total	F. Inc	F. Com	Médio	Superior	Espec.	Mestra	Doutor
1995	1.692.458	95.941	86.801	874.959	634.703			
2000	2.802.267	64.003	113.007	1.247.900	1.343.738			
2010	1.999.518	-	12.536	610.612	1.376.186	467.019	25.725	3.721
2020	2.189.005	-	4.818	288.701	1.895.486	883.422	76.828	16.551

Fonte: INEP, Sinopses estatísticas.

Esses dados também indicam um envolvimento crescente das instituições formadoras, com oferta de vagas em cursos de formação, muito acentuadamente em cursos na modalidade da educação a distância. De outra perspectiva, esses dados expressam que os professores iniciantes ao possuírem uma formação de nível superior podem deter um domínio maior de conhecimentos como acentuam Marcelo e Vaillant (2016), que os ajuda a realizar a prática docente com maior pertinência, no entanto, na pandemia foram insuficientes, como se analisa mais adiante.

Salienta-se que há uma insuficiência de dados específicos sobre os professores iniciantes no Brasil, por exemplo uma série de 2007 a 2009 inclui a idade dos professores, mas esses dados não foram mais coletados pelo INEP. No período de 2007 a 2009, uma média de 6% de professores tem idade inferior a 24 anos, o que pode ser um indicador do percentual de professores iniciantes. Destaca-se que a partir de 2003 a expansão do número de matrículas no ensino fundamental se mantém estável. No entanto, na educação infantil e no ensino médio, o ingresso de crianças e jovens ainda não atingiu o total da população destas faixas etárias, o que exige a inserção de novos professores para atender

a expansão da demanda das matrículas nessas modalidades de ensino.

Quanto à condição de contrato de trabalho, os dados da Confederação Nacional de Trabalhadores de Educação apontam que em torno de 25% dos professores da educação básica em 2019, mantinha vínculo por contrato temporário, ou seja, os iniciantes ingressam nessa condição precária. Consta no boletim da Fundepar, em 2021, que 33,1% dos professores são de contrato temporário no estado do Paraná. A consulta realizada em editais de processo de ingresso mostra que a maior parte dos ingressos dos professores é feita por contrato temporário, com remunerações mínimas. E é nessa modalidade de trabalho que se encontram os professores iniciantes. No contrato temporário os professores têm acesso diminuído em relação aos cursos de formação continuada, são os últimos a escolherem os horários das aulas, e o seu contrato poderá ser interrompido durante o ano letivo, se houver junção ou fechamento de turmas, se houver redução de demandas técnico-pedagógicas, ou seja, sua condição de trabalho é instável.

As inquietações se expressam quanto a essa condição do professor iniciante que além de sua própria condição de insegurança é aumentada pela condição de insegurança de permanecer como professor pela interrupção do trabalho.

Na conjuntura da pandemia provocada pela crise sanitária da Covid-19 em que foram suspensas as aulas presenciais, Rufato (2021) realizou pesquisa com professores da educação básica, ensino fundamental e médio na qual se evidencia a ampliação da jornada de trabalho dos professores, com maior desgaste físico, psicológico e situações de sofrimento, além de novas preocupações no encaminhamento das atividades docentes no chamado «ensino remoto». Os professores tiveram como desafios encontrar novo modo de desenvolvimento da prática pedagógica diante do isolamento social a que foi submetida a população. O chamado «ensino remoto» ampliou a preocupação dos professores com a adesão e participação dos alunos que por diferentes motivos não se fizeram presentes nas aulas on-line: as aulas por TV aberta, canal do Youtube, em aplicativos, como por exemplo «Aula Paraná».

Além das aulas nos ambientes digitais, coube aos professores preparar roteiros de aprendizagem, por escrito e impresso. Esse material impresso, ou mesmo manuscrito em cadernos, foi ne-



cessário porque muitos dos alunos não possuem os equipamentos e acesso à internet, outros apesar de possuírem os recursos não se fizeram presentes às aulas online e mesmo se presentes não expressaram participação. Desse modo, os professores tiveram que programar atividades impressas a serem entregues nas escolas pelas famílias dos alunos. Muitos também não aderiram a esta forma de realização das atividades escolares. Essa não adesão criou um dilema aos professores quanto à avaliação da aprendizagem dos estudantes. Os relatos de professores a seguir indicam alguns desafios enfrentados:

Difícil o contato com os alunos, não percebo interesse nem aquisição da aprendizagem. Carga de trabalho extenuante para professores, morosidade, alunos não realizam atividades. (Relato de professor in Rufato, 2021, p. 84)

Os atendimentos individualizados realizado pelos professores tornaram o trabalho extenuante, exigindo muitas repetições da mesma solicitação. Além disso, os órgãos governamentais solicitaram relatórios dos atendimentos realizados, das frequências dos estudantes, das aulas programadas e com exigências de presença em muitas reuniões realizadas de modo virtual. Esses registros foram condicionados ao registro da frequência dos professores, isto é, se o professor não registrasse os dados diariamente teria falta ao trabalho. Com isso, houve um aumento de atribuições e trabalho do professor.

Muitos professores não possuíam ambientes adequados para a realização do trabalho de modo remoto. Usaram, muitas vezes, seu quarto de dormir ou os ambientes de preparo das refeições, o que ampliou o cansaço e mesmo os professores se sentiram invadidos em sua vida privada. A falta de referência da organização de ambiente de trabalho e ambiente de descanso tornou a organização das rotinas de modo difuso, ou seja, uma reinvenção do cotidiano. Essa condição afetou os professores iniciantes como indica uma professora na pesquisa de Kuiawa (2021): «eu sou iniciante tanto na minha função, mas também iniciante como professora a distância. Então, para mim está sendo assim, iniciante ao quadrado, preciso iniciar em duas coisas.»

Quanto à relação dos professores com as mantenedoras, com os órgãos de gestão do sistema educacional, a pesquisa de Rufato

(2021) indicou situações como instabilidades ocasionadas diante das mudanças constantes de ordenamento de distanciamento social. Por exemplo, houve convocação para realização de aulas presenciais em 2020, em seguida foram suspensas. Em 2021, foi anunciado que as aulas seriam presenciais no início do período letivo, e novamente o retorno às aulas presenciais foi suspenso. Assim as orientações emergenciais foram realizadas com mudanças frequentes tanto para o registro e controle das atividades realizadas pelos professores como no encaminhamento de propostas pedagógicas, ora com aulas pelas mídias, ora com aulas on-line e desenvolvimento de atividades impressas. No segundo semestre de 2021, as aulas presenciais foram retomadas, mas não de modo integral. Algumas escolas se encontravam em reforma, assim não conseguiam receber os alunos. Em determinadas escolas as aulas foram realizadas em formato de rodízio: metade da classe tinha aula presencial em uma semana, a outra metade, aula virtual. Na semana seguinte, os grupos eram trocados. Tudo isso exigiu intenso contato dos professores com os alunos e com as famílias, o que tornou aos iniciantes uma ampliação de desafios.

Muitas pesquisas como as Santos e Oliveira (2021) e Romanowski *et al.* (2021) reafirmando que as iniciativas de desenvolvimento das aulas e atividades pedagógicas, em sua maioria, foram realizadas pelo esforço dos professores. Acrescenta-se ao trabalho do professor a preocupação com sua formação para o desenvolvimento destas novas formas de realização do ensino. Os professores necessitaram acompanhar as ofertas de formação, tais como: o Canal do Professor e o Grupo de Estudos Formadores em Ação, além de tutoriais pela Coordenação Regional de Tecnologia Educacional – CRTE dos Núcleos Regionais de Educação. Contudo, essa oferta de formação foi insuficiente para atender o que as demandas emergenciais exigiram e nenhuma delas foi direcionada especificamente para professores iniciantes, como destaca Castro (2021).

Na pesquisa de Kuiawa (2021) as professoras iniciantes expressam que na formação oferecida durante o tempo de pandemia, alguns aspectos que são óbvios para as professoras que já trabalham há mais tempo, para elas nem sempre são muito claros, porque a formação não leva em consideração o fato de que são iniciantes. Com efeito, em seu primeiro ano de trabalho, há uma ampliação dos desafios da prática pedagógica durante a

pandemia, uma vez que elas não têm uma vasta experiência do ensino durante as aulas presenciais, experiência que as outras professoras possuem.

Assim, os professores iniciantes se viram diante de uma conjuntura com múltiplos desafios: as situações de inserção na profissão, como a aprendizagem de sua atuação docente, inseguranças; os desafios em relação à situação emergencial da Covid; a ampliação do isolamento social devido à pandemia aumentando o sentimento de solidão; as novas formas de organização do ensino, de relação com a escola, com os colegas de trabalho, com os estudantes e suas famílias, pois sua formação não incluía esse novo. E um problema adicional: a instabilidade de permanecer atuando devido ao formato do contrato de trabalho. Muitos tiveram seu contrato de trabalho, que já era temporário, interrompido, pois devido aos alunos desistentes, as turmas foram reunidas, diminuindo o número de aulas e como isso os professores iniciantes foram os primeiros a serem desligados das instituições de ensino.

Nas informações coletadas durante a pandemia, Rufato (2021) e Kuiuawa (2021) constataam que as orientações aos professores tomaram formato mais genérico. Barros, Marini e Reali (2020) em pesquisa com professoras e mentoras da educação infantil, sobre experiências, práticas pedagógicas e sentimentos referentes ao período da pandemia, relatam que dentre as principais dificuldades citadas pelas participantes, destacam-se: manter contato com as crianças e suas famílias; desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos; desenvolvimento de educação remota para crianças pequenas. Em outra pesquisa de uma professora formadora aponta que o professor sobrevivente e resiliente à pandemia será um profissional mais amadurecido e mais comprometido. Enfrentam as condições absurdas das comunidades periféricas para auxiliar as famílias e as crianças, alcançando alimentos, pois de barriga vazia não se aprende.

Em pesquisas realizadas por Cruz e colaboradores (2021) examinando os impactos da incorporação da troca entre os pares desde a formação inicial no desenvolvimento profissional do professor, destacam um início que pode ser «assustador», «tenso» e «desafiador». Os iniciantes enfrentam as condições de precariedade nas comunidades para auxiliar as famílias e as crianças, desde promover campanhas para obtenção de alimentos.

Apesar destas condições, os professores e professoras permanecem pela sua resiliência de não desistir, sustentados por suas crenças em realizar e contribuir com a educação.

No segundo semestre de 2021, as atividades das aulas presenciais no espaço das escolas foram retomadas, ainda que muitos estudantes não tenham retornado, pois foi uma escolha das famílias a adesão às aulas presenciais.

#### 4. Finalizando: a permanência das condições de incertezas na inserção profissional de professores

Entre os pontos fundamentais das situações dos professores iniciantes são destacadas nesse contexto de pandemia em que ocorrem reconfigurações do trabalho docente com profundas mudanças nas relações entre os professores e as instituições, entre professores e estudantes e entre os próprios professores, uma reinvenção do cotidiano (Guizzo *et al.*, 2020) com enormes impactos na inserção profissional.

Realizar este estudo possibilitou analisar os impactos da pandemia no contexto da implementação de políticas e programas de apoio aos professores iniciantes nas redes de ensino. Para isso, foi necessário retomar as discussões de definição do PNE em vigor, bem como considerar os dados sobre a formação e as condições de inserção dos professores nos sistemas de ensino e as pesquisas sobre a condição dos professores durante a pandemia da Covid-19.

Em relação à inclusão no PNE de possibilidades de apoio aos professores iniciantes se expressa como um começo de novas possibilidades de atendimento específico a essa fase da profissionalização docente. No entanto, essa inclusão não se traduz em melhoria efetiva. De modo geral, as melhorias são restritas às iniciativas isoladas de pesquisadores, instituições e escolas que ofertam alguma forma de apoio aos iniciantes. Com efeito, não se expressam programas de indução e apoio aos docentes como políticas públicas nacionais (Oliveira, 2021; Castro, 2021), mas há em muitos municípios a recomendação de apoio a ser realizada nas escolas e a realização de reuniões com professores iniciantes para palestras sobre as normas educacionais daquela rede de ensino.

Ainda, enquanto políticas públicas, os programas de indução à docência ofertados aos estudantes de curso de graduação foram mantidos nesses anos de 2020 e 2021, mas sem ampliação e fortalecimento de investimento público, ao contrário, houve redução do número de bolsas oferecidas aos estudantes e os eventos de divulgação diminuíram. Com a pandemia da Covid-19 esses programas foram desenvolvidos de modo remoto, portanto necessita de realização de avaliações sobre a reconfiguração e suas contribuições.

Ressalta-se que há um maior número de pesquisas que buscam compreender e propor programas de apoio aos professores iniciantes, o que denota um aumento da pesquisa em torno da inserção profissional de professores no Brasil. A circulação de publicações e realização de congressos contribuíram para esta ampliação.

O aumento de pesquisa, estudos, discussões e publicações sobre a condição dos professores iniciantes possibilitou uma mudança no modo de entendimento desta fase. Os sistemas reconhecem a necessidade de apoio e interação dos professores iniciantes nos grupos, há uma expansão de iniciativas de apoio, em especial nas escolas. Apoios realizados por coordenadores de escolas e por professores experientes. São iniciativas localizadas.

Em relação à formação dos professores para ingressarem nos sistemas de ensino, os dados evidenciam uma mudança dos percentuais de professores com nível de formação em cursos de graduação e mesmo de pós-graduação. Há uma intensificação de busca de profissionalização pelos docentes, contudo há uma ampliação da precarização nos contratos de trabalho dos professores, principalmente para o ingresso. Foram ampliados os contratos de trabalho temporários em que os professores não são incluídos nos planos de carreira. Os contratos são instáveis e tem duração limitada, podendo ser interrompidos antes de um ano. Nesses contratos, não há previsão de programas de apoio aos professores. Durante a pandemia, as condições de trabalho se tornaram mais precárias. No que se refere à educação básica, não se vislumbrou políticas de apoio quanto a recursos e equipamentos tecnológicos para os professores. Professores e professoras utilizam seus próprios computadores, sua própria internet, entre outros recursos, a fim de alcançar os objetivos educacionais de aprendizagem (Rufato, 2021), diante da única alternativa possível realizada pelo ensino remoto.

No atual governo, destaca Veiga Neto (2021) que as desigualdades sociais foram ampliadas em aspectos que já eram deficitários. As escolas públicas estão inseridas em um contexto de incertezas políticas, econômicas e, sobretudo, sociais, frente ao agravamento da pandemia (Duarte, 2020). Além disso, a pandemia no Brasil, de acordo Duarte (2020) foi marcada pelo negacionismo como política de governo central, contraditória às determinações científicas e sanitárias e com medidas dos governos locais de isolamento social com suspensão de atividades de convívio. Esses permanentes conflitos causaram tensões e aumento da insegurança no desenvolvimento de atividades. Com efeito, os professores iniciantes tiveram um maior aumento de situações de conflito e dúvidas, foram muito afetados com os efeitos da pandemia em seu trabalho, tiveram pouco apoio em relação a sua condição de insegurança. As possíveis trocas com professores experientes foram prejudicadas, as conversas no interior das escolas também não ocorreram devido ao isolamento social e os programas de formação continuada foram mais direcionados para orientações de registros e normas de funcionamento das aulas do que para dirimir dúvidas e melhorias da realização das práticas pedagógicas para os que começam nos sistemas escolares. Os desafios foram enormes e continuam, pois ainda estamos imersos nessa reconfiguração das práticas pedagógicas e da vida em pandemia.

## 5. Referências

- André, M. (2012). Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, 42(145), 112-129. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0100-15742012000100008&lng=pt&nrm=iso>
- Barros, B. C., Marini, C. & Reali, A. M. de M. (2020). Percepções sobre a docência na pandemia: trocas entre professoras iniciantes e experientes no programa híbrido de Mentoria. *EAD em foco*, 10, 1-15. <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1278>
- Bertucci, L. M., Faria Filho, L. M. & Oliveira, M. A. (2010). *T. Edward P. Thompson: história e formação*. UFMG.
- Brasil (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).

- Brasil (2010). Decreto n. 7.219, de 24 de julho de 2010. Dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm)
- Brasil (2013). Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Estabelece as normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1434/portaria-capes-n-96>
- Brasil (2014). Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)
- Brasil (2015). Sinopse *Estatística* da Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (*Inep*). <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>
- Brasil (2018). Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Portaria nº 038, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>
- Castro, A. A. (2021). *Formação continuada de professores iniciantes na rede municipal de Ponta Grossa: considerações acerca de suas contribuições* [dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa].
- Castro, M. A. de, Alves, M. M. & De Castro, D. D. (2021). Educação infantil e pandemia: família e escola em tempos de isolamento social. *Ensino Em Perspectivas*, 2(4), 1-12. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6679>
- Confederação Nacional de Municípios (CNM) (2020). *Desafios educacionais na pandemia em 2020: levantamento realizado pela CNM*. [https://www.cnm.org.br/cms/biblioteca/14-10\\_Pesquisa\\_desafios-educacionais-na-pandemia-em-2020-.Pdf](https://www.cnm.org.br/cms/biblioteca/14-10_Pesquisa_desafios-educacionais-na-pandemia-em-2020-.Pdf)
- Duarte, A. M. (2020). E daí? Governo da vida e produção da morte durante a pandemia no Brasil. *O que nos faz pensar (PUCRJ)*, 29, 36, 2020.
- Fernandes, I. C. B. & Cruz, G. B. (2021). O início é até meio assustador [...]! - Inquietações docentes pela ótica de professoras iniciantes. *Formação Docente*, 13, 31-44. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i26.431>
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. de S., André, M. E. D. A. de, & Almeida, P. C. A. de. (2019). Professores do Brasil: novos cenários de formação. Unesco.

- Guizzo, B. S., Marcello, F. A., & Muller, F. (2020). A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. *Educação e Pesquisa*, 46, e238077. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046238077>.
- Kujawa, E. A. S. (2021). Prática pedagógica do professor iniciante de educação infantil no contexto da pandemia [dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná]. <https://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/index.php?codAcervo=356272>
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego-Domínguez, C., Mayor, C., Herrera, B. & Jáspez, J. F. (2016). Indução de professores iniciantes na República Dominicana. O Programa Inductio. *Revista Intersaberes*, 11(23), 304-324. <https://doi.org/10.22169/revint.v11i23.1093>
- Marília M. M. (2018). Inserção profissional docente: sistematização de princípios e indicadores para melhoria do processo. Tese [doutorado em Programa de Pós- Graduação em Educação] - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/00006c/00006c89.pdf>
- Mira, M. M. & Romanowski, J. P. (2015). Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. *Formação Docente*, 7, 85-98.
- Mira, M. M. & Romanowski, J. P. (2016). Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam. *Acta Scientiarum. Education*, 38(3), 283-292. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i3.27641>
- Nóvoa, A. (1991). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Universidade de Aveiro.
- OCDE (2006). *Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e re- tendo professores eficazes*. Moderna.
- Oliveira, F. L. (2021). Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional [tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (2020). *Covid-19: como a Coalizão Global de Educação da Unesco está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história*. Unesco. <https://pt.unesco.org/news/Covid-19-como-coalizao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interruptao-da>
- Papi, S. O. G. & Martins, P. L. O. (2010). As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*, 26(3), 39-56.



- Pena, G. B. O., Silvaneta, M. E. B., Jesus, L P., Ferreira, P. R.S. & Veras, N. S. (2014). Papic: um programa brasileiro de acompanhamento de professores em início de carreira. Em: *Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante E Inserção Profissional À Docência*. Anais... UTFPR, CD-ROM.
- Rodrigues, B. (2016). *Tutoria busca melhorar o preparo de professores iniciantes no Rio de Janeiro*. <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/37848/tutoria-busca-melhorar-o-preparo-de-professores-iniciantes-no-rio-de-janeiro>
- Romanowski, Joana Paulin; Rufato, J. A. & Pagnoncelli, V. (2021). Protagonismo docente em tempo de pandemia. *Linhas Críticas* (UNB), 27, 1-18. <https://doi.org/10.26512/lc27202138846>
- Rufato, J. A. (2021). Práticas docentes na educação básica em tempos de Covid-19: implicações para o processo de formação continuada e condições de trabalho no ensino remoto [dissertação de mestrado, Centro Universitário Internacional]. Repositório Institucional Uninter. <https://repositorio.uninter.com/handle/1/601>
- Santos, J. C. dos & Oliveira, L. A. de. (2021). Percepções sobre as ações das redes públicas de ensino durante a pandemia. *Educação & Formação*, 6(3), e5412. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.5412>
- TALIS (2014). *Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem: relatório nacional*. Inep. [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pesquisa\\_talis/2013/talis2013\\_relatorio\\_brasil.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf)
- Tedesco, J. C. (2002). Os Fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 13-28.
- Tedesco, J. C. & Fanfani, E. T. (2004). *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. PREAL, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2012). *Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem*. UTFPR.
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2016). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Veiga-Neto, A. (2020). Mais uma lição: sindemia covídica e ducação. *Educação e Realidade*, 45(4). <https://doi.org/10.1590/2175-6236109337>
- Weber, S. (2003). Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade, Campinas*, 24(85), 1125-1154. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400003>



# Perspectivas de indução docente: possibilidades às tensões e aos desafios de professores em inserção profissional

GISELI BARRETO DA CRUZ  
FERNANDA LAHTERMAHER

*Eu estou um pouco perto do básico ainda, mas eu tenho a perspectiva de, no futuro, assim que eu passar desses anos iniciais, conseguir consolidar mais o meu estilo de sala de aula, que eu consiga fazer coisas inovadoras, algo que seja mais significativo para os alunos, em termos de Física. Assim, não tão conteudista, tão fechado, tão tradicionalmente excludente como tem sido o conhecimento da Física.*

Professor de Física

## 1. Introdução

A fala que introduz este capítulo é de um jovem professor que ensina Física para estudantes do ensino médio de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado no interior do estado do Rio de Janeiro/BR. Ela se situa no contexto de uma entrevista para fins de pesquisa sobre concepções e práticas didáticas de professores iniciantes recém-egressos de cursos de licenciatura. Para esse professor iniciante, que vive os primeiros anos de sua trajetória profissional, o seu estilo de «dar aula» encontra-se em uma fase introdutória, básica, como ele prefere dizer, longe, portanto, do que pretende desenvolver como professor de Física. Por que será que esse professor não ensina do modo que acredita e deseja? Que tensões profissionais e desafios da docência permeiam a didática e a prática de ensino de professores em situação de inserção profissional.

Compreendemos as tensões profissionais como dificuldades, preocupações, conflitos e/ou inquietações que permeiam o trabalho do professor, e que, em consequência, se fazem desafios diante da necessidade de sua superação. Assim, de um lado, há as tensões e os desafios inerentes ao ato de ensinar. Nesse caso, a fonte de tensão e desafio é o ensino, ação distintiva do trabalho profissional do professor (Roldão, 2007) e constitutiva da pauta investigativa da Didática, um campo de conhecimento que abarca as teorizações e consequentes escolhas conceituais, metodológicas e éticas sobre a relação entre professores e alunos diante do conhecimento em situações determinadas de ensinar e aprender (Cruz, 2017). Para ensinar, um professor necessita mobilizar uma gama de saberes específicos que, no bojo do seu trabalho, notadamente de natureza cognitiva e interativa, resulta em um saber próprio, identificado como saber docente, tal como discutem Shulman (1987), Tardif (2002) e Gauthier (1998). Os processos de elaboração deste saber profissional ocorrem em diversos momentos, tais como na experiência como discente, na formação inicial propiciada pelo curso de licenciatura, na vivência profissional, a começar pela inserção profissional docente. Trata-se, pois, de um processo de desenvolvimento profissional que acompanha toda a trajetória do professor, mas que tem na formação inicial e na inserção profissional uma base bastante firme de elaboração de saberes.

De outro lado, há as tensões e desafios inerentes ao período da inserção profissional, aqui compreendido, conforme especificam Marcelo, Marcelo-Martinez & Jáspez (2021) e Cruz, Farias & Hobold (2020), como a fase que abarca os primeiros anos do docente na carreira, marcada, em geral, por dificuldades decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente desconhecido, interferindo diretamente no processo de socialização profissional. Sem dúvida, a história de vida e as trajetórias familiares, sociais, culturais e, sobretudo, as experiências como estudante na educação básica, assim como os estudos durante a formação inicial docente e o trabalho exercido, influenciam diretamente a socialização profissional, contribuindo para a construção de uma determinada concepção e prática docente. Entretanto, é no período de inserção profissional que ocorrem muitas aprendizagens sobre como ensinar, em meio ao conhecimento da classe e seus estudantes, da escola e sua equipe, da comunida-

de e sua cultura. Da condição de estudante para professor, de estagiário para licenciado, o professor iniciante se vê, em geral, sozinho na complexa relação de tornar-se professor.

Interessadas no enlace entre um lado e outro e com o intuito de ir ao encontro das indagações que nos interpelam, corroboradas na fala do professor de Física que introduz este texto, nos propomos a: i) apresentar, primeiramente, uma proposta de pesquisa com professores iniciantes, para, em seguida, ii) discutir parte das suas constatações, com ênfase analítica nas tensões e desafios da docência durante a inserção profissional, para, então, iii) argumentar a favor de algumas perspectivas de indução docente como um caminho possível para o enfrentamento das tensões e desafios da docência durante a fase de inserção profissional.

## 2. A pesquisa

Este texto tem como ponto de partida uma pesquisa sobre concepções e práticas didáticas de egressos de cursos de licenciatura em situação de inserção profissional, realizada entre os anos de 2015 a 2018, no âmbito do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LEPED/UFRJ). A pesquisa teve por objetivos analisar a contribuição da formação em Didática para a docência de professores em início de carreira e mapear concepções e práticas didáticas que balizam o ensino desses professores.

Foram escolhidos como sujeitos da pesquisa egressos de 14 cursos de licenciatura de uma instituição pública federal, localizada no estado do Rio de Janeiro/BR, que finalizaram sua formação inicial em até três anos (2013-2015), que ingressaram em uma rede pública de ensino das esferas municipal, estadual ou federal, também no período de até três anos (2013-2015) e que não tivessem cursado anteriormente nenhum outro curso de formação de professores. Para definição da universidade pública campo da pesquisa considerou-se aquela que oferece há mais tempo o maior número de cursos de licenciatura e que se consolida na área com uma cultura institucional favorável à formação de professores.

Foi possível alcançar um grupo de 16 professores egressos dos cursos, cujas disciplinas estão presentes no currículo da educa-

ção básica do sistema educacional brasileiro, a saber: Biologia, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras/Inglês, Letras/Português, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Sociologia. No caso da Matemática e da Educação Física, contou-se com a participação de dois professores de cada área.

Os professores participantes da pesquisa tinham, na ocasião de realização do trabalho de campo, –2016 e 2017– idades entre 23 e 30 anos, com predomínio dos 25 anos. Eles concluíram o curso de licenciatura, de acordo com a temporalidade definida para o estudo, entre os anos de 2013 a 2015, e ingressaram como professores efetivos em uma rede pública de ensino também nesses anos, sendo dois anos o maior espaço de tempo entre a conclusão da graduação e o início do trabalho como professor. Oito dos 16 participantes passaram às salas de aula como professores no ano seguinte à conclusão de seus cursos de licenciatura, seis o fizeram no mesmo ano e três se inseriram como professores em uma rede pública de ensino dois anos depois de se graduarem. Onze dos 16 participantes tiveram a sua inserção na rede estadual de educação para atuação no ensino médio. Apenas o professor de Física se inseriu em instituição de ensino integrada à rede federal. Os demais participantes, em número de quatro, se inseriram em redes municipais para atuarem no ensino fundamental.

No que se refere às estratégias metodológicas para a construção dos dados, optamos pela realização de entrevistas com todos os sujeitos, com aporte em Poupert (2014), Szymanski *et al.* (2004) e Silveira (2002); e observação de um conjunto de, no mínimo, dez aulas de parte deles (Pedagogia, História, Matemática e Inglês), com base em Jaccoud & Mayer (2014). A definição dos professores cujas aulas seriam observadas considerou os critérios de aceitação (autorização), viabilidade institucional (permissão), localização da escola (mobilidade dos pesquisadores), tempo (exequibilidade da pesquisa) e alcance de diferentes etapas de ensino da educação básica (ensino fundamental e ensino médio), bem como de diferentes redes (municipais e estadual).

Através da entrevista, buscamos depreender a concepção dos participantes sobre Didática e sua inserção na docência. Além de informações pontuais de identificação, formação e trajetória profissional dos sujeitos, a entrevista permitiu abordar questões

situadas no campo das ideias e dos significados, próprios da pesquisa qualitativa. Através das observações, pudemos testemunhar o professor e a sua aula, na relação com seus alunos, a classe, em torno do conhecimento em um determinado contexto e, portanto, em uma expressão singular da sua prática.

A organização e a interpretação dos dados nos permitiram a abordagem dos resultados da pesquisa em três eixos analíticos, a saber: visão sobre a formação em Didática; concepções e práticas didáticas prevalentes no início da carreira; tensões e desafios da docência durante a inserção. A abordagem em eixo não é excludente, mas interpenetrável, de modo que ao focalizar cada um é possível tangenciar os demais. No âmbito deste texto, na próxima seção, nos deteremos no terceiro eixo, voltado para as tensões e os desafios da docência durante a inserção.

### 3. Tensões e desafios na inserção profissional docente

A análise dos dados permitiu-nos constatar que há sentimentos comuns que marcam o processo de inserção profissional. São em geral dificuldades que nomeamos de tensões e desafios profissionais, dado que, no caso dos professores em inserção profissional docente, assumem um sentido de maior inquietação. Elas se tornam fontes de preocupações e conflitos que permeiam o trabalho docente, a ponto de comprometê-lo, e que, em consequência, se fazem desafios diante da necessidade de sua superação. Assim, discutiremos a inserção profissional docente considerando dois aspectos complementares: caracterização das tensões propriamente e as estratégias para o enfrentamento.

Os professores participantes da pesquisa apresentaram tensões advindas de dificuldades relacionadas a assuntos que professores com maior experiência também enfrentam, tal como a motivação dos estudantes, a inclusão, a violência, a gestão da sala de aula, a organização dos diários de classe, o planejamento do seu trabalho, a escassez de material, problemas pessoais do aluno ou mesmo a relação com os pais/responsáveis. No entanto, os professores iniciantes lidam com essas dificuldades com mais incerteza e estresse devido ao fato de que têm menos refe-

rências e mecanismos para contorná-las. Desse modo, as dificuldades próprias do trabalho docente, no caso dos professores que estão em inserção, iniciando na carreira, são mais do que problemas comuns, elas se tornam motivo de tensão profissional.

A análise dos dados nos permitiu deprender três tipos recorrentes de tensões profissionais que incidem diretamente sobre as concepções e práticas didáticas dos professores iniciantes, nomeadas do seguinte modo: tensões pedagógicas, tensões comunitárias e tensões estruturais.

Tensões pedagógicas são aqui reconhecidas como aquelas que atingem o professor diretamente no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, estando, assim, explicitamente ligadas ao campo da Didática. Nesse espectro, foi possível identificar tensões enfrentadas diante do aluno e de si próprio.

Em relação aos alunos, as tensões se revelam quando estes demonstram estar alheios às propostas, desinteressados e desmotivados; quando não aprendem o que lhes foi ensinado; ou mesmo quando se verifica que eles ainda não desenvolveram habilidades e conhecimentos essenciais como os que se relacionam à leitura e à escrita. Nesse contexto, situam-se também os casos referentes aos alunos com necessidades específicas, que estão inseridos nas classes regulares sem que o professor esteja preparado para favorecer a inclusão. Os excertos a seguir são representativos desse tipo de dificuldade:

Quando eu fui para a escola, percebi que a maioria dos alunos não desejava estar ali. Foi um aprendizado muito difícil perceber isso, foi muito difícil lidar com as realidades da escola. [...]. E eu me vi desesperada quando eu vi que eu tinha aluno que não sabia ler, no primeiro ano do ensino médio. Foi um outro aprendizado, uma adaptação difícil. (Professora de Português)

Neste ano eu tenho um aluno esquizofrênico e um aluno com down e outro aluno com algumas dificuldades que no caso a gente não sabe qual, sem laudo; e mais uma aluna que ela tem uma dificuldade motora, assim, ela tem uma perninha maior do que a outra e também tem a coluna muito pequena, não consegue copiar direito, mas tem um pensamento muito sutil, mas ela tem uma dificuldade motora. (Professora de Biologia)



Em relação a si próprio, sobressaem os anseios e as dúvidas do professor iniciante no tocante às suas escolhas e apostas pedagógicas, além da sensação de sentir-se sozinho, sem ninguém para dividir suas dúvidas e receios. No dizer da professora de Inglês:

Eu sempre saio da aula angustiada, pensando muito se o que fiz foi o melhor que poderia ter feito.

Este sentimento é compartilhado por outros professores, como o de Educação Física, quando diz:

Tem situações que você não está pronto. Você tenta o máximo possível se preparar, ter um olhar pedagógico, mas tem horas que bate uma insegurança...

Para a professora licenciada em Pedagogia, com uma classe do 5º ano do ensino fundamental, é difícil sentir-se sozinha e sem apoio:

É difícil perceber que você está sozinha, sem ninguém para lhe ajudar, para lhe dar um retorno se o caminho é esse mesmo...

As falas acima corroboram a constatação de que a dimensão relacional do processo ensino-aprendizagem mobiliza sobremaneira as preocupações do professor durante o período inicial da docência. A relação com os alunos, no que se refere à indisciplina ou ao aprendizado do conteúdo lecionado, foi tema recorrente durante as entrevistas, interpellando o docente em relação ao que faz, com quem faz, por que faz, como faz e quando faz para ensinar. Outro tema marcante nas entrevistas foi o isolamento dos professores que se sentem excluídos e solitários.

Em relação a este tema, Cochran-Smith (2012, p. 6) chama a atenção sobre como o ensino tem sido considerado um trabalho privado, sendo o trabalho docente concebido como uma atividade altamente individualizada, atrás de portas fechadas e no isolamento dos outros professores. Ela explica que:

A privatização tradicionalmente fez com que o ensino fosse um trabalho solitário, isolado, o que pode acabar se tornando uma lâmina

de dois gumes, pois também permitiu uma certa quantidade de autonomia e privacidade quanto ao escrutínio dos outros. (Cochran-Smith, 2012, p. 112)

Ela utiliza o constructo «desprivatização da prática» para o interromper do ensino como ato privado, estimulando a colaboração daqueles que também estão dispostos a tornar o seu trabalho público e aberto a críticas. Como observou a autora, a privatização, ou seja, o isolamento, apresenta dois lados, um que expõe a necessidade de uma construção conjunta do conhecimento, cujo trabalho seja pensado colaborativamente em comunidades de aprendizagem docente. O outro lado apresenta um cenário que, em certos contextos e circunstâncias, pode ser algo extremamente ameaçador, aumentando a ansiedade dos professores e a sua vulnerabilidade diante da profissão.

No que se refere às **tensões comunitárias**, elas são aqui reconhecidas como aquelas que atingem o professor no tocante às questões da sala de aula que dependem de sua relação com os envolvidos para além da escola. Nesse universo, se situam: problemas para dialogar com os responsáveis dos alunos, evasão escolar e violência social, em específico a que afeta diretamente a comunidade local.

Eu tive episódios não muito agradáveis com responsáveis por conta dessa minha cobrança. No meu primeiro ano que eu peguei turma, uma mãe entrou esbofeteando a criança em sala de aula. No meu segundo ano, a mãe queria me esbofetear. (Professora do 5º ano do ensino fundamental)

Nós temos um problema muito grande de evasão. Ano passado tivemos 60% de evasão no primeiro ano do ensino médio. (Professor de Física)

A escola está dentro de uma realidade difícil porque é perto do lixão, dentro de um local que tem violência, tem traficante, tem gente roubando. [...] Então, quando uma aluna conta que já foi abusada sexualmente, quando aquele aluno manifesta algum tipo de violência porque ele vive na violência também, aquilo pra mim traz outras realidades para as quais eu não fui formada. (Professora de Biologia)

Os problemas indicados constituem fonte potencial de tensão para os professores em inserção profissional na medida em que afetam as concepções e as práticas didáticas do professor e da escola como um todo, isto é, a maneira de conceber e desenvolver o processo ensino-aprendizagem, com fortes reverberações na trajetória escolar do estudante e no desenvolvimento profissional docente. Estudos como os de Pinto & Assis (2013), Saraiva & Wagner (2013) e Soares *et al.* (2015) tratam especificamente de cada um desses fatores (relação com a família, evasão escolar e violência social) e contribuem para a compreensão da necessidade de políticas públicas e institucionais específicas. É muito difícil para um professor em início de carreira enfrentar esse cenário sem apoio e acompanhamento.

No que toca às *tensões estruturais*, que se referem às condições em que se realiza o trabalho docente, sobressaíram-se entre os participantes inúmeras queixas em relação à escassez de material, ao tamanho das turmas e ao tempo empregado com rotinas administrativas, aspectos do micro contexto de trabalho que causam estresse, sem dúvida. Mas, é na perspectiva macro que se pode depreender a grande fonte de tensão entre eles. Ela se refere às angústias concernentes às dificuldades decorrentes da precarização do trabalho, sobretudo no que diz respeito às suas condições salariais, tal como se pode depreender do depoimento do professor de Filosofia:

O nosso salário está atrasado, o 13º foi parcelado [...] um professor da rede estadual, eu sou jovem, eu moro sozinho, não tenho filhos, tenho uma casa própria que eu construí com meu esforço, ou seja, não pago aluguel [...] eu consigo viver com meu salário de 2000 reais por mês. Mas, um pai de família, com esposa, com filhos, casa, não vai conseguir viver com 2000 reais. O que ele faz, ele dá aula no dobro de escolas que eu dou, ele pega GLPs e no fim de semana dá aula no pré-vestibular pra ganhar 5000 reais por mês. Então, ele trabalha todos os dias, quantos alunos ele tem? 200 alunos. E pra corrigir essas provas? [...] Ele está sozinho numa sala, sete turmas seguidas, 50 minutos, com um aluno dizendo que vai te agredir... (Professor de Filosofia)

A falta de condições estruturais tem sido discutida pela literatura da área, com especial preocupação quanto ao seu efeito para

a precarização do trabalho docente (Oliveira & Vieira, 2012). O depoimento do professor de Filosofia corrobora muitas vezes nessa direção. Para os professores em inserção profissional, esse contexto afeta frontalmente a sua docência e pode determinar a sua permanência ou não na profissão, o que carece de ser mais bem cuidado pelas políticas de organização e gestão do trabalho pedagógico-escolar.

Nessa perspectiva, Cochran-Smith (2012) nos estimula a considerar as tensões profissionais que se manifestam na prática didática desses professores, no sentido de dar apoio à aprendizagem da docência ao longo da carreira. Olhar o contexto inclui reconhecer o que é importante em uma escola, o que é valorado e o que significa o trabalho docente em determinada conjuntura. Quanto apoio um professor tem? Quanto de tutoria está disponível e que tipo de instrução é ou não feita para auxiliar professores e formadores de professores? Pelo contexto, podemos perceber ou não como professores trabalham juntos (ou não trabalham) em uma escola. É possível também verificar se existe algum senso de comunidade e um sentido de propósito e responsabilidade comum compartilhado pela equipe docente. Por essa razão, é importante compreender como os professores iniciantes participantes desta pesquisa estão enfrentando as tensões identificadas, que tipo de recursos dispõem, a quem recorrem e que iniciativas são tomadas? Como essas tensões se fazem desafios e como estes têm sido superados?

Buscamos depreender, nas análises dos dados da pesquisa, pistas ou mesmo indicações do que fazem os professores iniciantes com o intuito de enfrentar os desafios considerados como tensões profissionais. Foi possível reconhecer quatro estratégias que abarcam os problemas anteriormente manifestados, a saber: redução das expectativas; exercício terapêutico como suporte emocional; elaboração de estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem; e busca por parcerias.

A professora de Biologia acredita que para ser a professora que tem conseguido ser foi preciso fechar os olhos para problemas enfrentados de ordem político-econômico-social, posto que eles não são de fácil superação. Na sua visão:

Ser professor hoje, numa rede pública, numa rede com milhões de alunos, em que você está num ambiente violento, que você ganha

super mal, por mais que você esteja numa escola muito boa, você tem que fechar muito o olho... Fechar o olho e continuar fechado, não abrir ele em casa e ficar pensando, senão você não consegue viver mais, você vai remoer os problemas entendeu? (Professora de Biologia)

Para Cochran-Smith (2012) é importante que os professores tenham altas expectativas sobre os estudantes para que possam compreendê-los enquanto sujeitos produtores de significados e capazes de lidar com conhecimentos complexos. Entender que alunos, mesmo em situações adversas, podem realizar trabalhos sofisticados, debatendo assuntos diversos e alcançando boas notas é motivador para o professor que está iniciando. No entanto, tendo em vista o que disse a professora de Biologia, uma estratégia de sobrevivência pode ser o contrário: reduzir um pouco a expectativa, isto é, «fechar o olho». Os professores em início de carreira chegam à escola inspirados pela formação inicial, com novas ideias que sustentam a sua concepção de ensino e orientam a sua prática docente, porém, enfrentam a frustração decorrente de não conseguirem desenvolver tudo aquilo que desejam e acreditam.

Se para a professora de Biologia, «fechar os olhos», como meio de se afetar menos, de diminuir o contato com o que lhe provoca tensão, apareceu como uma estratégia possível, para a pedagoga, a estratégia foi a terapia. No seu dizer, «[...] a terapia foi a saída para não pedir licença médica e aguentar». Já o professor de Dança explica que foi preciso muito apoio para superar os desafios e que busca chegar em casa e escutar uma música alta, dançar e tentar se concentrar, alimentando-se artisticamente como uma forma de esquecer os problemas vivenciados na escola. Enquanto isso, o professor de Educação Física procura na literatura uma maneira de descansar e aliviar o stress.

Estudos como o de Gasparini *et al.* (2006) demonstram como o esgotamento físico e mental tem provocado transtornos mentais em professores das redes públicas de ensino no Brasil. As dificuldades associadas às experiências como a violência nas escolas, condições ruins de trabalho, o ambiente físico, as condições organizacionais, a margem de autonomia dos professores, a criatividade e o tempo de preparo para as aulas têm afetado a saúde mental dos professores e o trabalho que desenvolvem. No que se

refere aos iniciantes, é preciso levar em consideração que ainda precisam se adaptar a uma nova realidade sem que exista um apoio institucional específico.

Apesar das tensões relatadas, os professores entrevistados apontam que buscam superar os desafios criando estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas em uma direção que se encontra com o que defende Shulman (1987), para quem tão importante quanto a maneira como o professor ensina é o que ele está ensinando e como essa escolha vai ao encontro das necessidades de aprendizagem de seus alunos. Foi o que fez o professor de História:

Eu já fiz aula com Literatura, com Música, com Teatro, com tudo que vocês possam imaginar, assim, do que eu entendi que possa ser diferente, de atrativo.

Nessa direção, o professor de Física afirma que é preciso uma visão crítica sobre a formação dos professores de Física, assim como de um conhecimento que seja próprio da escola, como é possível observar no trecho a seguir:

O ensino de Física tradicionalmente não é interessante e ele é muito específico para formações que vão seguir carreiras tecnológicas no futuro. Acho que têm que tentar atingir objetivos mais gerais de formação, tem que ser mais útil para uma visão crítica dos alunos sobre o mundo, sobre a ciência, sobre o trabalho da ciência no mundo. (Professor de Física)

Os professores reconhecem as tensões do começo da profissão e buscam formas de enfrentá-las, refletindo sobre o seu ensino e o conteúdo lecionado. Uma das maneiras que vêm encontrando para isso é o estabelecimento de parceria com os pares. A professora de Português reconhece que o diálogo com os colegas fez com que não se sentisse tão sozinha e auxiliou para que repensasse a sua maneira de ensinar, como relata:

Eu vejo que as trocas que eu tenho com as pessoas mais experientes me engrandecem também no sentido de que eu vejo que algumas questões precisam ser revistas. (Professora de Português)

Apesar da boa relação e do que vem aprendendo com os colegas de profissão, a professora percebe que ainda há pouca troca, considerando esse momento fundamental para o seu desenvolvimento profissional. Para os professores iniciantes, ter um espaço onde possam compartilhar dilemas, tensões, dúvidas sobre a sua aula e desabafos é importante para que possam ganhar confiança e autonomia profissional.

Esse momento em que professores iniciantes compartilham saberes e experiências é entendido por Nono & Mizukami (2006) como, além de preocupações e aprendizagens intensivas, fundamental para que tenham oportunidade de conversar com professores mais experientes sobre o ensino que desenvolvem e as estratégias utilizadas para o enfrentamento delas. Desse modo, defende-se a manutenção e a regularidade desse espaço onde os professores possam trocar experiências, discutindo as suas práticas escolares e oferecendo sugestões que possam ser fonte de apoio.

É importante levar em consideração que ensinar leva tempo e que professores iniciantes precisam trabalhar em companhia de professores experientes, que também continuam aprendendo a ensinar. Para que a inserção profissional desses professores possa ocorrer de maneira menos traumática, aspectos como a trajetória desses sujeitos, a formação inicial e, ainda, a escolarização anterior, precisam ser pensados em conjunto com políticas e programas de indução profissional. Trata-se, portanto, de políticas multifacetadas que levem em consideração os valores e as crenças interagindo com as características de background acadêmico, da licenciatura e dos programas de aprendizagem profissional, que aliadas às culturas e aos contextos das escolas tornam-se possibilidades que contribuem para a permanência dos professores em início de carreira.

No entanto, os dados demonstram que as estratégias de enfrentamento dos desafios e tensões vivenciados durante a inserção profissional foram adotadas buscando superar parte de suas dificuldades, revelando-se como mecanismos individuais de uma permanência mais harmoniosa na profissão. Apesar disso, são formas ainda bastante isoladas e espontâneas de sobreviver aos primeiros anos do exercício profissional docente.

Embora as estratégias de enfrentamento sejam favorecedoras de práticas didáticas interculturais e coerentes com ações com as

quais professores almejam seguir, nota-se que a discussão da indução profissional docente ainda está distante das realidades escolares, revelando uma ausência de propostas que possam contribuir para amenizar as dificuldades profissionais voltadas às práticas didáticas de professores iniciantes na carreira. Dessa forma, ao considerar o cenário apresentado, propomos analisar perspectivas de indução profissional que dialoguem com a problemática sinalizada pelos participantes da pesquisa.

#### 4. Perspectivas de indução profissional docente

Ao porpor diferentes perspectivas interpretativas sobre a indução profissional docente consideramos necessário apresentar, de início, uma distinção entre inserção profissional e socialização profissional, temáticas que ancoram a discussão sobre indução. Conforme delimitam Cruz, Farias & Hobold (2020), a inserção profissional corresponde ao momento de entrada na carreira, marcado, em geral, por tensões, inquietações, aflições decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar na prática docente. Trata-se, pois, dos primeiros anos de exercício profissional que, de acordo com Tardif (2002, p. 11):

[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho.

Tendo em vista o que apontam André (2018), Alarcão & Roldão (2014), Lima *et al.* (2007) e Marcelo Garcia (2009), depreendemos que é possível reconhecer a fase da inserção profissional docente a partir de alguns distintivos recorrentes, a saber:

- aprendizagens intensivas, pela via de processos de tentativas e erros, e geração de expectativas e sentimentos fortes e, por vezes, contraditórios que podem, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão;
- acentuada preocupação com o domínio dos conteúdos;
- prevalência dos problemas didáticos sobre os pessoais ou organizacionais, embora, nesse período, se registrem importantes transformações em nível pessoal;



- necessidade de controle das situações, insegurança, preocupações, submissão à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superiores/mais experientes;
- elevado conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino e desejo de agradar aos seus pares;
- tendência para se identificar com valores e crenças da maioria;
- forte influência das experiências vividas enquanto estudantes.

Tais aspectos, distintivos do início da trajetória docente, são provocadores de tensões e desafios para o professor iniciante, como foi possível constatar anteriormente, incidindo diretamente na sua socialização profissional. A socialização profissional é aqui entendida como o processo contínuo de identificação do sujeito com a sua profissão. Refere-se, pois, a um processo relacional e de pertença a um determinado grupo profissional. Quem melhor nos ajuda a entender esse mecanismo é Dubar (1997), para quem socializar-se significa pertencer a um grupo na medida em que incorpora seus códigos simbólicos. Dito de outro modo, significa expressar em seu processo biográfico, de incorporação de normas e valores sociais, marcas que são próprias da prática profissional e do grupo e contexto no qual elas se desenvolvem.

Nessa direção, marcas das experiências estudantis, da formação inicial e do trabalho desenvolvido no campo de atuação influenciam diretamente na socialização profissional, compondo uma determinada identidade docente. Desse modo, a constituição identitária do professor decorre da socialização vivida, não emergindo automaticamente como resultado do título conquistado. A conclusão de um curso de licenciatura, no âmbito da formação inicial, não conforma uma imagem, um tipo, um eu profissional. Esse eu profissional depende da trajetória de formação e trabalho, das marcas assimiladas da cultura profissional, da relação de pertença estabelecida com a escola, com os pares e com a profissão.

A identidade profissional é, pois, a expressão de como o professor se define e como os outros o veem, constituindo-se em um movimento de construção do ser profissional. Ela não é fixa, nem imutável, mas resultado de um exercício contínuo de interpretação e reinterpretação das experiências, buscando atender às exigências pessoais e coletivas do professor, sempre em relação ao que é e do que quer e pode vir a ser.

Desse modo, a formação docente, que se pretende profissional, envolve problematizar onde, quando e com que pessoas os professores aprendem a ser professores e como essa aprendizagem reverbera em suas práticas de ensino. Diante disso, interessa-nos analisar as percepções de indução docente tendo como contexto interpretativo as tensões profissionais vivenciadas pelos professores participantes da pesquisa.

Consideramos indução profissional docente como o acompanhamento formativo intencional do professor iniciante durante os primeiros anos do exercício profissional. Embora o tempo específico de acompanhamento varie, existem características que apontam este período como o de aquisição de conhecimentos e experiências profissionais de ensino, como sinaliza Marcelo Garcia (1993, 2006). Para o mesmo autor, a indução profissional pode ser compreendida enquanto ações sistematizadas de apoio ao professor iniciante podendo ser organizadas via políticas públicas, programas de mentoria ou comunidades de aprendizagem docente.

Trata-se de um investimento formativo direcionado aos professores iniciantes no contexto de seu trabalho e que pode envolver outros profissionais, como professores experientes e em formação inicial. Ao considerar que professores iniciantes vivenciam tensões profissionais específicas dessa fase da carreira, os programas de indução podem vir a ser estratégias importantes de desenvolvimento profissional.

No entanto, verifica-se uma ausência de políticas e programas de indução no contexto brasileiro (Mira & Romanowski, 2015; André, 2012) e as esparsas iniciativas internacionais indicam diferentes estratégias de indução profissional (Marcelo & Vaillant, 2017). Autores como Wong (2004); Marcelo Garcia (1993); Roldão & Alcarão (2014) explicitam algumas delas, como: programas de mentoria, observação de aulas de professores experientes com e sem a participação da direção da escola, programas de acompanhamento de professores iniciantes, comunidades de aprendizagem docente, entre outros. Em cada exemplo é preciso considerar as especificidades regionais e culturais de sua implementação bem como os aspectos que os diferenciam, no entanto, o que há em comum é o esforço de acompanhar a formação em *continuum* dos professores iniciantes.

Além das diferenças quanto às estratégias de indução, a pesquisa apresentada permite considerar perspectivas interpretati-

vas sobre o que professores revelam de suas dificuldades iniciais e como a indução profissional pode atender as necessidades profissionais específicas narradas por professores atuantes em escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, propomos três perspectivas de indução que dialogam com as tensões profissionais mencionadas anteriormente; elas são interligadas e correspondem às necessidades explicitadas por professores e suas comunidades locais.

*A indução na perspectiva pedagógica* corresponde ao apoio direcionado aos processos de ensino-aprendizagem e às questões diretamente relacionadas ao campo da Didática. Se professores iniciantes indicam tensões que se direcionam a como ensinar, por que ensinar, para quem ensinar, a indução profissional docente voltada para aspectos pedagógicos contempla o que acontece nas diferentes salas de aula da educação básica. Assim, considera e valoriza as experiências profissionais de professores iniciantes e experientes como contributivas para o desenvolvimento profissional.

Espaços de troca coletiva, observações críticas de aulas com co-participações, conversações, comunidades de aprendizagem podem ser exemplos favorecedores de uma formação que se volte para a prática profissional de quem vivencia cotidianamente os dilemas do cotidiano escolar. São momentos onde professores iniciantes e experientes têm a possibilidade de falar sobre o ensino que desenvolvem, perceber semelhanças e discordâncias quanto às concepções didáticas e conhecer diferentes estratégias de ensino adotadas diante de contextos situados.

Esta perspectiva de indução profissional visa estimular uma «desprivatização da prática» e uma «investigação como postura», conforme defende Cochran-Smith (2012), ou seja, tornar público o seu ensino considerando que o compartilhamento de ações contribui para o romper do isolamento profissional. Esse movimento não é isento de negociações e de suas próprias tensões, mas permite que os professores revelem suas concepções e práticas didáticas a outros.

*A indução na perspectiva comunitária* considera que as relações estabelecidas na escola com vistas à aprendizagem extrapolam os muros das instituições. Professores iniciantes da pesquisa relataram tensões que ultrapassam os limites de sua formação, questionando-se sobre o que fazer em casos de violência extre-

ma ou evasão escolar. Aqui é importante ressaltar que parte da problemática que atravessa as tensões identificadas pelos professores iniciantes são de responsabilidade do poder público e não há formação que contemple o difícil cenário de desigualdades sociais e educacionais existentes.

No entanto, existem tensões profissionais, como as que se voltam para a relação com os responsáveis, que aparentam ser elementos dificultadores para professores que estão vivenciando os primeiros anos do exercício profissional, que podem e devem ser enfrentadas colaborativa e comunitariamente. Se para professores experientes essa relação pode não ser harmoniosa, para os iniciantes, que dispõem de menos bagagens, ela é ainda mais desafiadora.

Nesse sentido, a indução na perspectiva comunitária compreende que não basta que o professor iniciante seja integrado a sua sala de aula, apenas. É necessário entender que pertencer a uma profissão é conhecer os códigos e normas de um estabelecimento de ensino, as relações com os profissionais, com os responsáveis e com a comunidade do entorno. A indução que considera essa perspectiva procura incluir o professor iniciante em uma nova cultura profissional e local.

A *indução na perspectiva estrutural* volta-se para as condições materiais em que se exerce a docência. Os professores iniciantes da pesquisa revelam que o cenário de precarização do trabalho docente os atinge de forma macro e de forma micro, visto que se veem diante de situações que afetam o modo como ensinam; o alto número de estudantes por turma, a escassez de material e a estrutura física das escolas são aspectos que, segundo suas percepções, podem comprometer o desenvolvimento de seu trabalho.

Para os iniciantes este é um aspecto dificultador, pois vêm-se desafiados a começar a lecionar em contextos incertos e, muitas vezes, são eles os responsáveis por lidar com as turmas consideradas mais difíceis, com maior desfasem idade-série, ou com estudantes marcados como «estudantes problemas». A indução enquanto um acompanhamento intencional nessa fase não pode desconsidar as políticas públicas educacionais que se voltam para o enfrentamento dessas questões, bem como compreender que os iniciantes, por serem recém-chegados, possuem menos experiências para lidar com algumas destas situações.

Conforme o apresentado, a perspectiva estrutural de indução alinha-se à discussão de implementação de políticas públicas educacionais considerando a problemática que cerca os primeiros anos de exercício profissional. Volta-se, também, para a tentativa de atender o alto índice de professores iniciantes que abandonam a docência nos primeiros anos por falta de suporte profissional, material ou psíquico.

Tal proposição interpretativa considera as três percepções como complementares e busca atender a uma necessidade formativa de quem vivencia complexas tensões nos primeiros anos do exercício profissional. Como procuramos demonstrar, professores iniciantes têm os seus próprios mecanismos de sobrevivência na profissão, individuais e espontâneos, no entanto, defendemos que a indução profissional deveria se aproximar cada vez mais das escolas de educação básica considerando os problemas reais pelos quais passam os professores e buscando alternativas ao seu desenvolvimento profissional docente.

## 5. Conclusão

Como parte de uma pesquisa mais ampla sobre concepções e práticas didáticas de professores iniciantes recém-egressos de cursos de licenciatura, neste capítulo nos detivemos na análise das tensões e desafios que perpassam o processo de inserção profissional para a proposição analítica e interpretativa de perspectivas de indução docente. Nele, buscamos deter o olhar nas dificuldades enfrentadas e nas estratégias de enfrentamento, de modo a explicitar a complexidade desta fase, que incide diretamente no processo de socialização e desenvolvimento profissional desses professores.

Foi possível depreender que as tensões enfrentadas manifestam-se em torno de questões pedagógicas, comunitárias e estruturais, evidenciando que as concepções e práticas didáticas construídas inicialmente durante a formação nos cursos de licenciatura são preteridas diante da necessidade de sobrevivência.

Eu estou um pouco perto do básico ainda, mas eu tenho a perspectiva de, no futuro, assim que eu passar desses anos iniciais, conseguir consolidar mais o meu estilo de sala de aula [...].

A fala escolhida para iniciar este texto, pronunciada pelo professor de Física, revela o quanto as marcas da sua formação lhe permitem ter em perspectiva o ensino que deseja desenvolver. Ele foi preparado, formado para tal. Todavia, a indisciplina dos alunos, o desinteresse e até mesmo a recusa diante das propostas, além das dificuldades por eles demonstradas durante o processo ensino-aprendizagem, desafiam jovens professores, ainda com pouco repertório para mobilização de saberes docentes, a agirem pedagogicamente. Tais aspectos se intensificam em um contexto comunitário assolado por problemas sociais, onde nem sempre é possível contar com o apoio dos responsáveis, dos pares mais experientes e da equipe dirigente, nem com as condições estruturais razoáveis para o desenvolvimento do trabalho docente.

Para superar as tensões, nem sempre o caminho recomendado desponta na rota de travessia. É preciso voltar atrás, baixar as expectativas para vislumbrar o percurso e o melhor jeito de caminhar, sob o risco de não se conseguir atravessar a linha de chegada. Além disso, é preciso conquistar apoio para andar junto. Quando se tem alguém para dar as mãos e compartilhar estratégias, o ânimo se renova. Foi o que fizeram os professores de nossa pesquisa: pediram ajuda aos colegas, primando pela parceria. Assim, o percurso foi marcado por investidas pedagógicas diversas e plurais, na tentativa de um ensino inclusivo, atento às necessidades de todos os alunos.

As práticas narradas deixam ver o esforço individual dos professores em prol de uma prática docente comprometida com as demandas sociais, intelectivas, morais, comportamentais e afetivas de seus alunos. Isso se expressa no diálogo, nem sempre harmonioso, entre a função social e a relevância política do conteúdo de ensino, as necessidades e as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Isso é fonte de tensão, mas também de desafio.

Concluimos ressaltando a importância da indução, constitutiva do processo de desenvolvimento profissional docente, ser olhada de forma mais cuidadosa por parte das instituições formadoras, das escolas de atuação e pelas políticas e programas institucionais de formação docente. As tensões e os desafios próprios dessa fase impactam sobremaneira a socialização profissional com fortes riscos à sua permanência ou não na profissão e, portanto, à Educação. Por essa razão, as três perspectivas de indu-

ção apresentadas podem contribuir na promoção de ações específicas para esta fase do desenvolvimento profissional docente.

## 6. Referências

- Alarcão, I. & Roldão, M. do C. (2014). Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. *Form. Doc.*, 6(11), 109-126.
- André, M. E. D. A. (2012). Políticas e programas de professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), 112-129.
- André, M. E. D. A. (2018). Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-20, e230095.
- Cochran-Smith, M. (2012). A tale of two teachers: Learning to teach over time. *Kappa Delta Pi Record*, 48(3), 108-122.
- Cruz, G. B. (2017). Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1166-1195.
- Cruz, G. B., Farias, I. M. S. & Hobold, M. S. (2020). Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 1-15, e4149114.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto.
- Gasparini, S. M. et al. (2006). Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(12), 2679-2691.
- Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Unijuí [2.ª ed.].
- Jaccoud, M. & Mayer, R. (2014). A observação direta e a pesquisa qualitativa. Em: Poupard, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 254-294). Vozes.
- Lima, E. et al. (2007). Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela: Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. *Educação e linguagem*. 10(15), 138-160.
- Marcelo Garcia, C. (1993). El primer año de enseñanza: análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de educación*, 300, 225-277.
- Marcelo Garcia, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.

- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2017). Políticas e programas de inducción em la docência em latino américa. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249.
- Marcelo, C; Marcelo-Martinez, P. & Jáspez, J. F. (2021). Cinco años después. Análisis retrospectivo e experiencias de inducción de profesores principiantes. *Profesorado – Revista de currículum y formación del profesorado*, 25(2), 99-121.
- Mira, M. & Romanowski, J. P. (2015). Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. *Formação Docente*, 7(13), 85-98.
- Nono, M. & Mizukami, M. G. N. (2006). Processos de formação de professoras iniciantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 87(217), 382-400.
- Oliveira, D. & Vieira, L. (orgs.) (2012). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Fino Traço.
- Pinto, L. W. & Assis, S. G. de (2013). Violência familiar e comunitária em escolares do município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil. *Ver. Bras. Epidemiol*, 16(2), 288-300.
- Poupart, J. A. (2014). entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. Em: Poupart, J. *et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 215-253). Vozes.
- Roldão, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-181.
- Saraiva, L. A. & Wagner, A. (2013). A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o ensino fundamental. *Ensaio: aval. pol. publ. educ.*, 21(81), 739-772.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundation of the new reform. *Harvard Education Review*, 57(1), 1-22, 1987.
- Silveira, R. M. H. (2002). A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. Em: Costa, M. V. (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação* (pp. 117-138). Lamparina.
- Soares, T. M. *et al.* (2015). Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. *Educ. e Pesquisa*, 41(3), 757-772.
- Szymanski, H., Almeida, L. R. de & Prandini, R. C. A. R. (2014). *A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Liber Livro.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes [4.ª ed.].
- Wong, H. K. (2004). Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving. *NASSP Bulletin*, 88(638).



# Inducción de docentes noveles: tensiones y desafíos desde la experiencia chilena

INGRID BOERR  
CARLOS EUGENIO BECA

## 1. Introducción

Este capítulo aborda la experiencia de instalación gradual y progresiva del sistema de inducción de docentes noveles en Chile, a lo largo de dos décadas. Está basado en la presentación sobre el tema realizada por los autores en el VII Congreso de Profesores Principiantes realizado en junio de 2021.

El objetivo es contribuir a una reflexión, a partir de esta experiencia, acerca de la complejidad de implementar y consolidar una política educativa innovadora y que no cuenta con mayores antecedentes previos, salvo la acción voluntaria de maestras, maestros y directivos escolares que, con gran lucidez, se han preocupado a lo largo del tiempo de acoger y orientar a los docentes que ingresaban a sus centros educativos.

El capítulo está estructurado en torno a tres secciones. En la primera, se aborda el desarrollo de la mentoría de inducción para docentes noveles en Chile, sus inicios, desarrollo y los principales aspectos que han marcado el proceso de construcción e implementación de la política de inserción profesional hasta su institucionalización en 2016, por medio de la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

En la segunda sección, se abordan los aprendizajes que ofrece la experiencia chilena en materia de inducción de docentes noveles considerando sus potencialidades, dificultades, proyecciones y desafíos.

La tercera sección se propone abrir una discusión, a partir de las dificultades encontradas en la experiencia chilena, acerca de temas críticos o tensiones que han sido abordadas en la literatura especializada. Asimismo, se esbozan propuestas sobre estos temas que se organizan en seis dimensiones: comunicación; propósito formativo de la inducción; características de los mentores/as, en términos de su formación, distribución y condiciones de trabajo; la relación que se construye entre mentor/a y docente principiante; el involucramiento de los equipos directivos de los centros educativos; y la formación inicial del docente novel en contexto de pandemia.

Concluye el capítulo con reflexiones finales destinadas a relevar la necesidad de dar continuidad a la investigación sobre el desarrollo de esta política de formación docente.

## 2. Experiencia de mentoría en Chile

En esta sección, se aborda el desarrollo de la mentoría de inducción para docentes noveles en Chile, sus inicios, desarrollo y principales aspectos que han marcado la construcción e implementación de la política de inserción profesional y aspectos relevantes a considerar en su análisis.

### 2.1. Inicios de la mentoría en Chile

En Chile, como en muchos otros países, solo a partir del año 2000 se comienza a hablar de la necesidad de apoyar a los docentes en el período en que inician su labor profesional.

Hasta entonces, se actuaba sobre el supuesto de que la formación profesional entregada por las instituciones formadoras bastaba para que el desempeño profesional a partir de los primeros momentos de ejercicio fuera el esperado, al igual que un profesional experimentado, y de que, de haber problemas, estos se relacionaban estrictamente con la calidad de la formación inicial.

En el marco de las reformas de los 90, en Chile se desarrollan una serie de estrategias destinadas al fortalecimiento de la formación inicial y continua del profesorado.

Muchas de estas estrategias se basan en una nueva concepción del desarrollo profesional docente, fomentando el aprendizaje en-

tre pares, el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pasantías, postgrados nacionales e internacionales.

A comienzos del año 2000, junto con dar continuidad a las estrategias formativas anteriores, se inician programas de evaluación y reconocimiento individual de las competencias profesionales docentes, voluntarios en primera instancia, que abren nuevas oportunidades para los y las docentes destacados por sus desempeños.

En este marco, y en el ámbito de la formación de docentes, el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial, creado a fines de los años noventa para cautelar la calidad de las instituciones y programas de formación inicial y observando a los y las egresados, da cuenta de su preocupación por la necesidad de apoyo a los profesores neófitos, para su mejor inserción al ejercicio laboral.

Empieza entonces a desarrollarse un proceso de reflexión en el mundo académico responsable de la formación de profesores, así como también entre los encargados del diseño de políticas de desarrollo docente. Es así como se da comienzo a una revisión e intercambio de experiencias con distintos países del mundo, para observar la particularidad de las situaciones que viven los profesores que se inician en la docencia y para reconocer que, independientemente de la calidad de la formación inicial, es un periodo que tiene características propias de las cuales es necesario hacerse cargo, con miras al futuro profesional de los docentes y la calidad de los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes.

Como todo lo que ocurre en educación, esto se interrelaciona con otros elementos, es un periodo en el que se diseñan reformas educacionales, a partir de las cuales aparece con fuerza el concepto de *calidad* en la escuela y en la docencia.

También se comienza a hablar de un nuevo enfoque de desarrollo profesional y existe una amplia bibliografía que se refiere en particular al profesorado novel, que describe la problemática específica de los primeros años de ejercicio profesional de todas y todos los egresados de las carreras de pedagogía (Vonk, 1983; Veenman, 1984; Marcelo, 1988; Cornejo, 1999; Correa et. al. 2015; entre otros).

A partir de estos elementos como componentes iniciales, aparece, lo que podríamos considerar los primeros antecedentes de lo que será la política de inserción profesional docente en Chile.

En el año 2002, el Ministerio de Educación a través del Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pe-

dagógicas (CPEIP), crea el Programa de Apoyo a la Docencia «Red Maestros de Maestros», que surge como una oportunidad para aquellos docentes que habiendo participado en un proceso voluntario de evaluación para ser acreditados y recibir la Asignación de Excelencia Pedagógica, aparte de los beneficios de reconocimiento y mejoras económicas, tenían la oportunidad de postular para integrarse a dicha Red, donde, a través de un trabajo entre pares, podían realizar actividades con otros y otras docentes en temas diversos para su desarrollo profesional. Entre esas alternativas, se destaca el acompañamiento a docentes que se inicien en el ejercicio profesional.

A partir de ese momento, la problemática de los docentes principiantes comienza a discutirse, no solo en el mundo académico, sino también pasa a ser una preocupación para el diseño de políticas, que permitan abordar y generar propuestas que se hagan cargo, de manera sistémica, de este periodo de la vida profesional del profesorado.

En el año 2005, el Ministerio de Educación convoca a una comisión, compuesta por representantes del mundo académico, de los administradores de educación, del Colegio de Profesores y del CPEIP para discutir y hacer propuestas para el diseño de una Política de Inducción para los Docentes Principiantes.

Esta comisión produce un documento de orientaciones para el diseño de esta política que contiene entre sus principales acuerdos que:

- Se reconoce la condición de profesor principiante que tiene características y necesidades propias diferentes a las de la formación inicial y a las del profesional experimentado.
- Estas características hacen necesario que los docentes en este periodo de su trayectoria profesional reciban apoyo.
- Ese apoyo debe ser brindado por otro profesional docente que haya sido preparado para desempeñar este rol el que se denominará *mentor/a*.

A partir de las recomendaciones de esta instancia, comienza un largo proceso de diseño e implementación de una política de inducción para los docentes principiantes que ve la luz de manera definitiva en el año 2016, con la promulgación de la Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. La

construcción de este sistema tuvo como base el proceso previo descrito.

En primer lugar, se opta por diseñar un modelo en el que él o la profesional que cumpla el rol de mentor/a debe ser un docente experimentado que cuente con alguna de las certificaciones que provee ya en ese entonces el sistema, es decir, integrar la Red Maestros de Maestros o haber sido evaluado en el sistema de Evaluación Docente en las categorías superiores («destacado» o «competente»). Luego se establece que, para cumplir con el rol, debe recibir una formación especial que le permita desarrollar habilidades y competencias específicas para ello, como son el trabajo entre pares profesionales, la capacidad de apoyar en el desarrollo de la construcción de la identidad y la autonomía profesional, la reflexión y el análisis crítico de sus propias prácticas y la integración a comunidades de aprendizaje profesional. Y, como última condición, que para desempeñar el rol de mentor/a debe permanecer ejerciendo como docente de aula, pues se considera crucial que mantenga su vínculo con la práctica docente. Se establece, además, que el proceso de inducción tiene una duración de diez meses, y que puede ser efectuado durante el primer o segundo año de inserción profesional.

Con este encuadre legal, el CPEIP convoca a universidades para generar el diseño de una malla formativa que permita a los docentes participantes desarrollar las habilidades y competencias requeridas

Así es como la Universidad Católica de Temuco y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso trabajan en el diseño y pilotaje de la formación de mentores, generando una propuesta de malla que hasta el día de hoy constituye la base de todos los programas formativos que se implementan en el país.

Desde el año 2007 al 2015, antes de la promulgación de la Ley de Desarrollo Docente, el Programa de Inducción estuvo alojado en la Red Maestros de Maestros, como una de las iniciativas que los maestros podrían desarrollar a través de sus Proyectos de Participación Activa. Luego, con la implementación de la ley, la inducción es administrada por el CPEIP de manera centralizada.

Entre los años 2011 y 2019, se realizan en Chile experiencias de acompañamiento virtual a docentes principiantes, a través de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la Organización de Estados Iberoamericanos (2011) y a través de la Univer-

sidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2018), pensando en resolver un problema de distribución de docentes principiantes y mentores certificados en el país, sin prever que esta experiencia sería el antecedente de una modalidad imprescindible para resolver las necesidades de acompañamiento en los actuales tiempos de pandemia.

En este mismo periodo, el CPEIP convocó a las universidades para la formación de mentores, con diferente regularidad y cobertura, lo que hasta el año 2021 ha generado un Registro Nacional de Mentores, los que se encuentran distribuidos a través del país, de manera desigual, respecto de las dotaciones de nuevos docentes que ingresan al sistema.

El Registro Nacional de Mentores, en el año 2021, tenía registrados 2884 mentoras y mentores en condiciones de ejercer la función, que equivalen al 1,4 % de los docentes de aula del país. Sin embargo, la distribución por regiones que se puede apreciar en la tabla 1 no guarda relación con la población docente y estudiantil de las distintas regiones del país. En efecto, se observa que regiones como Los Ríos, Magallanes, Maule, Bío, y lo propio ocurre con la nueva región de Ñuble, superan ampliamente ese promedio. Por el contrario, las regiones de Tarapacá y Antofagasta están muy por debajo de dicho promedio y, sorprendentemente, en la Región Metropolitana (donde se desempeña un tercio de los docentes del país), el porcentaje de mentores es de apenas 0,7 % de los docentes de aula de la región, y solo el 16 % del total de mentores/as formados.

Los mentores certificados en el país se distribuyen de la manera que se indica a continuación:

**Tabla 1.** Distribución de mentores/as registrados, por regiones y porcentajes del total de docentes de aula.

REGIÓN	N.º docentes formados como mentores	% sobre número de docentes en aula
Arica y Parinacota	36	1,3
Tarapacá	18	0,5
Antofagasta	38	0,6
Atacama	31	0,9
Coquimbo	144	1,5

Valparaíso	260	1,2
Metropolitana	450	0,7
O'Higgins	99	0,9
Maule	330	2,5
Ñuble	253	s/i
Bío-Bío	416	2,5
Araucanía	145	0,9
Los Ríos	224	4,4
Los Lagos	212	1,9
Aysén	25	1,5
Magallanes	60	3,0
Sin información de región	143	--
TOTAL	2.884	1,4

Fuente: elaboración propia a partir de datos CPEIP y Centro de Estudios Mineduc.

En el año 2017, ingresaron 17.706 estudiantes en carreras de Pedagogía, (CIAE, Universidad de Chile, Observatorio de Formación Docente), una proporción de los cuales podría estar ingresando a partir del año 2022 al sistema escolar. No obstante, si se considera que la inducción solo está garantizada para los docentes del sector público, que representan el 44 % de los docentes de aula del país, y de manera gradual al sector particular subvencionado, existen estimaciones de que el número de docentes principiantes con derecho a inducción no superaría los 2500, anualmente. En consecuencia, la proyección permite decir que todos y todas podrían recibir acompañamiento de un mentor o mentora. El problema radica en la distribución geográfica, porque puede ocurrir que, en aquellas regiones con menor proporción de mentores registrados, y especialmente en determinadas comunas, se produzca algún déficit. Con todo, el problema, más que en la cantidad de mentores formados, radica en la dificultad de poner en marcha el sistema por distintos problemas que se analizan más adelante.

Respecto de los profesores principiantes que han sido acompañados en los últimos años, desde que la ley de Desarrollo Profesional Docente entró en vigencia, la tabla 2 muestra que han

recibido acompañamiento solamente 279 docentes noveles, entre los años 2017 y 2021-2022, lo que implica riesgos de abandono del ejercicio en los primeros años por su inserción solitaria o de desempeños débiles.

**Tabla 2.** Número de docentes principiantes que han recibido mentoría, años 2017 a 2021, por regiones.

AÑO REGIÓN	1° cohorte 2017-2018	2° cohorte 2019-2020	3° cohorte 2021-2022 En desarrollo	Total 2017-2022 por Regiones
Arica - Parinacota	0	0	0	0
Tarapacá	0	0	0	0
Antofagasta	0	0	0	0
Atacama	0	1	0	1
Coquimbo	1	2	6	9
Valparaíso	7	16	16	39
Libertador Gral. Bernardo O'Higgins	0	4	5	9
Maule	11	15	17	43
Ñuble	1	9	10	20
Bío-Bío	11	30	9	50
Araucanía	1	11	9	21
Los Ríos	6	7	4	17
Los Lagos	3	3	2	8
Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo	1	2	0	3
Magallanes y Antártica Chilena	1	3	3	7
Metropolitana	13	28	11	52
<b>TOTAL</b>	<b>56</b>	<b>131</b>	<b>92</b>	<b>279</b>

Fuente: CPEIP.

Por otra parte, la tabla 3 muestra que el número de docentes acompañados, si se compara con el número de mentores formados, es también muy bajo, pues prácticamente 1 de cada 10



mentores formados habría ejercido la función, en el supuesto de que cada uno haya atendido solo a un novel. Esta situación es especialmente notoria en los casos de las regiones de Atacama, Coquimbo y Los Lagos. Es sorprendente que hay regiones donde, a pesar de haberse formado mentores, no hay docentes noveles acompañados, al menos en este periodo de vigencia de la ley.

**Tabla 3.** Relación de mentores/as formados y docentes acompañados por mentores /as, por regiones.

REGIONES	Mentores formados	Docentes noveles acompañados
Arica - Parinacota	36	0
Tarapacá	18	0
Antofagasta	38	0
Atacama	31	1
Coquimbo	144	9
Valparaíso	260	39
Libertador Gral. Bernardo O'Higgins	99	9
Maule	330	43
Ñuble	253	20
Bío-Bío	416	50
Araucanía	145	21
Los Ríos	224	17
Los Lagos	212	8
Aysén	25	3
Magallanes y Antártica Chilena	60	7
Metropolitana	450	52
Sin información de región	143	
<b>TOTAL</b>	<b>2884</b>	<b>279</b>

Fuente: CPEIP

## 2.2. Institucionalización de la mentoría

A partir de 2016, la promulgación de la Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente reconoce el ingreso al ejercicio profesional como el:

[...] proceso formativo que tiene por objeto acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional para un aprendizaje, práctica y responsabilidad profesional efectivo; facilitando su inserción en el desempeño profesional y en la comunidad educativa a la cual se integra. (Ley 20903, art. 18)

Esto lo convierte en el segundo de sus cinco subsistemas.<sup>1</sup>

Esto permite gestionar su implementación desde el CPEIP, con un financiamiento asignado, por lo que ya no depende de las posibilidades y recursos de los propios mentores, sino de la administración escolar y el Ministerio de Educación.

Los docentes que ingresan al ejercicio profesional en centros educativos que reciben financiamiento estatal y que están adscritos a la Carrera Docente, es decir, la totalidad de establecimientos públicos y progresivamente los del sector particular subvencionado por el Estado (en un proceso gradual que culmina en el año 2026) tienen el derecho a solicitar el acompañamiento de un mentor/a y el Ministerio de Educación tiene la obligación de otorgarlo.

El Programa de Inducción es administrado por el CPEIP, a cargo de la implementación de la Ley. Por lo tanto, el procedimiento es que, una vez generada la solicitud, dicho organismo establece lo que se conoce como *duplas*, esto es, la pareja de mentor/a y principiante, de acuerdo con su localización geográfica, sus niveles y especialidades.

Cada mentor/a puede acompañar a un máximo de tres principiantes en cada periodo. El trabajo con los noveles es individual, pero es posible generar redes entre los principiantes que acompaña cada mentor/a, para el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional.

1. Los subsistemas de la Ley de Desarrollo Docente son: Formación Inicial, Ingreso al ejercicio Profesional, Formación Continua, Carrera Docente, Condiciones para el ejercicio profesional.

Los recursos para el pago de las horas de trabajo de los mentores como de los principiantes en el proceso de acompañamiento son provistos por el Ministerio de Educación a través del CPEIP.

El proceso de acompañamiento o mentoría tiene una duración de diez meses, y se desarrolla durante el primer o segundo año de ejercicio profesional.

Los mentores, por lo general, no son del mismo establecimiento educativo, por lo que se presentan al establecimiento del principiante donde realizan las actividades a partir de una planificación que es conocida por los directivos y la comunidad educativa.

El proceso de mentoría se inicia con un diagnóstico de las principales necesidades del principiante, que deriva en una planificación consensuada del trabajo a realizar durante el periodo de inducción.

En la mentoría se utilizan distintos medios, como la planificación conjunta, la observación de clases y otras instancias de la práctica pedagógica, el análisis y reflexión crítica a partir de la práctica del docente novel o del análisis de problemáticas y/o temas diversos para la construcción de conocimiento pedagógico de manera colaborativa. El rol del mentor/a tiene dimensiones de desarrollo personal y profesional, y está fundado en el principio de aprendizaje entre pares, en que uno tiene más experiencia que el otro, pero no por esa razón prescribe o entrega «recetas» para ser aplicadas, sino entre ambos/as construyen las soluciones a los problemas que van encontrando.

### 2.3. La mentoría y las comunidades educativas

La instalación de la mentoría en Chile, desde las primeras experiencias en los inicios del 2000 hasta hoy, ha sido un proceso lento.

Son varios los elementos que han influido en ello, al principio estos tuvieron que ver con el desconocimiento del proceso de inserción profesional como una etapa en la formación y desarrollo de los docentes, la existencia y el rol de los mentores, las posibilidades de acceder a acompañamientos, entre otros; y, a partir de la promulgación de la ley, se suma a lo anterior, el desconocimiento acerca de los procedimientos y la gestión del sistema.

Los procesos de acompañamiento a los docentes principiantes y los mentores deben ser considerados como una gran posibilidad de desarrollo para las comunidades educativas.

Un estudio de Valenzuela, López y Sevilla de 2013 muestra que el 40% de los profesores que se iniciaron en el año 2000, ya no se encontraban ejerciendo en el año 2009. El mismo estudio revela, además, que entre el 10% y el 14% de los docentes cambiaron de establecimiento dentro de los tres primeros años de ejercicio profesional.

Una de las principales razones que impulsan la deserción de los docentes tiene que ver con las condiciones en que las comunidades educativas acogen a las y los nuevos docentes, como lo demuestran estudios realizados sobre las dificultades que enfrentan los novatos relacionados con la ausencia de apoyos y las exigencias a las que les someten (Cisternas, 2016).

En general, las comunidades educativas no están preparadas para recibir a los profesores novatos, los que son considerados para todos los efectos –asignación de cursos, carga horaria, tareas a desarrollar y expectativas sobre su desempeño–, de igual manera que si fueran profesores experimentados y, en algunos casos, con aún mayores exigencias basadas en la juventud y los nuevos conocimientos que traen desde la formación inicial.

La decisión inicial de la política fue que los mentores/as no pertenecieran al mismo centro educativo del docente principiante. Esto se relaciona con características culturales propias del país y con la posibilidad real que en cada establecimiento se incorporen docentes principiantes suficientes en cada año, de modo que el mentor/a pueda cumplir su rol.

Si bien no hay evidencias que permitan decir si esta alternativa u otra sea mejor, la experiencia indica que los mentores/as se distribuyen entre centros educativos de las mismas localidades, en contextos similares y que, además, como parte de su proceso formativo han logrado desarrollar habilidades para la lectura adecuada de los contextos en los cuales se integran los principiantes a los cuales acompañan.

La incorporación de un mentor o mentora con sus características de profesional experto en los procesos de acompañamiento es una posibilidad invaluable para las comunidades educativas, lo que aún está en proceso de construcción dado el poco conocimiento de su rol, de sus potencialidades y de las posibilidades

de incorporación a las comunidades educativas a las que se integra el o la principiante.

Las comunidades educativas tampoco están preparadas para acoger y apoyar la resolución de las necesidades específicas que tienen los docentes principiantes, respecto de la adecuación de sus conocimientos, incluso de muchos problemas cotidianos respecto de la cultura escolar, los contextos e incluso de las familias de sus estudiantes.

Los docentes principiantes tienen conocimientos y experiencias frescas adquiridos en la formación inicial que pueden ser un aporte muy significativo en las comunidades, en la medida en que sean apoyados por sus mentores/as. Esto es posible, solo si los directivos de los centros educativos logran aprovechar las potencialidades que significa integrar a sus comunidades las reflexiones y análisis realizados por la dupla mentor-principiante, en el proceso de acompañamiento, que evidentemente aportan al mejoramiento continuo de la actividad de la comunidad educativa.

Por lo anterior, no solamente se pierden los esfuerzos de los profesores principiantes por integrarse a las comunidades, sino también las posibilidades de aprendizaje de la propia comunidad.

El rol de los mentores, desde el aporte específico que pueden realizar a partir de su formación especializada, especialmente en el desarrollo de procesos de análisis y reflexión puede ser un aporte clave en el desarrollo de las comunidades de aprendizaje profesional.

## 2.4. Mentoría y formación inicial docente

La relación de la mentoría de profesores principiantes con la formación en la línea de Prácticas de la Formación Inicial Docente es un ámbito aún en construcción de la formación y del desarrollo profesional de los docentes.

Los profesores principiantes manifiestan con frecuencia una queja respecto de que la formación inicial no ha logrado prepararlos de manera suficiente para enfrentarse a la realidad de los contextos con los que se encuentran en su inserción profesional. En particular, consideran que el ámbito de la formación práctica debería haber generado instancias de mayor y mejor calidad para acercarlos a lo que se van a enfrentar en la inserción laboral.

En las últimas dos décadas, junto con las transformaciones descritas anteriormente, respecto de la formación inicial y el desarrollo profesional se ha incentivado que la formación inicial avance en transformaciones sustantivas. En el año 2004, un análisis realizado por la OECD respecto de la formación inicial docente en Chile se refería al currículo de la formación diciendo que:

[...] estaba pobremente articulado, saturado y fragmentado, no se contaba con estrategias de enseñanza adecuadas y se concedía poca atención a la formación práctica de los estudiantes. (OECD, 2004)

Tomando en cuenta evidencias, como esta y tantas otras levantadas en los últimos años, se han generado diversos proyectos de mejoramiento, así como también la construcción de estándares que definen el nivel de calidad necesario para alcanzar el desempeño esperado. Es así como en 2021 se actualizaron los estándares que describen los conocimientos disciplinarios y pedagógicos para cada carrera de pedagogía, que deben alcanzar sus egresados.

Sin embargo, estas acciones no son suficientes si no se genera una articulación real del sistema de formación inicial –especialmente en la línea de formación práctica– con el desarrollo profesional continuo.

Las y los docentes en formación, desde el inicio de su proceso formativo, deben conocer en profundidad las etapas del desarrollo de su profesionalidad, los componentes de ella y los espacios formativos en que se construye. Deben ser conscientes de que su formación profesional no está del todo acabada con el egreso de la carrera y, que a partir de allí se inicia un proceso de consolidación de los aprendizajes, para dar continuidad al desarrollo profesional docente que deberá enfrentar a lo largo de su vida profesional.

En este espacio, los mentores son actores clave para la vinculación de la formación inicial con el desarrollo profesional continuo. La sistematización y socialización de la experiencia de acompañamiento debería orientar el diseño de los programas de formación práctica y la formación de los docentes a cargo de esta línea formativa, en lo referente a las habilidades y competencias para promover el desarrollo de la profesionalidad temprana en la formación de docentes.

El conocimiento de las dificultades y necesidades de los y las docentes principiantes, las características y dinámicas de las comunidades de los centros educativos a los que se incorporan, las características de los contextos educativos y sus complejidades permitirían a la formación inicial nutrirse de un conocimiento que podría dar respuesta a aquellas debilidades que los principiantes relevan en sus experiencias de inserción. Por lo tanto, es imperioso sistematizar la información que se produce en los procesos de mentoría para la retroalimentación de la formación inicial docente.

En la actualidad, las instituciones formadoras de profesores deberían también desarrollar procesos de actualización de quienes forman a los mentores. Las necesidades de los docentes principiantes, si bien tienen elementos constantes, se han ido transformando, especialmente en los últimos años, dados los escenarios cambiantes e inciertos. Esto implica nuevas estrategias para dar respuesta a nuevas necesidades.

### 3. Aprendizajes a partir de la experiencia

En esta sección, se abordan los aprendizajes que ofrece la experiencia chilena en materia de inducción de docentes noveles considerando las potencialidades, dificultades y proyecciones.

#### 3.1. Potencialidades

La experiencia chilena, descrita en la sección anterior muestra, en primer lugar, la importancia de que el sistema de inducción esté basado en una legislación (Ley 20903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente), porque ello permite pasar de experiencias de participación voluntaria de mentores/as y de docentes principiantes, a un sistema institucionalizado.

Sin embargo, la incorporación de este sistema de inducción en la ley solo fue posible en virtud de las experiencias piloto de formación de mentores que se venían desarrollando desde 2004, como se ha señalado anteriormente.

Esto implica dos aprendizajes fundamentales para tener en cuenta: uno, la necesidad de experiencias piloto, y segundo, la necesidad de contar con una ley que permita institucionalizar el

sistema, asignar los recursos públicos necesarios y garantizar la sostenibilidad en el tiempo. Ambos pasos son necesarios, pues experiencias piloto que no son institucionalizadas corren el riesgo de perderse, mientras que normativas que no estén basadas en experiencias pueden convertirse en letra muerta a falta de un sustento empírico.

Otra potencialidad de la experiencia chilena es haber tenido la posibilidad de seleccionar a los mentores a partir de una identificación previa de docentes con competencias evidenciadas a través de procesos de evaluación docente –uno voluntario como la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) y otro obligatorio como el sistema de evaluación docente–, ambos instalados entre los años 2002 y 2004. Sumado a ello, como ha sido mencionada, la opción de ser parte de la Red de Maestros de Maestros.

Por otra parte, el hecho de que el sistema de inducción no se considere como una política aislada, sino como un componente de un sistema integral de desarrollo profesional permite concebirla como una etapa inicial de un proceso de formación continua y consistente a lo largo de toda la trayectoria profesional.

Por último, cabe destacar que el periodo de pandemia trajo consigo, el desafío y a la vez la oportunidad de, por un lado, desarrollar la formación de mentores en modalidad en línea y, por otro lado, efectuar prácticas de mentorías de forma remota, incluyendo la observación de las clases de los noveles realizadas bajo esta modalidad.

## 3.2. Dificultades

A pesar de tratarse de una disposición legal que garantiza a todos los docentes noveles el derecho a ser sujetos de un proceso de inducción, en los hechos la implementación de esta política ha avanzado a un ritmo demasiado lento, como se refleja en los datos mencionados sobre docentes noveles beneficiados con procesos de inducción. Esto puede obedecer a varios factores relacionados con la novedad de la política como a los recursos asignados en los presupuestos para este fin. A continuación, se mencionan cinco factores que se consideran de especial relevancia:

1. Una dificultad importante ha sido la debilidad en la *comunicación* de esta política hacia los docentes que ingresan y hacia



los directivos escolares. Al no recibir los docentes principiantes una información clara, se hace difícil que puedan hacer valer su derecho a participar en el proceso de inducción. Por su parte, los directivos escolares y los administradores locales (sostenedores), tampoco parecen tener claridad sobre la accesibilidad y el valor de este dispositivo al que pueden acceder para sus docentes noveles, sin costo para sus establecimientos.

Esta situación se puede explicar por una debilidad en la implementación de la política, pero también porque la inducción no forma parte de la cultura escolar tradicional («contracultura») la que supone que el docente viene suficientemente preparado desde su formación inicial y que, a lo más, necesita algunas orientaciones e instrucciones básicas para conocer las normativas y procesos de la escuela lo que algún directivo le puede traspasar mediante una simple conversación.

2. Una segunda dificultad radica en la falta de planificación en cuanto a la *distribución* de los mentores que considere las necesidades de los distintos territorios (regiones y comunas) lo que se refleja en la desigual disponibilidad de mentores a lo largo del país. Es así como en las grandes ciudades, donde están los mejores centros universitarios, es posible contar con suficientes mentores, pero no sucede lo mismo en ciudades menores y localidades apartadas de los grandes centros urbanos. Esto hace que, en muchos lugares, al no existir disponibilidad de mentores, esta política simplemente no figura en el horizonte de los eventuales beneficiarios y de los centros educativos.
3. La tendencia a la centralización se manifestó también en la *pertinencia de la formación* de las mentoras y mentores la que, conforme a la ley, es coordinada y orientada por el CPEIP e impartida por las universidades. Sin embargo, no está garantizada la necesaria diversidad del currículum formativo de acuerdo a las particularidades de las culturas regionales y de la diversificación de la formación inicial recibida por los docentes noveles. Es el caso, por ejemplo, de la formación de mentores que deberán apoyar preferentemente a docentes noveles que se desempeñan en el medio rural y de educación intercultural; esta condición no se encuentra debidamente considerada.

4. El *contexto de pandemia* ha sido, al mismo tiempo que una oportunidad, un obstáculo para la puesta en marcha del proceso, por diversas razones. En primer lugar, debido a que dada la urgencia de resolver problemas críticos que sostenedores y directivos han debido enfrentar para la continuidad del proceso educativo bajo la modalidad remota o híbrida, se hace difícil poner el foco en modalidades nuevas que afectan a un número pequeño de docentes en un establecimiento determinado. Esto es más notorio en los centros educativos públicos donde, por lo general, se produce un menor ingreso de docentes jóvenes lo que hace que el tema de la inducción adquiera menor visibilidad. Y, por otro lado, porque la mentoría ha tenido que adaptarse a una modalidad virtual tanto en la *relación mentor/mentorizado* como en la modalidad para observar las clases, las que también han sido preferentemente remotas. A su vez, la formación de mentores se ha visto afectada por la pandemia al tener que realizarse de manera remota y con observación de clases en línea, lo que tiene limitaciones especialmente para observar las relaciones interpersonales docente-estudiantes.
5. Por último, cabe mencionar una dificultad inherente a la estrategia de mentorías, como es la complejidad de la *relación mentor/mentorizado*. No es fácil alcanzar la esperada relación horizontal entre pares, de aprendizaje mutuo, en la que no prime la asimetría de roles y la jerarquización derivada del estatus y de la experticia del mentor/a. No se trata de negar la existencia de esta asimetría ni la diferencia de roles entre ambos, sino de lograr que el mentor/a sea capaz de orientar el proceso formativo sin desconocer ni desvalorizar los conocimientos y experiencias del novel constituidas a través de su formación inicial, incluidas sus prácticas como docente en formación. En especial, la tendencia a la innovación, la creatividad, el sentido crítico, la familiaridad con el uso de las tecnologías y la mayor cercanía con la infancia y la cultura juvenil son, entre otras, dimensiones en las que el docente novel presenta potencialidades y oportunidades de contribuir al cambio y mejora educativa.

### 3.3. Proyecciones

Las dificultades mencionadas constituyen verdaderos retos para el sistema de inducción. En la medida que estos desafíos se enfrenten de manera adecuada y oportuna, se abren proyecciones que deben impactar la calidad docente en el mediano y largo plazo. En una perspectiva hacia el 2030, se espera que el sistema de inducción sea parte de una cultura de desarrollo profesional que considera las distintas etapas de la trayectoria docente. De esta manera será posible contribuir a:

[...] garantizar una educación, inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y todas. (ODS 4, Agenda 2030)

Uno de los desafíos que el sistema de inducción chileno debe enfrentar en los próximos años es incrementar significativamente su extensión o cobertura tanto en la educación pública como en la educación particular sin fines de lucro, financiada por el Estado.

En la medida que la educación pública retome su rol central dentro del sistema educativo chileno, el desarrollo de capacidades profesionales en los centros escolares está llamado a convertirse en una línea prioritaria de las políticas educativas. Un entorno donde se prioriza el desarrollo profesional docente será un espacio privilegiado para que las profesoras y profesores participen en procesos de inducción con el apoyo de mentoras y mentores.

En este ámbito, es de particular importancia que un plan territorial para la implementación de la inducción a docentes noveles sea incluido en los instrumentos clave de planificación de la educación pública, a nivel local, como son los Planes de Educación Municipal (PADEM) para el caso de los municipios, y los Planes Estratégicos Locales (PEL) para el caso de los Servicios Locales de Educación.<sup>2</sup>

2. Actualmente, existen 11 Servicios Locales de Educación Pública en funcionamiento que atienden a 184.000 estudiantes que representan aproximadamente el 14% del total de estudiantes atendidos por la educación pública. El traspaso de la educación pública desde la administración municipal hacia los nuevos Servicios Locales se está implementando gradualmente, según lo dispone la Ley 21040 que crea el nuevo Siste-

Por otra parte, en la medida que avance la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, abarcando un porcentaje creciente del subsistema de educación particular subvencionada por el Estado, hasta alcanzar su totalidad, la integración a la carrera docente de este sector será muy importante, dado que es en este en donde la mayoría de los docentes comienza su ejercicio profesional.

En cuanto a las estrategias de inducción, a partir de los aprendizajes de la pandemia, se han generado condiciones para avanzar en modalidades en línea o híbridas, que permitan, por ejemplo, combinar la observación directa de clases presenciales con momentos de conversaciones y de reflexión bajo la modalidad remota.

Se deberá fortalecer la comunicación de esta política hacia los nuevos docentes y hacia los directivos y sostenedores, de manera que cada docente que ingresa a trabajar sepa que es un derecho que tiene y que no hay riesgos en hacerlo efectivo, sino grandes oportunidades para su carrera profesional participando en este proceso

Asimismo, es preciso que los directores/as, los equipos directivos y los sostenedores tengan claridad que cuentan con este importante dispositivo de desarrollo de capacidades profesionales. Más aún, es importante que en una futura carrera directiva<sup>3</sup> se considere, entre los criterios de evaluación para la progresión, la capacidad de motivar a sus docentes noveles para participar en la inducción. Además, es clave, como señal de la prioridad de la inducción, que esta sea considerada como un factor dentro de las metas que se establecen en los convenios de desempeño que suscriben los directores, designados mediante el Sistema de Alta Dirección Pública.<sup>4</sup>

Una gran oportunidad para la inducción es, como se ha seña-

---

ma de Educación Pública. Dicho proceso de implementación gradual debe finalizar el año 2025 con el traspaso de la totalidad de los establecimientos educacionales municipales.

3. En Chile se viene discutiendo la necesidad de una carrera directiva, a partir de la promulgación de la ley del SDPD, en 2016. Se busca a través de una carrera directiva reconocer el rol crucial de los directores y equipos directivos de los centros educativos y generar mejores condiciones para su gestión y su desarrollo profesional.

4. Sistema creado para la selección de los altos cargos superiores de la administración pública y que fue adaptado, en 2011, para la selección de directores de establecimientos educacionales con el fin de transparentar y profesionalizar dicho proceso.

lado, que se encuentre integrada en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y, especialmente, que en este se contemplen planes locales de formación para el desarrollo profesional, a partir de los procesos de mentoría. Es importante que los equipos directivos velen porque dichos planes consideren a la inducción como un componente fundamental para el desarrollo de los docentes noveles.

Otra proyección valiosa que se ha estado impulsando hace algunos años desde el CPEIP es la inducción para los nuevos directores designados por el sistema de Alta Dirección Pública. Para ello, siguiendo el modelo de la inducción docente, se están firmando convenios con universidades para desarrollar programas de formación de mentores que incluyen prácticas de mentorías a directores noveles. Es necesario constituir también un cuerpo de directores mentores, lo que se vería fortalecido con una futura carrera directiva.

**Tabla 4.** Síntesis de dificultades y proyecciones

Dificultades	Proyecciones y desafíos
Avance lento en cobertura de mentores/as y docentes noveles beneficiados con inducción	A partir de lo avanzado, impulsar política que priorice la inducción desde el nivel nacional al local
Debilidades de difusión y comunicación	Fortalecer la comunicación hacia docentes noveles, sostenedores, equipos directivos y universidades
Inequidad en la distribución territorial de la implementación	Planificación a partir de diagnósticos de necesidades regionales y locales
Falta de consideración de las diversidades regionales en la formación de mentores	Flexibilizar orientaciones nacionales para la formación de mentores invitando a las universidades a considerar los contextos regionales
Compleja internalización de una relación interpersonal horizontal entre mentor/mentoriado	Desarrollar el tema en la formación de los mentores y generar espacios de reflexión sobre las prácticas de mentorías
Efectos del contexto de pandemia en la implementación del sistema	Aprovechar los aprendizajes en cuanto al uso de las tecnologías

Fuente: elaboración propia.

## 4. Problematización

Esta sección se propone abrir una discusión a partir de las dificultades encontradas en la experiencia chilena, acerca de algunos temas críticos o tensiones que han sido abordadas en la literatura especializada. Además, se esbozan propuestas sobre estos temas, agrupadas en seis dimensiones: comunicación; propósito formativo de la inducción; características de los mentores/as (cantidad, distribución, formación, condiciones de trabajo); trabajo individual o colectivo; involucramiento de equipos directivos; y formación inicial del docente novel en contexto de pandemia.

1. La inercia y resistencia a los cambios culturales que caracteriza a los sistemas educativos complejiza la instalación de políticas innovadoras como la inducción. Es así como, en el caso chileno, a pesar de que han transcurrido seis años desde la promulgación de la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, hay muchos aspectos de ella que no han sido internalizados por las comunidades educativas, inclusive los propios sostenedores y directivos no manejan suficiente información; entre ellos, sobresale el sistema de inducción.

Una política pública de esta naturaleza supone un gran esfuerzo de comunicación y difusión a nivel de los establecimientos educacionales, especialmente dirigidos a los docentes que ingresan, como también a los estudiantes del último año de las carreras de pedagogía para que tengan claro que se trata de un derecho que pueden hacer valer al momento de iniciar su ejercicio docente. En este sentido, cobra relevancia difundir las prácticas de mentorías y mostrar a los docentes noveles las experiencias que han tenido sus colegas.

2. A nivel internacional, se han definido distintos propósitos que dan origen a diferentes modelos de inducción. Una opción es que el proceso de inducción, además de su propósito formativo, considere una relación con la progresión en la carrera docente, integrando una dimensión evaluativa de tal forma que, según el desempeño durante el proceso de inducción, se puedan lograr, o no, determinados avances en la carrera. Incluso, en algunos casos, se le asocia a un periodo de prueba, de tal forma que solo quien apruebe la inducción puede continuar en la actividad docente. Un segundo modelo, adoptado

por el sistema chileno, desvincula la inducción de la evaluación y le asigna solo una función formativa, lo que no quiere decir que no exista evaluación, pero esta funciona como un diagnóstico para orientar futuros procesos formativos, sin que exista una aprobación o reprobación. El foco de la evaluación del proceso es formativo, opción asumida para evitar el riesgo de perder la confianza en la relación mentor-novel, que es de la esencia misma de la inducción y de la mentoría. El sistema chileno, por esta razón, ha definido a la inducción como un proceso esencialmente formativo, sin consecuencias para la permanencia laboral. La evaluación del desempeño docente comienza después del periodo de inducción.

El carácter formativo implica, además, que la inducción se entiende como un puente entre la formación inicial y la formación continua que se proyecta a lo largo de toda la vida profesional. Por lo tanto, es importante que la inducción proporcione información relevante para orientar la continuidad de la formación a contar del segundo año de desempeño profesional.

3. Sin duda, un elemento decisivo en el proceso de inducción se refiere a las características de los mentores/as, desde el punto de vista de su selección, distribución, formación y condiciones de desempeño.

Un tema relevante se refiere al número y a la distribución de mentores que necesita un sistema educativo. Esto dependerá indudablemente del número de docentes noveles que se asigne a cada mentor, que en el caso chileno es de tres noveles por cada mentor/a.<sup>5</sup>

Dado que la relación entre el mentor y el o la profesora principiante requiere del diálogo y observación de prácticas, el tema de la adecuada distribución geográfica de los mentores es crítico. Si la mentoría tiene al menos una proporción de presencialidad, como parece recomendable, se necesitan mentores que estén en condiciones de ir a los establecimientos de los noveles docentes sin tener que realizar grandes desplazamientos. Este tema fue abordado en la primera sección para el caso chileno.

5. En otros países, hay diferente ratio mentor/novel; por ejemplo, en República Dominicana es de 1:5.

La inequidad en la distribución de los mentores se explica, en buena medida, porque la formación es realizada por centros universitarios que estén en condiciones de ofrecer una buena formación, los que están concentrados en algunas grandes ciudades. Esto también dependerá del modelo de formación, pues si se utiliza la modalidad virtual es posible contar con una mejor distribución geográfica de los mentores/as formados.

Hay una discusión acerca de si los mentores deben ser del mismo establecimiento o pueden ser de otro. La Ley 20903 optó por privilegiar que sean del mismo establecimiento, dadas las ventajas de contextualización que conlleva, pero admitiendo que eso difícilmente será posible y considerando, además, que los mentores deben ser al menos del mismo nivel escolar, se admite que puedan desempeñarse en algún centro educativo cercano.

Otro tema de discusión es si la formación de mentores debe ser homogénea a lo largo del país o debe adaptarse a las particularidades de las distintas regiones. Sin duda, hay elementos comunes imprescindibles relacionados con los propósitos de las mentorías y las habilidades necesarias en los ámbitos de la comunicación, empatía, estrategias, etc. No obstante, es necesario también reconocer e integrar las características específicas de las distintas regiones y poblaciones docentes. Es así como un mentor que se forma para apoyar a docentes del medio rural, por ejemplo, necesita conocer bien cómo enfrentar los retos de la enseñanza en ese medio, más aún si se trata de escuelas multigrado. Asimismo, mentores que trabajarán con noveles que enseñan en contextos de multiculturalidad necesitan conocer las culturas pertinentes. Esto significa que la formación de mentores que ofrecen las universidades, bajo los marcos definidos por el CPEIP, debe tener en cuenta las particularidades de las culturas regionales. A su vez, necesita partir de un diagnóstico de la formación inicial a nivel regional, tomando en consideración la evaluación nacional diagnóstica intermedia<sup>6</sup> para poder identificar bre-

6. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente establece la aplicación de una prueba nacional diagnóstica de conocimientos disciplinarios y pedagógicos a los estudiantes, un año antes de finalizar sus estudios de formación docente inicial en las universidades.



chas existentes que los mentores debieran considerar en su trabajo.

Es importante concebir la formación de los mentores/as como un proceso continuo, que considere no solamente una formación inicial para adquirir competencias básicas, sino generar una continuidad en el desarrollo de sus capacidades.

Por último, un dilema complejo es el de los tiempos en que se efectúa el trabajo de los mentores. El modelo chileno ha optado por liberar tiempo de horas de clase a los mentores, es decir, son remunerados de manera específica para cumplir esta tarea con la misma remuneración que corresponde a sus horas de docencia. En otros países, hay experiencias distintas en las que el mentor es liberado totalmente de actividades docentes, mientras dure su desempeño, lo que permitiría contar con mayor cantidad de horas/mentor facilitando la organización del sistema. Sin embargo, creemos que el principio que el docente conserve su actividad docente le permite mantener con el novel un diálogo basado en prácticas docentes recíprocas. Existe un riesgo en «profesionalizar» al mentor/a y que se aleje de la práctica de enseñanza en aula en detrimento de su capacidad de orientar a los principiantes desde la vivencia de su propia práctica.

4. Otra cuestión crítica es si la mentoría es un proceso individual basado en una relación personal mentor/mentorizado o puede ser también un proceso colectivo donde los docentes noveles interactúan entre sí con la mediación del mentor. Si bien el sistema establecido en Chile privilegia la relación personal, queda abierta la posibilidad de que un mentor pueda en algún momento del proceso establecer una relación conjunta con los tres noveles asignados a él o ella. Little y Horn (2007) destacan cómo los diálogos colaborativos entre docentes permiten transformar la práctica a partir de compartir las experiencias cotidianas. Así, también para los noveles es una ventaja que compartan sus experiencias entre sí y reflexionen de manera conjunta. Esto puede contribuir a sentir que los problemas que enfrenta en su práctica no son únicos, sino que también se le presentan a otros principiantes.

Asimismo, es importante que el trabajo de mentoría no sea en solitario, sino que se generen instancias donde los mentores puedan compartir sus prácticas, analizar sus dificul-

tades y profundizar su reflexión como parte de un proceso formativo continuo. Esto cobra más fuerza en el momento actual en que el trabajo y la cultura de colaboración se han fortalecido en el contexto de pandemia.

5. Otro tema crucial para la discusión guarda relación con el involucramiento del director/a y del equipo directivo en el proceso de inducción. Si los equipos directivos son responsables del desarrollo profesional docente, como lo establecen las tendencias predominantes en la literatura especializada, y el propio Sistema de Desarrollo Profesional Docente chileno es fundamental que dichos equipos presten atención preferente al proceso formativo de los y las docentes que ingresan. En especial, los jefes de las Unidades Técnico-Pedagógicas (UTP) (en muchos países conocidos como *coordinadores pedagógicos*) tienen un rol clave en este campo.

Por lo tanto, los mentores deben trabajar en estrecha colaboración con los equipos directivos. Sin embargo, aquí surge un dilema ético, pues la relación de confianza entre mentor/mentorizado supone que hay un límite marcado por cuestiones personales que el novel ha depositado en el mentor, que no puede ser traspasado. La situación es, indudablemente, diferente cuando el mentor es del mismo establecimiento que él o la joven docente acompañada que cuando pertenece a otro centro educativo. En el primer caso, la coordinación con el equipo directivo se puede construir con facilidad. En el segundo caso, es necesario construir una relación que, dado el corto tiempo de la mentoría, puede ser complejo de crear.

6. Por último, en el contexto actual, el proceso de inducción no puede desconocer las características del docente novel que ingresará a la actividad pedagógica en los próximos años, en cuanto a su formación inicial en situación de pandemia. En efecto, una formación con muy escasas horas de clases presenciales y una reducción de las prácticas, muchas de las cuales, al igual que las clases, también se han tenido que efectuar de manera remota.

Esto implica que será más necesario que nunca diagnosticar rigurosamente las brechas de conocimientos disciplinarios y pedagógicos que muestre el docente novel, pero también reflexionar con él o ella respecto de los nuevos desafíos pedagógicos que el contexto actual ha puesto de relieve: educación in-

tegral, educación a distancia, educación socioemocional, priorización y contextualización curricular, evaluación formativa, nuevas modalidades de desarrollo profesional, formas nuevas de vínculo con las familias, seguimiento y acompañamiento a estudiantes con riesgo de deserción, entre otros temas críticos.

La formación inicial docente se ha visto seriamente afectada y se han presentado nuevos problemas, pero también aprendizajes e innovaciones demandados por la contingencia, todo lo cual representa nuevos desafíos para mentores y mentoras en su relación con los docentes principiantes.

## 5. A modo de cierre

A lo largo de estas páginas, hemos intentado reflexionar sobre la complejidad de implementar una política de inducción de profesores noveles dado su carácter innovador y su escasa raigambre en la tradición escolar chilena como latinoamericana en general.

No obstante, todos los estudios y experiencias internacionales más recientes dan cuenta de la necesidad de esta política para permitir una buena inserción profesional de las y los docentes que ingresan a la enseñanza. Las tensiones surgen respecto del modo de hacerlo. En el caso chileno, se ha seguido una estrategia determinada, basada en estudios y experiencias piloto y luego, en la integración de la inducción dentro de un sistema de desarrollo profesional docente, plasmada en una legislación del año 2016. La implementación gradual del sistema de inducción no ha estado exenta de dificultades.

La complejidad del proceso desafía a la experimentación e investigación educativa, pues se abren muchas preguntas que ponen de relieve la necesidad de aprender de la experiencia de mentoras y mentores, en diálogo pedagógico con docentes noveles para descubrir en qué medida el proceso formativo de interacción entre ambos está generando los aprendizajes necesarios para enriquecer la identidad, motivación y compromiso de los nuevos maestros y maestras. También, para descubrir cómo es posible que una política de esta naturaleza se integre en un proceso continuo de desarrollo profesional que asume la formación inicial previa y se proyecta hacia las etapas siguientes de la trayectoria del docente.

## 6. Referencias bibliográficas

- Boerr, I. (2011). *Acompañando los primeros pasos de los docentes. La construcción de una política de inserción al ejercicio profesional*. Santillana-OEI.
- Calderón L. J. (2020). *Acompañamiento pedagógico: Docentes Nóveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay*. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Zacatecas.
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1055>
- Correa, E., Cividini, M., Fuentealba, R. y Boerr, I. (2013). *Formación e Inserción Profesional: Desafíos y Pistas de facilitación para la profesionalización docente*. OEI.
- Correa, J., Martínez-Arbelaiz, A. y Aberasturi-Aprreiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>
- Ley 20903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, 1 de abril 2016. Chile.
- Little, J. y Horn, I. (2007). «Normalizing» problems of practice: converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. En: Stoll, L. y Louis, K. S. (eds.). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (pp. 79-92). Open University Press.
- Marcelo, C. (1998). *Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente*. EUB.
- OECD (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. OECD y Ministerio de Educación de Chile.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178. <https://doi.org/10.2307/1170301>
- Vonk, J. H. C. (1983). Problems of The Beginning Teachers. *European Journal of Teacher Education*, 6, 133-150. <https://doi.org/10.1080/0261976830060205>

# ¿Cómo y para qué utilizan las redes sociales los docentes principiantes?

PAULA MARCELO-MARTÍNEZ

## 1. Introducción

Las vías y actividades a través de las cuales los docentes aprenden en la actualidad son múltiples y superan los espacios y procesos formales tradicionales (Fischer *et al.*, 2019). Los docentes ya no solamente aprenden y se desarrollan con su participación en formaciones, cursos, seminarios o talleres. En los últimos años han surgido y se han popularizado otras vías de aprendizaje informal que suceden en entornos digitales como las redes sociales y que motivan a los docentes a buscar de una forma más espontánea oportunidades que les permitan desarrollar su aprendizaje (Hashim y Carpenter, 2019).

Desde hace décadas se viene investigando la importancia del desarrollo profesional docente como vía para la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Fishman (2016) define el desarrollo profesional como aquellas «actividades relacionadas con la profesión de la enseñanza que ocurren después de la certificación inicial» (p. 14). Si hay algo que sabemos es que el desarrollo profesional docente puede ser un proceso tanto individual como colectivo, desarrollado de manera formal o informal (Marcelo, 2009) y en el que la motivación que sienta el docente por mejorar su práctica docente será determinante para su éxito (Osman y Warner, 2020). Según Lutrick y Szabo (2012), toda actividad de desarrollo profesional debe ser continua, colaborativa, basada en datos, basada en el interés del dise-

ño e interactiva. Las actividades de desarrollo profesional pueden, a su vez, desarrollarse a través de espacios físicos, como la propia escuela, o bien a través de entornos digitales, existiendo mayores beneficios en las segundas sobre las primeras (Copper y Semich, 2019). Aquellas actividades de desarrollo profesional que tienen lugar en medios en línea ofrecen ventajas como la comodidad, la aplicación inmediata, el crecimiento profesional y ventajas económicas (Tinker, 2003). Sea a través del medio que sea, las actividades de desarrollo profesional continuo deben ser percibidas por los docentes como relevantes para el crecimiento y las necesidades de los estudiantes (Elliot, 2017). Los docentes desarrollan su aprendizaje a lo largo de la vida (*longlife learning*) para mejorar su experiencia y formación año tras año y, sobre todo, para impulsar y mejorar su práctica de aula. Es lógico pensar, entonces, que aquellos procesos de aprendizaje que realmente impactan en los docentes son aquellos que están contextualizados en la práctica y la realidad del aula (Feiman-Nemser, 2001).

En la actualidad, los profesores acceden a Internet para ampliar sus oportunidades de desarrollo mediante plataformas sociales (Prestridge, 2019). Algunas de las investigaciones que se han llevado a cabo han hecho hincapié en conocer los motivos que llevan a los docentes a utilizar las redes sociales (Carpenter y Krutka, 2014; Carpenter *et al.*, 2020, Goodyear *et al.*, 2019; Higuera-Rodríguez *et al.*, 2020). Una de las conclusiones de estos estudios es que las redes sociales permiten a los docentes relacionarse con otros docentes, creando lo que Gee (2005) denominó *espacios de afinidad*. Un espacio de afinidad es un entorno físico o digital donde las personas convergen a causa de un interés, motivación o idea en común. Twitter, Instagram o Facebook son ejemplos de espacios de afinidad virtuales, en tanto que permiten crear nexos y comunidades de usuarios con un fin en común (Carpenter *et al.*, 2020). Por otra parte, las redes sociales facilitan el acceso a lo que se ha denominado *capital social* (Rehm y Notten, 2016). Es así porque las redes sociales facilitan las relaciones (bidireccionales y multidireccionales), que pueden ser ocasionales o bien mantenidas a lo largo del tiempo entre docentes. Y a través de estas relaciones, como queremos demostrar en este capítulo, se generan oportunidades para que los docentes no solamente reciban recursos didácticos digitales y participen

en temas de debate, sino que puedan transferir al aula cambios en su enseñanza (Fox y Wilson, 2015). De esta forma, las redes están permitiendo el establecimiento de relaciones significativas entre docentes por medio de las cuales se generan aprendizajes sociales, al compartir los docentes sus experiencias, ideas, concepciones y reflexiones. Para aquellos docentes que son activos, el aprendizaje a través de las redes sociales resulta ser un proceso que llega a ser parte de su trabajo y que continúa fuera del horario escolar (Van den Beemt *et al.*, 2018).

La etapa inicial de todo docente está siempre llena de obstáculos, miedos e incertidumbre (Marcelo *et al.*, 2018). Es un momento clave en la vida de todo docente, en el que comenzarán a poner en práctica lo adquirido a través de vías formales de aprendizaje. Como hemos mencionado, la literatura demuestra que los docentes no solamente adquieren conocimientos mediante la formación estructurada y formal, existen nuevos espacios sociales en los que los docentes encuentran oportunidades para obtener aprendizajes prácticos y aplicables a su realidad. En este capítulo nos centramos en analizar los motivos y usos de redes sociales diversas por parte de docentes principiantes de 1 a 5 años de experiencia en las aulas. Nos centraremos en conocer:

- Cuáles son las redes sociales más utilizadas por los docentes y sus motivaciones para hacer uso de ellas.
- Cuáles son los perfiles más seguidos por estos docentes, así como los motivos que los llevan a seguir a estos usuarios.

## 2. Metodología

Los sujetos que han participado en este estudio han sido 68 docentes, de los cuales 54 son mujeres y 14 hombres. La edad de estos docentes es variada, primando los docentes con edades comprendidas entre los 20 y 30 años (34), siguiendo por 19 aquellos que tienen entre 30 y 40 años y 19 entre 40 y 60 años. Todos los docentes que forman parte de este estudio tienen entre 1 y 5 años de experiencia docente en las aulas. En cuanto al tipo de centro en el que enseñan, la mayoría de ellos trabaja en centros públicos (60), 5 son docentes en centros concertados y 3 de centros privados. Por último, en relación con el nivel educati-

vo, 28 son docentes de Educación Secundaria y 18 de Educación Primaria, siendo más reducidos los docentes de las restantes enseñanzas: Bachillerato (2), Formación Profesional (7), Educación Infantil (6), educación de adultos (2) y universidad (1). De ellos, 4 no mencionaron en qué etapa educativa imparten docencia.

Para recopilar la información que diera respuesta a los problemas de investigación anteriormente enunciados, diseñamos un cuestionario que se desarrolló en Google Forms (<https://forms.gle/L7LP9nPsuKKdp7b78>) para su distribución en línea. Este se remitió por medio de un correo electrónico a un total de 6431 direcciones de docentes de diferentes comunidades autónomas españolas, entre otras: Andalucía, Aragón, Castilla-La Mancha, La Rioja, Madrid y Murcia.

A través de este cuestionario, en primer lugar, recopilamos información sobre los participantes (sexo, edad, años de experiencia docente, nivel educativo y tipo de centro en el que se enseña) y sobre las redes sociales digitales que utilizan con una serie de preguntas abiertas y cerradas (frecuencia de uso, antigüedad en su uso, perfiles destacados a los que se siguen, sentido del uso de las redes sociales digitales). En segundo lugar, nos aproximamos a los motivos de uso de las redes sociales por los docentes a través de una escala compuesta por 24 ítems para conocer qué motiva a los docentes a utilizar las redes sociales. Para el diseño *ad hoc* de la escala, nos basamos en los trabajos de Staudt Willet (2019), Nochumson (2018, 2020) e Higuera-Rodríguez *et al.* (2020), que indagaron sobre las razones por las cuales los docentes utilizan la red social Twitter. También fueron considerados los resultados de los trabajos de Gilbert (2016), Greenhow y Askari (2017) y Li *et al.* (2020), que analizan los procesos de aprendizaje de los docentes a través de las redes sociales. A partir de estos, identificamos las siguientes dimensiones de motivos: consultar a otros docentes más experimentados, encontrar recursos, compartir recursos con otros docentes, recibir apoyo emocional, aprender, realizar diagnóstico personal (necesidades formativas, reflexión) y dialogar con otros docentes. La escala incluye cuatro valores de respuesta, de 1 = nada a 4 = mucho.



### 3. Resultados

#### 3.1. ¿Qué redes sociales utilizan los docentes principiantes?

Los docentes hacen uso de diferentes redes sociales digitales. El 36,5% de los docentes se inició en el uso de las redes sociales entre 4 y 7 años atrás. El 31,7% las lleva utilizando más de 7 años y un 23,8% llevan usándolas entre 1 y 3 años atrás. Son pocos (8%) los docentes que comenzaron a hacerlo en el último año. Los docentes en su mayoría (65,6%) afirman haberse iniciado en el uso de las redes sociales por su propia iniciativa, mientras que un 25% lo ha hecho por recomendación de algún amigo o compañero.

Con respecto a la frecuencia de uso de redes sociales por parte de docentes principiantes, un 45,4% manifiesta hacer uso de ellas varias veces al día para consultar o leer mensajes, mientras que un 29,5% comenta hacer uso en esa misma frecuencia para escribir algún mensaje nuevo.

Como podemos observar en la tabla 1, Instagram es la red que utilizan más docentes continuamente. Le siguen Facebook y Twitter. Es de destacar que entre un 23,5% y un 42,6% de docentes principiantes afirman utilizar continuamente alguna de las redes sociales indicadas. Ello supone que un considerable porcentaje de docentes que han respondido al cuestionario confirman el uso cotidiano de redes sociales con algún motivo relacionado con su trabajo docente, como más adelante analizaremos.

**Tabla 1.** Frecuencia de uso de redes sociales.

	Continuamente	Algunas veces	Pocas veces	Nunca	No responden
Twitter	23,5%	11,7%	20,5%	36,7%	7,3%
Facebook	23,5%	26,4%	26,4%	22%	1,4%
Pinterest	8,8%	30,8%	16,1%	29,4%	14,7%
Instagram	42,6%	11,7%	13,2%	27,9%	4,4%
Linkedin	4,4%	7,3%	22%	54,4%	11,7%
Scoop.it	0%	1,4%	0%	80,8%	17,6%

Respecto del nivel educativo en el que enseñan los docentes principiantes, como podemos ver en la tabla 2, son los docentes de Educación Primaria quienes mayor uso hacen de las redes sociales Instagram y Facebook. Con respecto a la red social Twitter, la mayoría de los docentes que manifiestan hacer uso de ella de forma continua son los que se dedican a la enseñanza secundaria, seguidos por los docentes de Educación Primaria y, en menor medida, los docentes de Bachillerato.

**Tabla 2.** Uso de redes sociales por nivel educativo.

	Twitter	Facebook	Instagram
Educación Infantil	6,25%	18,75%	13,80%
Educación Primaria	31,25%	43,75%	38%
Educación Secundaria	37,50%	31,25%	34,40%
Bachillerato	12,50%	0%	6,80%
Formación Profesional	6,25%	0%	3,40%
Educación de Adultos	0%	6,25%	0%
Universidad	6,25%	0%	3,40%

### 3.2. ¿Para qué utilizan los docentes las redes sociales?

Los motivos de los docentes para utilizar las redes sociales son variados. Para indagar sobre ellos, incluimos en el cuestionario una escala compuesta por 24 ítems que hacen referencia a diferentes motivaciones que pueden presentarse a la hora de hacer uso de una red social, valorando cada elemento en una escala de Nada a Mucho. Pueden verse los resultados en la tabla 3.

Los docentes que fueron encuestados dicen hacer mucho uso de las redes sociales mencionadas para encontrar recursos educativos que comparten otros docentes (40,2%) y aprender de ellos (37,3%). Por otro lado, en menor medida un 34,3% de los docentes dice incorporar nuevos recursos, herramientas digitales e ideas que han aprendido a través de las redes sociales. En menor medida, valorándolo como bastante, los docentes dicen conseguir ejemplos de actividades para sus clases a través de redes sociales (35,8%). Esto nos indica que los docentes se motivan para utilizar las redes sociales en la medida en que suponen un espa-

cio para encontrar recursos digitales, materiales, video tutoriales elaborados por otros docentes y que pueden considerar se interés. Estos materiales favorecen el aprendizaje de los docentes, la reflexión sobre la enseñanza y, en algunos casos aplicar los contenidos y recursos nuevos a sus clases. Por contra, un 73,1% de docentes dice no hacer uso de las redes sociales en absoluto para superar el aislamiento que sienten en sus centros educativos, además de para compartir sus emociones y preocupaciones (50%). Esto nos indica que los docentes principiantes que completaron el cuestionario no comprenden las redes sociales como un apoyo emocional y social que pueden sentir en sus claustros, en caso de que este exista.

**Tabla 3.** Motivos para hacer uso de redes sociales.

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
Conocer a profesores con más experiencia	15 %	35,8 %	31,3 %	18 %
Encontrar recursos educativos que comparten otros	10,4 %	13,4 %	35,8 %	40,2 %
Compartir mis recursos con otros profesores	41,7	32,8 %	16,45	8,9 %
Plantear dudas o preguntas a la comunidad	41,7 %	35,8 %	15 %	7,4 %
Conseguir ejemplos de actividades para mi clase	16,4 %	28,3 %	35,8 %	18 %
Conocer opiniones de otros profesores sobre temas de actualidad	16,4 %	25,3 %	31,3 %	26,8 %
Pedir apoyo a algún docente para resolver algún problema	40,2 %	41,7 %	12 %	6 %
Sentir que estoy en contacto con otros docentes	22,3 %	38,8 %	20,8 %	15 %
Compartir mis propias emociones y preocupaciones	50 %	34,3 %	7,4 %	7,4 %
Superar el aislamiento que siento en mi centro educativo	73,1 %	10,4 %	10,4 %	6 %
Saber que otros docentes tienen mis mismos problemas	32,8 %	28,3 %	29,8 %	9 %
Colaborar con otros compañeros en algún proyecto compartido	43,2 %	34,3 %	16,4 %	6 %
Mantener conversaciones sobre educación con otros compañeros	34,3 %	38,8 %	22,3 %	4,4 %
Aprender de los materiales elaborados por otros compañeros	16,4 %	16,4 %	29,8 %	37,3 %

Participar en seminarios y actividades abiertas y en línea	23,8%	38,8%	22,3%	15%
Dialogar sobre temas relacionados con educación	43,2%	31,3%	13,4%	12%
Detectar mis propias necesidades de formación	20,8%	23,8%	37,3%	18%
Conseguir ayuda con un recurso o una estrategia didáctica	30%	32,8%	19,4%	16,4%
Encontrar personas con similares características a las mías	28,3%	31,3%	22,3%	18%
Participar en un espacio que considero abierto y positivo	26,8%	25,3%	28,3%	19,4%
Aplicar nuevas ideas que he aprendido en las redes sociales	20,8%	15%	29,8%	34,3%
Incorporar nuevos recursos y herramientas digitales	16,4%	15%	34,3%	34,3%
Aprender sobre temas en los que tengo menos dominio	12%	23,8%	35,8%	28,3%
Reflexionar sobre mi propia enseñanza	18%	23,8%	31,3%	26,8%

Por último, los docentes tuvieron la oportunidad de responder de manera cualitativa a la pregunta de por qué siguen estas redes sociales, indicando sus motivaciones personales para hacer uso de estas. Principalmente, los docentes manifiestan hacer uso de redes sociales para encontrar recursos, actividades, ideas que puedan incluir a su enseñanza, o bien, que les sirvan para adaptar sus propios materiales:

Porque me ofrece un contenido muy adaptado a mi materia.

En este sentido, destacan la variedad de recursos que encuentran:

Por la variedad de recursos e ideas que me ofrecen.

También, la cantidad de información que encuentran útil para su enseñanza:

La cantidad de información en posts, recursos, ideas, etc., que hay, que me muestran diferentes formas de enseñar, etc.

Otro de los elementos que valoran de las redes sociales es la comunidad que se crea dentro de ella, suponiendo un espacio no solo donde encuentren materiales y recursos, sino también perfiles y personas con las que se sienten identificados. Los docentes valoran el fácil acceso a estos perfiles:

[Acceso a muchos docentes de] diferentes comunidades que comparten información de mucha calidad.

También mencionan espacios concretos que se crean dentro de un hashtag y que pone en contacto a docentes que comparten materiales, recursos, dudas, etc.

Por el claustro virtual.

Los docentes manifiestan sentir afiliación y comunidad dentro de la red social, en la que encuentran contenido de utilidad para su práctica docente:

Mucha sensación de comunidad educativa, muchas ideas innovadoras y experiencias en el aula.

Los docentes también ponen en valor el poder mantenerse actualizados con respecto a noticias, innovaciones e información relativa a la educación, ya que:

[...] permite estar al día de novedades educativas, proyectos, cursos, recursos, actividades de otros centros.

Por último, otro de los factores que valoran los docentes principiantes de las redes sociales es su facilitar, rapidez y familiarización en su uso. En este sentido, los docentes prefieren determinadas redes sociales por motivos como:

Es fácil navegar en ella y tiene cuentas muy interesantes. Es muy visual.

Rápida. Tiempo real. Aprendo mucho.

### 3.3. ¿Quiénes son los perfiles más seguidos por los docentes principiantes?

A la hora de comprender por qué utilizan las redes sociales los docentes principiantes, es preciso preguntarnos de dónde procede la información que estos obtienen como valiosa a través de las redes sociales. Es en este punto en el que nos planteamos analizar quiénes son los perfiles más seguidos dentro de las redes sociales. El término *influencer educativo* ha sido acuñado recientemente como aquel docente o experto en educación que, a través de sus actuaciones y publicaciones en redes sociales, tiene la capacidad de servir de referente e influir en las opiniones y visiones de otros docentes que valoran positivamente su trabajo (Marcelo y Marcelo, 2021, Carpenter *et al.*, 2021, Shelton *et al.*, 2020). En Marcelo y Marcelo (2021), el *influencer educativo* es aquel docente que cuenta con presencia activa dentro de las redes sociales, sin necesidad de guardar una relación estrecha con la obtención de beneficios comerciales o económicos. Es decir, estas figuras no buscan, en un principio, lucrarse económicamente con su labor en redes sociales, sino que el fin se dirige más hacia un objetivo de divulgación del tema educativo en el que se especialice su perfil. Una definición diferente es la que aportan Carpenter *et al.* (2021), donde definen al *influencer educativo* como personas que utilizan las plataformas de redes sociales para obtener grandes audiencias de seguidores y monetizar su atención. La monetización puede ocurrir en varias formas, bien sea promocionando productos, servicios o prácticas relacionadas con la educación. Vemos, entonces, que existe un desacuerdo en la concepción del *influencer educativo*, que será preciso matizar en futuras investigaciones.

Los docentes encuestados han compartido los perfiles que ellos siguen y que les aportan conocimiento y actualidad docente. Son múltiples los perfiles que dicen seguir (163), pero observamos que se mencionan de forma recurrente determinados usuarios con una alta actividad en redes sociales, como podemos ver en la figura 1. Es el caso de @imgende o @xtianolive, dos perfiles con presencia en la red social Twitter y que diariamente generan y comparten contenido de temática educativa. Otros perfiles que los docentes dicen seguir son perfiles específicos de la enseñanza en Educación Primaria, como @ennuestra-



Los docentes principiantes destacan de estos perfiles servirles de referencia a la hora de iniciar nuevos proyectos o implementar metodologías innovadoras en su enseñanza:

Son referencia en mi área.

La formación y búsqueda de nuevas metodologías y materiales.

## 4. Discusión

Los nuevos ambientes de aprendizaje digitales están creando las condiciones para que los docentes puedan aprender y mejorar su enseñanza (Dille y Røkenes, 2021). En este tipo de acciones predomina lo que se ha denominado *aprendizaje informal* (Kennedy, 2019). Las oportunidades de aprendizaje informal han ido creciendo conforme se han desarrollado formas más flexibles de interacción entre las personas a través de las redes sociales digitales (Rehm y Notten, 2016). La investigación sobre comunidades en línea informales, como han mostrado Macià y Garcia (2016) y Lantz-Andersson *et al.* (2018), ha evidenciado que estas comunidades ofrecen a los docentes la posibilidad de implicarse en procesos de aprendizaje colaborativo, reflexionar sobre su propia enseñanza, así como recibir apoyo emocional.

En este trabajo nos hemos ocupado del uso profesional que los docentes principiantes hacen de las redes sociales digitales. La literatura existente, al respecto, ha mostrado que los docentes utilizan las redes sociales digitales con diferente grado de intensidad y frecuencia (Owen *et al.*, 2016; Xing y Gao, 2018). Estos resultados son coherentes con los que hemos encontrado en nuestra investigación. Llamaremos la atención, en primer lugar, sobre el porcentaje de docentes que afirman utilizar continuamente alguna de las tres principales redes sociales analizadas (Twitter, Facebook o Instagram), el cual sin ser mayoritario sí que es relevante.

Luo *et al.* (2020) identificaban Twitter como la principal plataforma para crear redes profesionales de aprendizaje y compartir el conocimiento con otros docentes. Malik *et al.* (2019) realizaron una revisión de 103 estudios científicos y analizaron el potencial de Twitter. Del trabajo se desprende que Twitter se posiciona como una herramienta útil de comunicación, debido a



su alta accesibilidad, novedad y acceso a la información en tiempo real. No obstante, según Holmes *et al.* (2013), los docentes perciben Twitter como una herramienta más enfocada a impulsar su propio desarrollo profesional que para interactuar con estudiantes o familias. Volviendo sobre los resultados alcanzados en esta investigación, Twitter es una de las tres redes utilizadas de manera continuada por mayor porcentaje de docentes mientras que Instagram es la red que utilizan más docentes continuamente. Instagram ha ganado popularidad entre los docentes en los últimos años (Carpenter *et al.*, 2020). Una encuesta realizada por Scholastic (2014) a 20.000 docentes de EE. UU. encontró que Instagram no estaba entre las redes sociales más demandadas y utilizadas por ellos. Sin embargo, recientes investigaciones (Newton y Williams, 2021; Shelton *et al.*, 2020) demuestran lo contrario, reparando incluso en la aparición de la figura del *teachergram* o *instaprofesor*.

¿Qué motiva a los docentes principiantes a participar en las redes sociales? En el estudio que hemos realizado, encontramos que de su participación se deriva la oportunidad encontrar recursos útiles para su enseñanza, compartir experiencias y conocimientos, abordar aspectos concretos de la práctica o aprender (Kamalodeen y Jameson-Charles, 2016). Los docentes intercambian conocimientos relacionados con la enseñanza (Ab Rashid *et al.*, 2016) y generan nuevos entendimientos, ideas y prácticas que podrían transferirse a sus aulas, demostrando que las redes sociales pueden contribuir al desarrollo profesional (Goodyear, Parker y Casey, 2019). Donelan (2016) determinó que aquellos docentes que integraban las redes sociales en sus rutinas diarias de trabajo tenían motivaciones relacionadas con el autodesarrollo y la ampliación de contactos y experimentaban progresión profesional como resultado.

Incuestionablemente, las redes sociales nos dan la oportunidad de interactuar con otros. Su carácter social se ve reflejado en la organización de los motivos que se desprende de los resultados del análisis factorial presentado. Estar en relación con otros docentes, poder preguntar o pedir apoyo, sentirse escuchado, colaborar, etc., pueden explicar por qué los docentes tienen presencia en las redes sociales. Todos ellos conforman un primer grupo de motivos. La interacción social, sin lugar a dudas, facilita la interacción a su vez con ideas, recursos, etc., que usar en el aula

o con los que apoyar el propio aprendizaje. Localizar materiales, programaciones y demás que reutilizar formarían parte del segundo conjunto de motivos, junto con el acceso a objetos de aprendizaje y formaciones en abierto con los que cubrir necesidades formativas. Los factores individuales e idiosincrásicos son importantes al explicar la implicación docente en las redes sociales, además de otros relativos al contexto local (Greenhalgh, Rosenberg y Russell, 2021). En este trabajo nos hemos ocupado de la motivación, tratando de definir un instrumento que nos aproxime a los motivos que explican el uso de las redes. Será necesario, en futuras investigaciones, indagar acerca de en qué medida la participación de los docentes en las redes sociales repercute en la mejora de la práctica docente y en los aprendizajes de los estudiantes.

## 5. Referencias bibliográficas

- Ab Rashid, R., Yahaya, M. F., Rahman, M. F. A. y Yunus, K. (2016). Teachers' Informal Learning via Social Networking Technology. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 11(10), 76-79. <https://doi.org/10.3991/ijet.v11i10.5908>
- Carpenter, J. P. y Krutka, D. G. (2014). How and why educators use Twitter: A survey of the field. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(4), 414-434. <https://doi.org/10.1080/15391523.2014.925701>
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M. y Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram? *Teaching and teacher education*, 96, 103149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149>
- Copper, J. M. y Semich, G. W. (2019). Professional development in the twenty-first century: YouTube teacher training and professional development. *Advanced Online Education and Training Technologies* (pp. 185-199). IGI Global.
- Dille, K. B. y Røkenes, F. M. (2021). Teachers' professional development in formal online communities: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103431. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103431>
- Donelan, H. (2016). Social media for professional development and networking opportunities in academia. *Journal of Further and Higher Education*, 40(5), 706-729. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1014321>

- Elliott, J. C. (2017). The evolution from traditional to online professional development: A review. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(3), 114-125.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487101052001003>
- Fischer, C., Fishman, B. y Schoenebeck, S. Y. (2019). New contexts for professional learning: Analyzing high school science teachers' engagement on Twitter. *Aera Open*, 5(4), 2332858419894252
- Fishman, B. (2016). Possible futures for online teacher professional development. En: Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K. y Hartley, A. (eds.). *Teacher Learning in the Digital Age* (pp. 13-30). Harvard Education Press.
- Fox, A. R. C. y Wilson, E. G. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 47, 93-107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.004>
- Gee, J. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces: From The Age of Mythology to today's schools. En: Barton, D. y Tusting, K. (eds.). *Beyond Communities of Practice: Language Power and Social Context (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)* (pp. 214-232). Cambridge University Press. <https://doi:10.1017/CBO9780511610554.012>
- Goodyear, V., Parker, M. y Casey, A. (2019). Social media and teacher professional learning communities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 421-433. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1617263>
- Greenhalgh, S. P., Rosenberg, J. M. y Russell, A. (2021). The influence of policy and context on teachers' social media use. *British Journal of Educational Technology*, 52, 2020-2037. <https://doi.org/10.1111/bjet.13096>
- Hashim, A. K. y Carpenter, J. P. (2019). A conceptual framework of teacher motivation for social media use. *Teachers College Record*, 121(14), 1-18.
- Higueras-Rodríguez, L., Medina-García, M. y Pegalajar-Palomino, M. D. (2020). Use of Twitter as an Educational Resource. Analysis of Concepts of Active and Trainee Teachers. *Education Sciences*, 10(8). <https://doi.org/10.3390/educsci10080200>
- Holmes, K., Preston, G., Shaw, K. y Buchanan, R. (2013). «Follow» Me: Networked Professional Learning for Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(12). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n12.4>

- Kamalodeen, V. J. y Jameson-Charles, M. (2016). A Mixed Methods Research Approach to Exploring Teacher Participation in an Online Social Networking Website. *International Journal of Qualitative Methods*, 15(1), <https://10.1177/1609406915624578>
- Kennedy, M. M. (2019). How We Learn About Teacher Learning. *Review of Research in Education*, 43(1), 138-162. <https://doi.org/10.3102/0091732X19838970>
- Lantz-Andersson, A., Lundin, M. y Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 75, 302-315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.008>
- Luo, T., Freeman, C. y Stefaniak, J. (2020). «Like, comment, and share» – professional development through social media in higher education: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1659-1683. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09790-5>
- Lutrick, E. y Szabo, S. (2012). Instructional leaders' beliefs about effective professional development. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 78(3), 6.
- Macià, M. y García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 55, 291-307. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.021>
- Malik, A., Heyman-Schrum, C. y Johri, A. (2019). Use of Twitter across educational settings: a review of the literature. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 36. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0166-x>
- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., Murillo-Estepa, P. y Marcelo-Martínez, P. (2018). Aprender a acompañar: análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 461-480.
- Newton, J. R. y Williams, M. C. (2021). Instagram as a Special Educator Professional Development Tool: A Guide to Teachergram. *Journal of Special Education Technology*, 016264342111033596
- Osman, D. J. y Warner, J. R. (2020). Measuring teacher motivation: The missing link between professional development and practice. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103064
- Owen, N., Fox, A. y Bird, T. (2016). The development of a small-scale survey instrument of UK teachers to study professional use (and non-use) of and attitudes to social media. *International Journal of Re-*

- search & Method in Education*, 39(2), 170-193. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2015.1041491>
- Prestridge, S. (2019). Categorising teachers' use of social media for their professional learning: A self-generating professional learning paradigm. *Computers & Education*, 129, 143-158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.11.003>
- Rehm, M. y Notten, A. (2016). Twitter as an informal learning space for teachers!? The role of social capital in Twitter conversations among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 215-223. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.015>
- Scholastic (2014). *Primary sources: America's teachers on teaching in an era of change*. Bill and Melissa Gates Foundation [3.ª ed.]. <http://bit.ly/1UE5YRT>
- Shelton, C., Curcio, R. y Schroeder, S. (2020). Instagramming their Hearts Out: Teacher Influencers on Instagram. En: Schmidt-Crawford, D. (ed.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1486-1492). En línea: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/215915>
- Tinker, B. (2003). *NetCourses for staff development*. Milken Family Foundation.
- Van den Beemt, A., Ketelaar, E., Diepstraten, I. y De Laat, M. (2018). Teachers' motives for learning in networks: costs, rewards and community interest. *Educational Research*, 60(1), 31-46. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1426391>
- Xing, W. y Gao, F. (2018). Exploring the relationship between online discourse and commitment in Twitter professional learning communities. *Computers & Education*, 126, 388-398. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.010>



# Cinco años después: análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes

CARLOS MARCELO  
PAULA MARCELO-MARTÍNEZ  
JUAN FRANCISCO JÁSPEZ

## 1. Introducción

Los primeros años como docente son intensos tanto en el aspecto profesional como personal (Marent *et al.* 2020). Tensiones, estrés, insatisfacciones, inseguridades afectan a los docentes que empiezan a enseñar. Podríamos considerarlo como algo normal en el inicio de cualquier ejercicio profesional. Así ha sido durante mucho tiempo, olvidando que los efectos de estas tensiones no recaen solo en los docentes que inician. Los damnificados son los alumnos y alumnas de esos docentes principiantes (Voss y Kunter, 2020). La inducción de los profesores de nuevo ingreso a la enseñanza ha sido una temática presente en la investigación educativa desde hace décadas (Veenman, 1984). Las investigaciones han mostrado que los profesores principiantes se enfrentan en sus primeros años a problemas específicos que suelen ser consistentes a lo largo del tiempo: disciplina, la motivación, la evaluación, las relaciones con los compañeros y las familias son problemas que acucian a los docentes principiantes y que les afectan en su enseñanza. Estos problemas siguen estando presente décadas después hasta en la actualidad (Avalos, 2016; Farrell, 2016). Problemas que suponen un desafío para los profesores principiantes y que, desde el punto de vista de Keller-Schneider y Hericks (2019) se concretan en: la identidad y el rol como profesión; enseñar para responder a las necesidades individuales; la gestión del aula estableciendo un ambiente de traba-

jo saludable y la relación con los demás profesores y con la dirección. Las consecuencias de no atender a estos problemas están suponiendo un grave problema para la calidad de los sistemas educativos en muchos países. Esto se debe al hecho de que las tasas de abandono de la profesión docente por parte de los profesores principiantes son muy altas. Los estudios indican que entre el 40 y el 50% de los profesores principiantes abandonan la enseñanza entre los primeros cinco años en Estados Unidos; en Australia el 10%; en Suiza el 13%; en Bélgica el 45%; 29% en Holanda, en Israel el 35% o el 40% en Chile (Aarts *et al.*, 2020, Avalos, 2014; Zavelevsky y Lishchinsky, 2020).

Para ayudar a los docentes principiantes a enfrentar estos problemas y a aprender el lenguaje de la práctica, los sistemas educativos han establecido lo que se ha denominado *programas de inducción a la enseñanza*. Estos programas representan una respuesta adaptada a las necesidades de los docentes de nuevo ingreso. El informe *TALIS* (OCDE, 2019), que revisa la situación de la formación docente, la enseñanza y el liderazgo en las escuelas, destaca la importancia de los programas de inducción. Este informe afirma lo siguiente:

La inducción a los docentes principiantes es importante porque mejora la calidad de la enseñanza y la satisfacción en el trabajo de los docentes de nuevo ingreso. (OCDE, 2019, p. 141)

Pero la inducción no es una política generalizada en todos los países de la OCDE. Este informe describe que el país con un mayor porcentaje de docentes de nuevo ingreso de Educación Primaria a los que se asigna un mentor o acompañante es Shanghái con un 70%, seguido de Kazajistán con un 60%. El promedio en los países de la OCDE es del 22%. Ello significa que, si bien existen evidencias de las bondades de los programas de inducción (Howe, 2006; Nasser-Abu Alhija y Fresko, 2010; Orland-Barak, 2014), esto no se configura en una práctica generalizada en todos los países y para todos los docentes.

Los programas de inducción ofrecen a los docentes principiantes una variedad más o menos amplia de componentes formativos: seguimiento por parte de un profesor experimentado (mentor), cursos y seminarios, colaboración con otros docentes principiantes, redacción de diarios, portafolios, formación en lí-



nea (OCDE, 2019). A partir de un análisis de los componentes, Kearney (2016) identificó aquellos que se han caracterizado como propios de programas inducción eficaces: un programa de uno a dos años de duración centrado en el aprendizaje de los profesores y en su evaluación, el acompañamiento por parte de un mentor, la oportunidad para la colaboración entre docentes principiantes, observaciones estructuradas realizadas por los mentores, reducción de la carga docente, aprendizaje intensivo en el lugar de trabajo, seminarios dirigidos a los profesores principiantes, apoyo profesional y redes profesionales, y por último, ser una parte de un programa más amplio de desarrollo profesional

De todos estos componentes, el más destacado por su alto impacto en los nuevos docentes es el mentor o acompañante. El mentor es un docente con mayor experiencia, capacidad formativa y motivación que apoya a los nuevos docentes (Hobson *et al.*, 2009; Langdon *et al.*, 2014; Sundli, 2007). Los mentores realizan tareas de acompañamiento a los docentes principiantes mediante la planificación conjunta, la observación en el aula, la retroalimentación y la propuesta de planes de mejora. Los efectos que la figura del mentor tiene en los profesores principiantes son variados: eficacia docente; compromiso; bienestar y mejora de la práctica docente (Richter *et al.* 2011). Los mentores realizan diferentes actividades de acompañamiento con los docentes principiantes, algunas de las cuales son de apoyo personal y emocional, de apoyo pedagógico e instrumental. También van Ginkel *et al.* (2016) identificaron cuatro tipos de actividades que los mentores desarrollaban con los profesores principiantes:

Proporcionar apoyo emocional y psicosocial; favorecer la construcción de conocimiento práctico personal; crear un contexto favorable para el aprendizaje y modificar los modos de actuar. (p. 206)

Los programas de inducción se han ido implantando en los diferentes países a partir de políticas públicas que han destacado la necesidad de ofrecer a los docentes que se inician una formación específica y acorde a las necesidades de los sistemas educativos. La eficacia de los programas de inducción se ha demostrado en los resultados de las investigaciones que han estudiado el impacto de estos programas. En la revisión de investigaciones que

realizaron Ingersoll y Strong (2011) encontraron que los programas de inducción tenían un efecto positivo en el compromiso de los profesores y su decisión por continuar en la enseñanza; en la mejora de las prácticas docentes y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Más recientemente, Ronfeldt *et al.* (2017) llegaron a resultados similares a los de Ingersoll y Strong al encontrar que la inducción predice la retención o abandono de los profesores principiantes. Estos autores encuentran que un tipo específico de apoyo de inducción tiene un mayor efecto: la comunicación de apoyo por parte de la dirección escolar, los programas de mentores y seminarios con los profesores principiantes. El apoyo profesional por parte de mentores y de otros principiantes se constituye como un elemento clave para el desarrollo de los docentes de nuevo ingreso (Thomas *et al.*, 2019). Otro aspecto positivo que muestran los programas de inducción tiene que ver con la reducción de estrés en los profesores principiantes Harmsen *et al.* (2019). Estos autores encontraron que el descontento de los profesores principiantes se incrementa a lo largo del segundo año de enseñanza cuando la mayoría de los programas de inducción han finalizado.

En este capítulo nos centramos en presentar una valoración retrospectiva respecto de un programa de inducción desarrollado en la República Dominicana a lo largo del curso 2015-2016. Este programa ya ha sido documentado en otra publicación (autor, año), pero lo que nos interesa en este trabajo es revisar dicho programa desde la perspectiva actual de sus protagonistas después de cinco años. El programa Inductio fue un programa piloto desarrollado en la República Dominicana, cuya valoración positiva permitió la consolidación de la inducción como una política pública, y se ha convertido en un programa oficial y normativo para todos los docentes de nuevo ingreso del sistema educativo preuniversitario dominicano (Autor, Año).

La valoración retrospectiva de programas de inducción viene siendo habitual en la literatura especializada (Aktaş, 2018). En 2003 Davis y Waite realizaron el seguimiento del *Teacher Fellows Program* (TFP), un programa de inducción para profesores principiantes del suroeste de Estados Unidos, que llevaba funcionando desde 1994. Al igual que en la investigación que presentamos, desarrollaron entrevistas con docentes principiantes, así como recopilaron información a través de un cuestionario.

Los resultados mostraron que la participación en el programa de inducción reducía las posibilidades de abandono de la docencia, así como mejora las posibilidades de desarrollo profesional de los docentes principiantes (Davis y Waite, 2003). En ese mismo año, Colleen Conway publicó un capítulo en el que presentaba los resultados de un programa de inducción para profesores principiantes de música (Conway, 2003). Diez años más tarde, la misma autora publicó un capítulo en el que pedía a 13 profesores que participaron como principiantes en dicho programa, sus impresiones acerca del mismo. Para ello, se les remitieron los materiales producidos por los principiantes durante la investigación: diarios, entrevistas, grupos focales, entrevistas con su mentor, cuestionarios. Los resultados muestran algunos aspectos coincidentes con respecto a la visión que los principiantes tenían diez años antes, destacando el papel jugado por el mentor.

Wilcoxon *et al.* (2019) analizaron el impacto del programa CADRE (*Career Advancement and Development of Recruits and Experienced*) que se viene desarrollando en Estados Unidos desde hace 25 años y en el que, al igual que en Inductio, los mentores son docentes de escuela que compatibilizan la docencia con el acompañamiento de los profesores principiantes. Los resultados indican que la mentoría tiene un impacto positivo en el bienestar de los profesores principiantes. También Plöger *et al.* (2019) analizaron el impacto de un programa de inducción identificando sus consecuencias en la capacidad de análisis de situaciones de aula por parte del profesor principiantes. Alhija y Fresko (2016) desarrollaron una valoración retrospectiva de un programa de inducción en Israel que es obligatorio para todos los profesores principiantes, comparando los resultados entre docentes que habían finalizado el programa y docentes actualmente en el programa. En relación con la satisfacción con la experiencia de inducción en la escuela, los docentes que habían finalizado el programa se mostraban más críticos que los que lo estaban realizando. Sin embargo, la valoración del programa en especial el trabajo de los mentores fue muy destacado.

Como vemos, la valoración retrospectiva de un programa puede permitirnos conocer, con la distancia que da el tiempo, las experiencias de los participantes y los resultados percibidos por parte de los participantes en el programa. Para dar respuesta

a esta inquietud formulamos los siguientes problemas de investigación:

1. ¿Cómo valoran los profesores principiantes participantes en el programa Inductio sus componentes?
2. ¿Qué problemas docentes enfrentaron los profesores principiantes durante su periodo de inducción y en qué medida el programa Inductio ayudó a su abordaje?
3. ¿De qué forma los profesores principiantes evalúan las contribuciones que el programa Inductio ha tenido para su desarrollo profesional?
4. ¿Cuál es la valoración que miembros de equipos de gestión de centros educativos hacen en relación con docentes que han participado en el programa Inductio?

## 2. Método

### 2.1. Sujetos

En este capítulo presentamos una valoración retrospectiva del desarrollo y resultados de un programa piloto de inducción a docentes principiantes, el programa Inductio desarrollado a lo largo del curso 2015-2016. En el programa participaron un total de 363 profesores principiantes y 43 mentores. Del total de los principiantes participantes en el programa, el 85 % eran mujeres y el 15 % hombres. En cuanto a la edad de los docentes principiantes participantes activos en el programa, un 34 % de ellos tenían edades comprendidas entre 21 y 30 años; un 28 % de los docentes tenían entre 31 y 45 años; y, por último, el 38 % restante de ellos edades comprendidas entre 46 y 53 años.

Para recabar la opinión de los docentes principiantes en el programa, diseñamos un cuestionario que remitimos a los 363 docentes principiantes y que fue respondido por 105 profesores. Lo que representa un 29 % del total. Los docentes son en su mayoría mujeres (82,4 %), con una edad promedio de entre 31 y 40 años (44,4 %) y con una experiencia docente no mayor de cinco años (85,2 %). Estos docentes en su mayoría enseñan en el nivel de Educación Primaria (61,1 %), Secundaria (27,8 %) y, en menor medida, en Educación Infantil (6,5 %). La mayoría de los

docentes que han respondido el cuestionario siguen como profesores. Sin embargo, hay un pequeño porcentaje que han asumido otras responsabilidades. Así, tres docentes son directores escolares, cinco son coordinadores pedagógicos de sus centros educativos, y otros cinco son facilitadores tecnológicos.

Para completar la información obtenida a través del cuestionario, procedimos a la realización de entrevistas a una muestra de los docentes principiantes. En el cuestionario invitamos a los docentes a aportarnos sus datos de correo y teléfono en el caso en que tuvieran disponibilidad para realizar una entrevista acerca del programa. Fueron 16 los docentes que entrevistamos. De ellos, 14 fueron mujeres y dos hombres. La mayoría (10) enseñaba en el nivel primario, en el nivel de Educación Secundaria enseñaban cinco docentes y dos en el nivel de Educación Infantil.

Junto con las entrevistas a los docentes realizamos entrevistas a cinco coordinadoras pedagógicas y una directora de centro educativo donde actualmente están enseñando los docentes principiantes entrevistados. En el caso de la directora, su experiencia en el sistema educativo alcanza los 30 años, mientras que en el caso de las coordinadoras pedagógicas fluctúa entre 9 y 27 años. Los coordinadores pedagógicos en los centros educativos dominicanos son docentes con una mayor especialización, cuya función consiste en la coordinación curricular de los docentes, así como el acompañamiento en el aula de los docentes de la escuela. De ahí la importancia de su opinión para este estudio.

## 2.2. Instrumentos

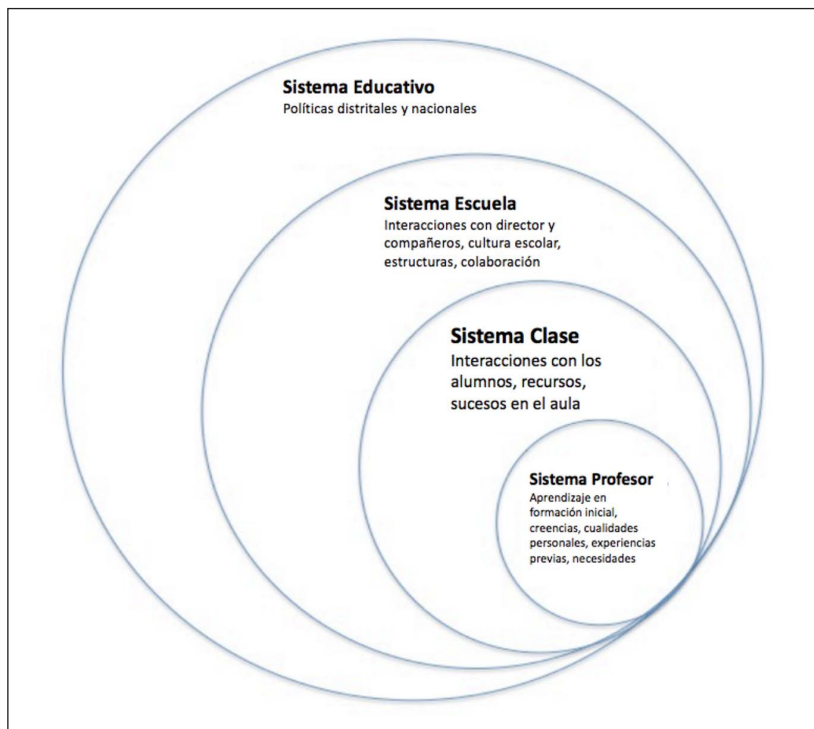
En esta investigación utilizamos dos instrumentos de recopilación de información: el cuestionario y la entrevista. El cuestionario se diseñó con una estructura que permitiera recabar la valoración que los docentes principiantes hacían de forma retrospectiva respecto del programa de inducción en el que habían participado. El cuestionario incluye una primera parte que recopila información descriptiva sobre los docentes: sexo, edad, años de experiencia docente, nivel educativo en que enseña, así como la función que desempeñan actualmente. A continuación, se presenta un listado de 20 ítems en escala ordinal a través de los cuales se pedía que los docentes informaran acerca de los beneficios que como docente percibió que su participación en el pro-

grama le facilitó. Los ítems hacían referencia a los problemas que la literatura de investigación ha mostrado como característicos de los profesores principiantes (Voss y Kunter, 2020). A continuación, se presentaba una segunda escala en la que se pedía a los docentes principiantes que valoraran los diferentes componentes del programa de inducción: duración, el mentor, la plataforma, los talleres, etc. Ambas escalas muestran una alta fiabilidad. La primera escala obtiene un alfa de Cronbach de 0,942 y la segunda de 0,839.

Como hemos comentado anteriormente, realizamos entrevistas a coordinadoras pedagógicas y directoras de centros educativos donde actualmente laboran algunos de los docentes principiantes seleccionados y que participaron en el programa Inductio. En dichas entrevistas preguntamos las siguientes cuestiones: ¿qué opinión tiene del docente? En relación con otros docentes de nuevo ingreso con similar antigüedad ¿cómo ve a este/a profesor/a? ¿Cómo es la actitud y compromiso como docente (participante en el programa Inductio)? ¿Cuál es su nivel de competencia digital? ¿Cuál es su nivel de dominio de competencia pedagógica? ¿Cómo se integra y colabora con el resto del profesorado?

En relación con las entrevistas, elaboramos un guion a través del cual pudiéramos comprender las percepciones de los docentes principiantes en relación con su experiencia en el programa. La entrevista constaba de las partes: *a*) Datos descriptivos: edad, experiencia docente, nivel educativo; *b*) La experiencia en estos cuatro años como docente. ¿Has estado en la misma escuela? ¿Has cambiado de escuela? ¿Has trabajado en los mismos grados? ¿Has enseñado las mismas materias o has ido cambiando?; *c*) ¿Cómo viviste los primeros meses como docente principiante? ¿Cuáles eran tus principales problemas?; *d*) ¿Cómo recuerdas que fue tu experiencia en el programa Inductio?; *e*) ¿De qué forma lograste transferir lo aprendido en el Programa Inductio a tu práctica diaria en la escuela?, y *f*) ¿Cómo crees que ha influido en tu desarrollo docente el haber sido partícipe del programa Inductio? Para analizar las entrevistas dirigidas a los profesores principiantes, diseñamos un sistema de categorías basándonos en estudios previos que los autores han realizado en relación con los problemas de profesores principiantes (autor, año). Las dimensiones que contemplamos en este estudio son las que han

sido sintetizadas en la reciente revisión realizada por Strom *et al.* (2018). Estos autores revisan la investigación sobre los docentes principiantes y agrupan los temas de investigación en las cuatro dimensiones o sistemas que pueden verse en la figura 1.



**Figura 1.** Dimensiones que afectan a los docentes principiantes. Fuente: Strom, K., Martin, A. y Villegas, A. M. (2018). *Clinging to the Edge of Chaos: The Emergence of Practice in the First-Year of Teaching*. *Teacher College Record*, 120(7), 1-32.

En línea de lo abordado por Strom *et al.* (2019), el sistema de categorías elaborado consta de cuatro dimensiones: personal, didáctica, institucional y sistema. La dimensión *personal* incluye referencias de los docentes a sus experiencias docentes previas, las experiencias en formación del profesorado o como estudiante. También incluye afirmaciones relacionadas con sus preocupaciones, problemas, aprendizajes, necesidades formativas,

La dimensión *didáctica* tiene que ver con las referencias que los docentes han hecho en la entrevista en relación con su competencia como docente y a aspectos relacionados con la ense-

ñanza de clase en los momentos en los que eran principiantes: ratio profesor/alumno, ambiente de clase, relaciones con el alumnado, relaciones profesor-alumno, procedencia de los alumnos, resultados de aprendizaje, planificación, enseñanza interactiva, metodología, disciplina, motivación evaluación y tecnologías.

En la dimensión *institucional* abordamos dos temáticas: el centro educativo, incluyendo referencias a colegas, carga docente, órganos de gestión, reconocimiento en la escuela, y el entorno: relaciones con las familias y con el entorno.

Por último, la dimensión *sistema* incluye las referencias de los docentes principalmente al programa Inductio. Las categorías que se han incluido en esta dimensión son las que hacen referencia al programa Inductio, a los mentores y a la gestión del acompañamiento. En relación con el programa, se habla de experiencias positivas y negativas del programa, quejas sobre la gestión, transferencia de aprendizajes adquiridos en el programa y repercusión del paso por el programa en la actualidad. La mentoría ha sido una de las características del programa y los docentes hablan en las entrevistas de: ayuda, apoyo y relaciones con el/la mentor/a. Por último, en cuanto a la gestión del acompañamiento recibido, los docentes hacen algunas propuestas de mejora relacionadas con la gestión del programa y con las relaciones entre principiantes.

## 3. Resultados

### 3.1. Vivencias personales de los docentes en su primer año

El primer año de enseñanza, como la literatura de investigación ha descrito, se convierte para los nuevos profesores en un periodo de desafío y constante revisión. En este periodo afloran las creencias antiguas y se recomponen en función del nuevo rol que el docente asume. En las entrevistas que hemos mantenido con los docentes principiantes se confirman los hallazgos de las investigaciones sobre el docente principiante. El choque con la realidad es uno de los elementos que con mayor frecuencia encontramos en las exposiciones de los docentes principiantes. Estos manifiestan, sobre todo, sentimientos negativos en relación



con la realidad del aula y la docencia. Los docentes exponen miedos e inseguridades.

Mi primeros meses de aula fueron muy distintos de mi trabajo. Estaba lleno de preguntas. Si lo estoy haciendo bien.

También, dificultades, frustración y una realidad que no se imaginaban, en torno a caos y problemas por la sobrepoblación en aulas.

El inicio fue caótico, de sufrimiento, en el que te encuentras una realidad que no es la que te imaginabas.

Esta percepción de falta de preparación es achacada por los docentes, cinco años después, a su falta de práctica y de conocimientos sobre la docencia, a su inexperiencia en procesos docentes previos, en parte justificado por haber experimentado una formación universitaria con carácter poco práctico:

Mis inicios fueron bastante difíciles, porque una no tiene manejo de bastantes cosas. No es un secreto que en las universidades es una cosa, pero la realidad es otra.

Las experiencias frustrantes afectan inevitablemente al sistema del docente. Así, la concepción que tiene de sí mismo como docente se ve deteriorada temporalmente cuando los docentes se encuentran con valoraciones negativas, como las dudas que presentan hacia su labor en el aula, sentimientos de vergüenza o dificultades vividas:

Mi primeros meses de aula fueron muy distintos de mi trabajo. Estaba lleno de preguntas. Si lo estoy haciendo bien.

Pero también hallamos manifestaciones de los docentes acerca de la superación de estos miedos y dificultades, lo que provoca emociones, satisfacción y sentimientos de alta autoestima hacia su labor como docentes:

Para mí ha influido bastante. Porque acabó con mis miedos. Rompí el paradigma. Para mí no hay nivel que no sea alcanzable. Yo puedo

y tengo los conocimientos necesarios para dominar cualquier nivel que me puedan solicitar en mi centro educativo.

Para mí, me siento con más competencias para hacer las cosas, con ciertas capacidades para indagar, buscar y gestionar.

Como hemos visto, los docentes principiantes dominicanos entrevistados no se diferencian mucho de cualquier otro docente en cualquier parte del mundo. Parecería que el año de inducción sea un rito iniciático fuertemente asentado en la cultura docente. Y esos problemas y situaciones se dan a pesar de la participación de los docentes en un programa de inducción. Sin embargo, preguntados estos docentes acerca de en qué medida el programa les ofreció apoyo en este sistema personal, encontramos que el programa contribuyó en gran medida a mejorar su confianza en sí mismos y a superar las frustraciones que tuvieron que superar.

### 3.2. El docente en el aula

Como la literatura de investigación ha venido demostrando (Avalos, 2016; Farrell, 2016), los docentes que se inician en la enseñanza se encuentran con serios problemas con el manejo de la disciplina y del ambiente de clase. Dificultades como el manejo de los mismos alumnos, así como el temor que presentan los primeros meses en la docencia por su falta de experiencia son elementos que en ocasiones manifiestan nuestros docentes:

El problema que más me afectaba era el manejo de la disciplina, ya que había muchos factores que influían en la población que me correspondía.

Lo primordial, y siempre recordaré, fue la indisciplina de los niños, porque me tocó un grupo que ya lo tenía otra maestra y yo decía: «¡Yo me voy, no voy a aguantar!».

Sin embargo, a día de hoy exponen que el programa Inductio les ayudó a conectar con estos estudiantes y a dominar estrategias que les permitieran tener el control del aula y de los alumnos.

El programa me ayudó bastante con respecto a la disciplina y con respecto a saber cómo manejarlos a ellos.

En cuanto a la disciplina, todavía sigo implementando muchas estrategias que aprendí.

Uno de los elementos que directamente intervienen en el quehacer del docente es la metodología y las estrategias de enseñanza que aplican a diario en sus aulas. Abordamos en este ámbito los aprendizajes que los docentes principiantes adquieren a lo largo del programa Inductio en relación con estas estrategias metodológicas:

A medida que fui conociendo estrategias nuevas en el programa fue cambiando mi práctica pedagógica, pude ver los resultados en mis estudiantes.

Nos dieron muchas capacitaciones muy útiles en nuestra práctica pedagógica. Siempre hubo personas muy pendientes a lo que se hacía en cada uno de los centros donde había un docente principiante.

Esta categoría nos muestra afirmaciones por parte de los docentes principiantes en las que reflejan que la adquisición de conocimientos y prácticas a lo largo del programa, y ello les ha permitido mejorar su metodología, escasa en algunos casos, debido a la formación recibida:

Yo fui aplicando directamente las competencias que aprendí en Inductio. Las estrategias que nos daban en la plataforma habilitada. Allí teníamos algunos foros de socialización, y algunas de las ideas que observaba ahí yo las tomaba si necesitaba mejorar mi práctica pedagógica.

Cambié totalmente mi técnica pedagógica.

Junto con los escasos conocimientos sobre estrategias de enseñanza que poder aplicar al aula, los docentes principiantes manifiestan haber presentado problemas relacionados con la planificación de sus clases al iniciar su docencia. En las entrevistas, manifiestan que la planificación suponía uno de sus principales problemas:

El principal problema fue la planificación. Los primeros meses de aula, aunque ya tenía experiencia anterior como maestra, pero el

sistema había cambiado. Había un diseño curricular nuevo que no lo conocía y esa experiencia fue algo traumática al inicio.

Unida a la presión de tener que planificar y controlar la disciplina del aula encontramos que los docentes principiantes se preocupan por las relaciones que mantienen con sus estudiantes, lo consideran un elemento vital para que la marcha de clase se desarrolle de forma positiva. En este sentido, volvemos a incidir en el choque con la realidad que estos docentes sufren en sus primeros meses de docencia, los niños/as no reciben de forma positiva a sus profesores de un inicio, sobre todo si estos sustituyen a un profesor anterior con quienes sí tenían buena relación. Los docentes nos hablan de la dificultad de conectar con los estudiantes a nivel emocional:

Sin ninguna duda, el principal problema que tuve fue conectar con los estudiantes, establecer un vínculo para establecer un ambiente de disciplina para desarrollar mi trabajo.

Sin embargo, encuentran que el programa Inductio vino a darles el apoyo que necesitaban no solo para controlar la disciplina del aula, sino para establecer ese vínculo emocional con los estudiantes:

Fue muy difícil al principio comenzar a trabajar con ellos y de verdad que el programa fue lo mejor que pudo haber pasado en ese tiempo, porque gracias a él, pude superar mis miedos.

### 3.3. El docente principiante en el centro educativo

Cuando un docente se inicia en la docencia no solamente se adentra a un mundo nuevo en el que deberá educar a niños y niñas que lo esperan todo de ellos. Iniciarse en la docencia significa acceder a un entorno de trabajo en el que las relaciones de todos los agentes involucrados son de gran importancia. Las relaciones con el entorno, con las familias y el reconocimiento que los docentes reciben en la escuela son temas que entran en las conversaciones y que les preocupaban en sus primeros meses como docentes.

Son los mismos docentes principiantes los que prestan su mano a que las relaciones con el entorno y con las familias sean

lo más fluidas y agradables posibles. Los docentes se encuentran con niños/as que proceden de entornos sociales complejos, con dificultades familiares y económicas y con familias que no participan de la educación de sus hijos. Sin embargo, los docentes ponen su esfuerzo en conseguir una conexión entre la comunidad y la escuela:

También alguna debilidad en la comunidad para conectarla con la escuela y poder hacer un trabajo conjunto con las dos.

Por eso creé un ambiente muy familiar con la directora, con los docentes, hasta con la comunidad. Así me demostré quién soy yo.

En otros casos, son las mismas familias quienes encuentran en estos docentes un apoyo a la educación de sus hijos:

Ha sido una experiencia tan hermosa que incluso la comunidad me ha pedido que siga allí.

En gran parte el programa Inductio apoyó las relaciones con las familias en la escuela desde la formación del docente principiante.

También favoreció la relación con la familia, que es un gran apoyo a la educación.

El reconocimiento del trabajo bien hecho siempre supone una motivación y satisfacción para cualquier persona que se inicia en su profesión. Los docentes principiantes no son menos, se sienten agradecidos, porque con el paso de los años han evolucionado en la escuela y se han sentido reconocidos por ella. Muchos llegando a ejercer en la actualidad puestos de coordinación pedagógica y dirección escolar en muy poco tiempo:

Me toman en cuenta para hacer cualquier trabajo importante que haya que desarrollar con calidad y he podido crecer. Yo formo parte de todo lo que necesiten.

Es el caso de docentes que consiguen alcanzar puestos de coordinación pedagógica:

La directora le pidió referencias de otra persona para que sea la coordinadora de 2.º ciclo. Cuando llegué al centro le dijo: «Ya tenemos coordinadora. Está muy preparada y se lo puedo decir porque estuvimos juntas en el programa Inductio». Y así fue que yo esté de coordinadora en este centro educativo.

Sentirse reconocido siempre es un elemento motivador que hace que cualquier docente quiera mejorar y evolucionar en la escuela. Los docentes principiantes necesitan sentirse reconocidos para seguir en su camino, algo que influye en su manera de verse como docentes y de pensar sobre sí mismos. El reconocimiento por parte de compañeros/as docentes, de directores o, incluso, de las mismas familias hace que estos docentes se sientan valorados en la comunidad:

Me toman en cuenta para hacer cualquier trabajo importante que haya que desarrollar con calidad y he podido crecer. Yo formo parte de todo lo que necesiten.

Algo interesante es que el hecho de que mis compañeras me eligieran a mí el último día para que yo fuera quien presentara el proyecto fue inolvidable.

### 3.4. El programa Inductio desde el punto de vista de sus protagonistas

Hasta ahora hemos analizado la descripción retrospectiva que los docentes principiantes hacen de su primer año de enseñanza. Hemos encontrado referencias al programa en las diferentes dimensiones analizadas. Queríamos profundizar más en la valoración respecto de los componentes del programa Inductio.

Destaca especialmente la alta valoración general del programa, así como la participación de los principiantes en los talleres presenciales que se organizaron y en el que participaban conjuntamente la totalidad de docentes. Ello les dio oportunidad de compartir con otros docentes principiantes y mentores. En tercer lugar, destaca la valoración del mentor como un elemento clave en el desarrollo del programa. En relación con la figura del mentor incluimos en el cuestionario una pregunta abierta en la que pedíamos que describieran con sus propias palabras el recuerdo

que tenían. La inmensa mayoría incluye frases positivas respecto del trabajo desarrollado:

Recuerdo a mi mentora cómo alguien especial, una persona muy capaz en todo el sentido de la palabra siempre entregada a su trabajo y dispuesta a compartir sus saberes con los demás, gracias a ella pude desarrollar varias actividades con mis estudiantes, las cuales mejoraron mi práctica.

Recuerdo mucho sus visitas al centro cuando menos me lo esperaba para acompañarme y darme apoyo, ayudarme con cualquier cosa que él viera que me hacía falta en la clase.

Fue excelente mentor, comprensivo, paciente, responsable, desarrollamos actividades para la atención a la diversidad que me ayudaron bastante, creo que fue lo que más me gustó, ya que era la mayor necesidad que tenía en ese momento.

Recuerdos inolvidables me dejó mi mentora, Helan Hidalgo siempre pendiente de todo lo que hacíamos, en ningún momento nos dejó solas. Le agradezco todos sus consejos cuando me supervisaba en mis inicios, me daba mucha confianza y que me fortalecieron mucho sus enseñanzas.

Durante las entrevistas realizadas con los docentes principiantes encontramos que todos ellos relatan que el programa Inductio vino a suponer una experiencia muy positiva para ellos. Los docentes consideran que el programa vino a ser un elemento que los ayudó a superar las dificultades, a acabar con sus miedos y a ayudarlos a crecer personal y profesionalmente.

El programa me sirvió de mucho. Es como que entró una palomita sin pluma y después fue adquiriendo su plumaje.

Si no hubiese participado en Inductio, no tendría el desarrollo que tengo en la actualidad.

Destacan el gran apoyo que fue su mentor/a como parte de ese proceso de superación y crecimiento, siendo la persona que los ayudó con sus orientaciones y seguimiento.

Se notaba que mi mentora tenía vocación. inspiraba mucha confianza para poder decirle las dificultades que tenía, y ella ayudaba amablemente con todo eso.

Respecto de los otros componentes del programa, los docentes principiantes valoran las actividades presenciales, así como la formación en competencias digitales, como puede verse en esta frase:

Me enseñó mucho en el manejo de las plataformas digitales, por tal razón en este tiempo de pandemia se me ha hecho accesible el proceso de enseñanza en cuanto a los cursos de capacitación que están implementando para que los maestros puedan impartir las tareas a los alumnos.

Si hay una reclamación en relación con el programa, es la de su duración. Algunos docentes reclaman una duración de dos años, ya que:

[...] el programa debe durar 2 años por lo menos y con más talleres presenciales cada trimestre, de esta manera los nuevos maestros sienten un apoyo más constante y una evaluación de su práctica pedagógica más seguido.

El tiempo que duró el programa lo considero muy corto, en mi opinión creo que 2 años como mínimo es un tiempo prudente para que el maestro pueda adaptarse y mostrar evidencias de su avance más significativas.

### 3.5. Las voces de directores y coordinadores sobre los docentes

Para contrastar las opiniones de los docentes principiantes en relación con el programa Inductio y sus resultados, realizamos seis entrevistas a coordinadoras pedagógicas y a una directora de centros educativos en los que actualmente enseñan docentes participantes en el programa Inductio. Sin excepción, las valoraciones que hacen estas personas entrevistadas en relación con la capacidad, motivación, iniciativa de las profesoras principiantes sobre las que se les ha preguntado son muy altas y destacadas. En la entrevista preguntamos acerca de las diferencias que observaban entre estas seis docentes participantes del programa Inductio y el resto de los docentes principiantes con igual antigüedad. Estas son algunas de las afirmaciones que encontramos:



Si la comparamos con otros docentes que estudiaron directamente educación, ella le lleva por mucho. Tiene una facilidad, al tener mucho dominio de los contenidos curriculares, ella tiene esa facilidad de llegar a los estudiantes. La forma tan llana, tan fácil de ella explicar los temas, de darse a entender con los estudiantes, esa facilidad para darles participación...

En ese entonces había otros docentes que llegaron nuevos al centro y en un momento cuando ya tenía unas semanas trabajando con nosotros vi cómo se unió al equipo. Vi cómo de las maestras que identificó ella misma le decía: «Tú eres buena y tú no eres así». Y se atrevía incluso a sugerirle y corregirle. La comparo en ese sentido con otros maestros que llegaron en ese mismo tiempo, porque le vi la disposición de aprender. De lo que no sé voy a buscar quién me puede apoyar en el centro. A buscar el modo de hacerlo. De sacar su tiempo de almuerzo para decirme: «Quiero que me expliques algo». De sacar su tiempo de fin de semana para contactarme. Todo eso era muy diferente a lo que acostumbrábamos a ver en algunos docentes. Tenía la disposición de aprender.

Ha tenido una responsabilidad en su trabajo diferente a los demás. Ella lo hace con apego, con amor, con empeño diario. Y ella es especial en cuanto a su trabajo. Lo hace muy diferente a los demás. Hay una diferencia del cielo a la tierra, porque después de que la maestra Fiordaliza del Carmen participó en la formación de Inductio, hubo muchos cambios y pude ver la diferencia entre ella y otros maestros que ingresaron al mismo tiempo, ya que pude observar que había más integración y responsabilidad en ella, más tiempo invertido en lo que es su responsabilidad como docente dentro del aula para sacar el máximo provecho de sus estudiantes.

Las coordinadoras y la directora destacan de los docentes que tienen en sus centros educativos y que participaron en el programa Inductio diferentes aspectos, todos positivos relacionados con la enseñanza. Entre ellos, la capacidad de integración en el equipo docente:

En ese sentido bien. Colaborando con las personas con menos competencias, dominio... Ella siempre se presta a colaborar. Lo ha demostrado en las jornadas que hemos tenido. Está siempre abierta al cambio y a la innovación. Abierta siempre a la preparación.

También su competencia pedagógica:

Teníamos una sobrepoblación y un alto índice de niños en el aula. Ella pudo trabajar con esa sobrepoblación y ser competente ante un grupo de niños en sobrepoblación. Pudo trabajar y salir adelante en la enseñanza-aprendizaje y lectura-escritura. Podemos decir que a la maestra le valió la pena estar en ese programa.

O su competencia digital:

Teníamos algunos docentes resistentes, pero Orfa llegó equipada y con ese maletín preparado. Después ella asumió que ya estaba tranquila, que la iban a apoyar, a ayudar... Porque ese fue su mayor logro, identificar quién la iba a ayudar en ese proceso, entonces llegó con su maletín preparado para lo que ella sabía que los niños necesitaban. Y con ella muchos maestros aprendieron la facilidad de planificar con la computadora, porque ahí lo tienes todo.

## 4. Conclusiones y discusión

El docente que se inicia en la enseñanza invariablemente pasa por una fase de adaptación que en muchos casos supone un claro desafío a su propia estabilidad personal y profesional. Como hemos mostrado en esta investigación, los problemas a los que se enfrentan los docentes principiantes siguen presentes a lo largo del tiempo y son similares a los que la literatura de investigación ha venido mostrando durante décadas. Podríamos preguntarnos ¿qué no estamos haciendo bien en la formación inicial docente para que por más reformas educativas que se introduzcan, los docentes sigan sin llevar al aula las herramientas conceptuales, procedimentales y emocionales necesarias para aprender el arte y el oficio de enseñar? Seguramente la realidad del aula presenta situaciones tan complejas e integradas que son difíciles de reproducir en los laboratorios de la formación inicial. Pero no necesariamente estos problemas deben verse como una limitación. A menudo, el desafío que representa el choque con la realidad supone para la mayoría de los docentes una oportunidad de reafirmación de sus propias capacidades como docente. Esto se consigue si los docentes no se

sienten solos. Como hemos presentado a lo largo de este capítulo, el acompañamiento a los docentes que se inician es el mejor antídoto contra el abandono de la enseñanza o, lo que es peor, el desarrollo de una mentalidad conservadora en los docentes jóvenes.

En este capítulo hemos ofrecido una mirada retrospectiva respecto de las percepciones y vivencias de los docentes principiantes, así como de su participación en un programa de inducción. Hemos querido tomar distancia para analizar con mayor dosis de objetividad, las percepciones de los sujetos implicados. Constatamos que casi treinta años después, sigue siendo útil el marco conceptual que adaptamos de Jordell (1987) por el que se podía analizar la situación de los profesores principiantes a través de tres dimensiones: personal, didáctica e institucional.

Como hemos mostrado en esta investigación, el primer año de ejercicio profesional en las aulas resulta desafiante para los profesores principiantes, ya que el choque con la realidad es uno de los elementos que con mayor frecuencia se encuentran en los resultados de las investigaciones, lo que parece tener sentido que los inicios en la enseñanza son similares en cualquier lugar. Los profesores que participaron en el programa Inductio, cinco años después, expusieron que cuando llegaron a la escuela tuvieron que afrontar sus miedos e inseguridades, sorpresas en relación con lo aprendido en la universidad y lo encontrado en la escuela, obstáculos, sufrimientos, poca preparación sobre la docencia, inexperiencia, dudas sobre si su práctica estaba acorde con los lineamientos establecidos.

Los problemas y situaciones que tuvieron que afrontar los docentes principiantes se identificaron con mayor facilidad al participar en el programa Inductio. El apoyo que se les ofreció a través de este programa logró la mejora de su confianza en sí mismos, superación de las frustraciones, dominio de estrategias que les permitiesen tener el control del aula y de los alumnos, fortalecimiento de las competencias digitales, conocimiento del currículo, diseño e implementación de la planificación, elaboración y uso de recursos didácticos, elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación, fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Estos resultados ayudan a comprender que los programas de inducción a profesores de nuevo ingreso son clave para llegar a convertirse en docentes exitosos.

Los componentes de un programa de inducción docente sirven de base para lograr que los profesores principiantes superen las limitaciones que manifiestan al inicio de su ejercicio profesional. La duración del programa, el mentor, la plataforma, los talleres que se llevan a cabo, los contenidos que se desarrollan, la organización del programa y los diplomas o certificados que reciben los participantes al finalizar la inducción son de los elementos que conforman un programa y cuando son bien gestionados generan unos resultados favorables al proceso de aprendizaje, tanto de los profesores como de los estudiantes. En este sentido concluimos que, aunque la duración de la inducción varía según el país donde se lleve a cabo, para una mayor consolidación de la práctica docente de aula esta debe durar al menos dos años.

Por otra parte, encontramos que el uso intensivo de las tecnologías digitales en un programa de inducción docente ayuda a desarrollar las competencias digitales, lo que da como resultado que a los profesores principiantes les resulte fácil integrar dichas tecnologías a lo largo de su carrera profesional. En este proceso, la orientación y el acompañamiento del mentor constituyen los puntos de apoyo más importantes para lograr el crecimiento personal, profesional y laboral de los profesores principiantes que participan en un programa de inducción. Las acciones formativas o talleres de formación que se realizan de manera presencial y/o virtual también contribuyen al crecimiento personal, profesional y laboral de los profesores principiantes. A ello hay que añadir la importancia de los contenidos que se desarrollan durante el programa de inducción, ya que han de responder a las necesidades sentidas, ya que ayudan a conocer más sobre el currículo, la planificación, la evaluación, los recursos didácticos, las metodologías, las normas del sistema educativo, las relaciones interpersonales.

Finalmente, los apoyos administrativos y pedagógicos que se proporcionaron, así como el reconocimiento de las coordinadoras pedagógicas y directores de centros donde laboran los profesores que participaron en el programa Inductio ayudan a tener una mejor comprensión sobre el impacto de la formación que recibieron durante dicho programa. Se ha encontrado que, en relación con otros docentes con igual tiempo de servicio en las aulas, pero que no participaron en la inducción, el programa Inductio logró mejorar el desempeño, el dominio de los conteni-

dos curriculares, la manera de hacer que los niños aprendieran más y mejor, la motivación, la iniciativa, la responsabilidad, el grado de compromiso con la labor docente, la disposición para innovar y la colaboración con sus demás colegas de las profesoras principiantes.

La inducción a la docencia se ha convertido en una política educativa imprescindible para asegurar que los docentes que se integran al sistema educativo no repercutan en sus estudiantes su incompleta formación inicial. Por ello, se hace necesario reclamar su implantación en los países donde aún no existen, como, por ejemplo, en España, país desde donde escribimos y donde constatamos esta ausencia. Los resultados de esta y muchas otras investigaciones, ponen de manifiesto la importancia que para los profesores que se inician en la enseñanza tiene el contar con un programa enriquecido de acompañamiento en el que la figura del mentor se complementa con actividades formales y no formales de desarrollo profesional.

## 5. Referencias bibliográficas

- Aarts, R., Kools, Q. y Schildwacht, R. (2020). Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 277-295. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693992>
- Aktaş, B. Ç. (2018). Assessment of induction to teaching program: Opinions of novice teachers, mentors, school administrators. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2101-2114. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061007>
- Alhija, F. M. N.-A. y Fresko, B. (2016). A Retrospective Appraisal of Teacher Induction. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2), 16-31. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n2.2>
- Avalos, B. (2016). Learning from Research on Beginning Teachers. En: Loughran, J. y Hamilton, L. (eds.). *International Handbook of Teacher Education* (pp. 487-552). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0\\_13](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_13)
- Conway, C. (2012). Ten years later, experienced teacher reflections on «beginning music teacher perceptions of district-sponsored Induction programs» (2001). *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 193, 63-76. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.193.0063>

- Conway, C. M. (2003). An examination of district-sponsored beginning music teacher mentor practices. *Journal of Research in Music Education*, 51(1), 6-23. Doi: 10.2307/3345645
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaz, A. y Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>
- Davis, B. H. y Waite, S. H. (2003). The long-term effects of a public school/state university Induction program. *The Professional Educator*, 2(1). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ773849.pdf>
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. y Van Veen, K. (2019). The longitudinal effects of Induction on beginning teachers' stress. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 259-287. <https://doi.org/10.1111/bjep.12238>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. y Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x/full>
- Ingersoll, R. y Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102%2F0034654311403323>
- Kearney, S. (2016). What happens when Induction goes wrong: Case studies from the field. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1160525>
- Langdon, F. J., Alexander, P. A., Ryde, A. y Baggetta, P. (2014). A national survey of induction and mentoring: How it is perceived within communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 44, 92-105. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.004>
- Le Maistre, C. y Paré, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 559-564. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.016>
- Marent, S., Deketelaere, A., Jokikokko, K., Vanderlinde, R. y Kelchtermans, G. (2020). Short interims, long impact? A follow-up study on early career teachers' Induction. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102962. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102962>

- Nasser-Abu Alhija, F. y Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592-1597. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.010>
- OCDE (2019). TALIS 2018 Results (vol. 1): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD.
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.011>
- Plöger, W., Scholl, D., Schüle, C. y Seifert, A. (2019). Development of trainee teachers' analytical competence in their Induction phase - A longitudinal study comparing science and non-science teachers. *Teaching and Teacher Education*, 85, 215-225. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.018>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. y Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>
- Ronfeldt, M. y McQueen, K. (2017). Does New Teacher Induction Really Improve Retention? *Journal of Teacher Education*, 68(4), 394-410. <https://doi.org/10.1177/0022487117702583>
- Strom, K., Martin, A. y Villegas, A. M. (2018). Clinging to the Edge of Chaos: The Emergence of Practice in the First-Year of Teaching. *Teacher College Record*, 120(7), 1-32.
- Sundli, L. (2007). Mentoring – A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 201-214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.016>
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G. y Vanderlinde, R. (2019). Beginning teachers' professional support: A mixed methods social network study. *Teaching and Teacher Education*, 83, 134-147. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.008>
- Tok, Ş. (2010). The problems of teacher candidate's about teaching skills during teaching practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4142-4146. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.654>
- Van Ginkel, G., Verloop, N. y Denessen, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and Teaching*, 22(1), 101-116. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023031>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178. <https://doi.org/10.2307/1170301>

- Voss, T. y Kunter, M. (2020). «Reality Shock» of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292-306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Wilcoxon, C., Bell, J. y Steiner, A. (2019). Empowerment through Induction: supporting the well-being of beginning teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(1), 52-70. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0022>



# El mentor principiante: inducción profesional y resolución de problemas en la práctica

SANDRA GONZÁLEZ-MIGUEL  
CRISTINA MAYOR-RUÍZ  
ELENA HERNÁNDEZ-DE LA TORRE

## 1. Introducción

En los tiempos que transcurren, y concretamente en el ámbito de la educación, los Programas de Inducción Docente cuentan con una alta demanda como camino hacia la mejora y la excelencia educativa. En este sentido, la Secretaría de Estado de Educación (SEE, 2009) detalla que:

[...] solo el Estado puede contribuir a ofrecer la cantidad y la calidad de servicios necesarios para nivelar los desajustes originados por las desigualdades socio-económicas y culturales que existen en el país. (p. 13)

Por ende, las políticas educativas sufren dos problemas relevantes: en primer lugar, la carencia de motivación en el desarrollo profesional docente y, en segundo lugar, las inadecuadas condiciones laborales (estructura educativa, remuneración e incentivos). La mayoría de los países latinoamericanos cuentan con ambos problemas presentando serias dificultades a la hora de contratar a docentes principiantes con un buen nivel de formación. Esto lleva a plantear un aumento y garantía de la calidad de la enseñanza en todos los niveles (Beca, 2012). A su vez, las políticas de perfeccionamiento para el fortalecimiento de los sistemas educativos deben estar actualizándose constantemente

y centrarse en el establecimiento de condiciones laborales apropiadas, una formación de calidad y una gestión y evaluación de la propia práctica docente (Vaillant, 2009).

El presente capítulo se centra en la etapa de inducción de la figura del mentor como persona que guía a los docentes en sus prácticas pedagógicas durante los primeros años de profesión en centros educativos de República Dominicana. De tal modo, los participantes de este estudio se denominan *mentores principiantes*, ya que no cuentan con experiencia ni formación previa en el desempeño de las funciones principales. El término *principiante* es definido por el *Diccionario de la Real Academia Española* como adjetivo con el significado de «que empieza a aprender o ejercer un oficio o una profesión, o a realizar una actividad» (RAE, 2014). En este sentido, y con relación a los primeros años de inserción laboral de los profesores noveles, los mentores se convierten en figuras clave para guiarlos en la detección de necesidades formativas teóricas y prácticas.

Así pues, se requiere de mentores comprometidos con la institución, la formación permanente propia y un amplio conocimiento profesional sin olvidar la finalidad principal de avanzar en clave de mejora en la calidad educativa del país. El objetivo general que se persigue es identificar barreras y obstáculos vivenciados durante la etapa de inducción del mentor principiante. En cuanto a los objetivos específicos, tratan de analizar la resolución de los problemas en su práctica profesional y detectar los obstáculos comunes a los mentores participantes en este estudio.

La inducción del mentor principiante es un continuo bagaje de progresos en: conocimientos, prácticas, actitudes, recursos, etc., para desarrollar competencias y funciones características del rol. En efecto, esta etapa hace profundizar en el desarrollo profesional y personal del mentor y a su vez, del profesorado principiante (Inostroza de Celis *et al.*, 2010). Por ello, cuando se señala la inducción profesional, se tiende a pensar en los docentes como un periodo vital de mejora de la propia práctica y aumento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La figura de mentor debe impulsar y aumentar la preciada independencia del docente principiante, introduciendo la cualidad de búsqueda hacia nuevos métodos y escenarios para llegar a la resolución de obstáculos inmersos en la propia práctica profesional (Imbernón, 2012).

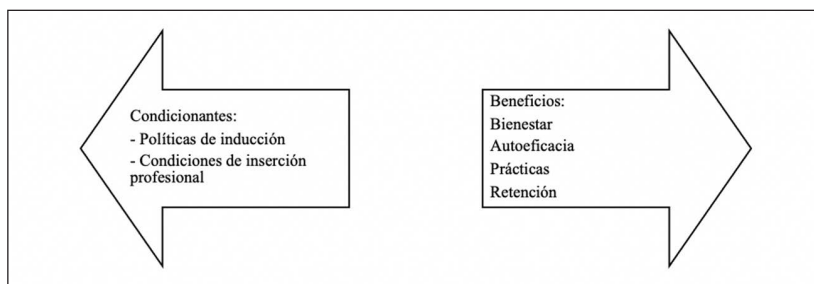
## 2. Inducción y profesionalización docente

La inducción profesional docente lleva implícito el propio desarrollo profesional docente de todos los sujetos participantes en el proceso. Vezub (2011) argumenta que el acompañamiento en los primeros años profesionales debe ser trabajado desde:

[...] programas de apoyo y asesoramiento pedagógico en respuesta de los gobiernos y expertos a los problemas específicos de los primeros años de desempeño. (p. 104)

Según Vaillant (2020), la modificación constante de la práctica profesional avanzando en nuevos contenidos teóricos y la actualización de la base profesional, ya que es perjudicada ante las dificultades en el propio desarrollo profesional docente. Los mentores son principiantes que transcurren por inseguridades e inquietudes en el proceso de asesoramiento y que deben ser trabajadas en la propia práctica.

En definitiva, la selección del mentor versa principalmente sobre el cúmulo de experiencias previas, su trayectoria formativa e implicación en diversos proyectos educativos; por ello, aunque el mentor es principiante en esta función, es relevante conocer qué competencias pedagógicas y técnicas posee para las interacciones con los docentes principiantes desde el análisis crítico y su respectiva mejora (Maturana, 2018). En este punto es interesante señalar que todo proceso cuenta con una serie de condicionantes como obstáculos o aspectos negativos de los que aprender y beneficios en su desarrollo. A continuación, se muestran los relativos al proceso de inducción:



**Figura 1.** Condicionantes y beneficios en la inducción. Fuente: adaptado de Ávalos (2012).

Los condicionantes registrados por Ávalos (2012) son las políticas de inducción y las condiciones de inserción profesional, tal como se observa en la figura 1. Con la inducción tomada desde los Programas de Inducción a la Práctica Profesional se trabajan ambos condicionantes teniendo el apoyo gubernamental para su continua evaluación (Livingston, 2016; Vezub, 2015). En cuanto a los beneficios que aporta el proceso de inducción son destacables cuatro: bienestar referido a la superación de la fase de incertidumbre, estrés laboral, miedos, etc., de los primeros pasos en el desarrollo del rol (Alliaud y Antelo, 2009; Andreucci, 2012; Peirano, 2007); la autoeficacia hacia el camino de la autonomía laboral (Popescu-Mitroi y Mazilescu, 2014); prácticas que son observables en el propio aula (Ligadu y Anthony, 2015); y la retención referida al posible abandono de la profesión (Vezub y Alliaud, 2012).

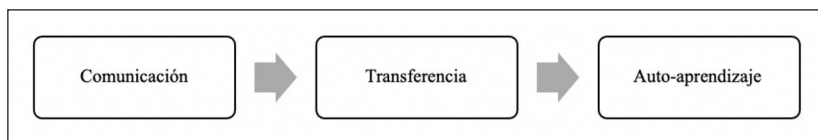
Sobre la base de la inducción se encuentra el concepto de *profesionalización*, definido por Martín-Romera y García-Martínez (2018) como:

[...] el proceso desarrollado *in extenso* de su desarrollo profesional, lo que se ha denominado *etapa de perfeccionamiento o formación permanente*. (p. 19)

La profesionalización necesita de tiempo para actuar en un contexto determinado, teniendo en cuenta la cultura profesional y la construcción bajo la experiencia en la propia práctica (Nóvoa, 2009).

Sin embargo, Alliaud (2018) precisa que los contextos que presentan dificultades latentes en la práctica laboral hacen crecer personal y profesionalmente a los mentores ante circunstancias adversas y no vivenciadas anteriormente. Enfocándolo a la práctica mentora, en la enseñanza, se debe normalizar la improvisación, debido a que se trabaja con personas; por ello, se enfatiza en la idea de que los mentores no son meros transmisores de soluciones al profesorado principiante, sino personas-guías durante los primeros años de profesión docente. Ante ello se señala que existe profesionalización bajo el rol de mentor, debido al respaldo en antecedentes formativos y prácticos.

Respecto a las esferas tradicionales para mejorar la profesionalización, se encuentran las siguientes:

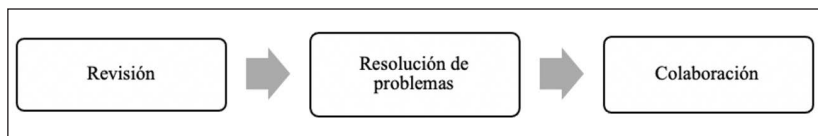


**Figura 2.** Esferas tradicionales para la profesionalización. Fuente: adaptado de Miguel y Alfageme-González (2017).

La primera de las esferas, denominada *comunicación*, hace alusión a círculos de aprendizaje, exposiciones, congresos, jornadas, entre otros. En estos espacios comunes se crea conocimiento compartido, generando un avance profesional autónomo en el sujeto en cuestión.

Sin embargo, la *transferencia* es la esfera idónea para transmitir y aplicar en la realidad la cognición laboral vivenciada desde modalidades telemáticas o presenciales, como seminarios que trabajan asuntos concretos de la propia práctica profesional. Y, por último, el *autoaprendizaje* como esfera basada en el análisis crítico individualizado a través del uso de diarios, biodata, deliberación de la praxis, etc. (Miguel y Alfageme-González, 2017).

Todas las esferas presentadas son extrapolables a esferas innovadoras como mejora de la profesionalización en el mentor principiante e intrínsecamente enlazadas al desarrollo profesional, señalando las siguientes:



**Figura 3.** Esferas innovadoras para la profesionalización. Fuente: adaptado de Miguel y Alfageme-González (2017).

La *revisión* es la primera esfera innovadora que se visualiza en la figura 3, encontrándose inmersa en el rol del mentor principiante a causa de la permuta de experiencias y saberes desde la figura de docente y en el compartir con compañeros mentores principiantes. Cabe subrayar que se puede realizar en diversos contextos formales o informales, a distancia o presenciales. La *resolución de problemas* sigue la misma línea que la anterior esfera, pero con la disparidad de revisión en grupo, enfocada a mejorar conjuntamente situaciones concretas de la propia práctica profe-

sional surgidas en diferentes contextos educativos. Como esfera final, se contempla la *colaboración* entre mentores principiantes pertenecientes al mismo Programa de Inducción a la Práctica Profesional, perfeccionando la teoría y la práctica a través de redes que desembocan en la formación cooperativa y colaborativa (Miguel y Alfageme-González, 2017).

El conocimiento profesional tiene un proceso de construcción en el sujeto desde una base formativa y en relación con la consolidación de experiencias vividas a lo largo de los años de profesión (Chalmers y Gardiner, 2015). En este sentido, el conocimiento profesional del mentor principiante es un proceso que se inicia desde la propia inducción y recopilando la experiencia acompañada de saberes, conocimientos y concepciones; así, la profesionalización se va forjando con los años a través de la formación continua, experiencias, contextos, etc.

Cuando se inicia un proceso de formación en la propia inducción, el mentor debe orientarse hacia la propia autonomía profesional sobre el rol dando lugar a expertos críticos y con capacidad de autoevaluación para mejorar en competencias laborales (Andreucci, 2012). De esta forma, se manifiestan una serie de hándicaps en el proceso de evolución formativa y ello puede influir negativamente en sentimientos de insatisfacción laboral, fracaso e incertidumbre (Alliaud y Antelo, 2009; Andreucci, 2012; Peirano, 2007). En líneas generales, el mentor, al ser principiante en dicho rol, también puede transcurrir por los sentimientos detallados anteriormente transitando por diferentes etapas de estrés laboral ante la necesidad de manejar correctamente las situaciones.

La inserción al puesto laboral, como menciona Vaillant (2016), es una etapa provisional en la que predominan las inquietudes e inseguridades en entornos desconocidos, a lo que se le suma la adquisición del conocimiento profesional. En este estudio, y considerando los Programas de Iniciación a la Práctica Profesional Docente, se reafirma la idea de que los mentores principiantes también viven estas circunstancias en sus principios debiendo continuar con su formación para llegar al conocimiento profesional experto en su rol. A su vez, deben conservar una estabilidad particular como figura-ejemplo y personas que guían los inicios de los docentes principiantes (Calderón, 2020; Goodwin *et al.*, 2015; Vezub, 2011). En la misma línea, Abrahão

y Bolívar (2014), establecen que el secreto del avance en el conocimiento profesional no solo está en la experiencia, sino en el estudio del desarrollo profesional y la cultura profesional en la que están inmersos los participantes de la comunidad educativa.

### 3. El mentor principiante: concepto, competencias, características y funciones

Es necesario destacar, en el camino hacia la definición de la figura de mentor principiante, que este concepto está escasamente referenciado en investigaciones y estudios. Gorichon *et al.* (2020) definen al mentor en sus inicios como:

[...] un docente que está empezando en este proceso de acompañar, siendo en ese escenario también un principiante. (p. 42)

Otra de las definiciones de *mentores principiantes* es la señalada por Boerr (2011), quien los define como:

[...] profesores experimentados, inquietos, innovadores, que han estado permanentemente perfeccionándose, pero que, puestos en esta nueva perspectiva, han encontrado un nuevo significado a su profesión. (p. 12)

Por ello, se requiere que el mentor principiante cuente con la suficiente formación para poder desarrollar sus funciones con seguridad y confianza, debido a que es el encargado de plantear tareas de planificación, evaluación, retroalimentación, búsqueda de recursos, etc., para mejorar el DPD en el principiante (Gorichon *et al.*, 2020).

A su vez, el mentor principiante debe realizar observaciones en el aula, para las cuales, necesita formación en técnicas de recogida de evidencias, tales como: registros anecdóticos, listas de control, cuestionarios, encuestas, cuaderno de bitácoras, diarios, etc. En apoyo a lo descrito anteriormente, es relevante considerar que los mentores deben recibir formación y entrenamiento en la práctica, tanto de forma colaborativa como individual, para crear lazos de unión entre mentores (Vaillant, 2009).

En la selección de los mentores principiantes se debe tener en cuenta que:

Algunas veces se es docente experimentado, pero no mentor experto, es decir, los mentores son principiantes, porque han sido seleccionados de entre los profesores; son buenos profesores, pero ser docente no significa ser buen mentor, no acredita ser buen formador. (Inductio Inafocam, 2016, 10(37), pp. 11:17)

Sin embargo, es conveniente especificar que para que el mentor principiante tenga su propia autonomía en el desarrollo del rol debe adquirir competencias para el avance en la profesión y talleres para aprender a intervenir con los docentes principiantes y trabajar sus necesidades (Inostroza de Celis *et al.*, 2010).

En este punto, se considera necesario detallar las competencias básicas que debe tener un mentor principiante en sus actuaciones iniciales desempeñando este rol. Para ello, se presentan once competencias generales:

1. Manifiesta compromiso ético en el proceso de toma de decisiones asociadas a su rol.
2. Genera un ambiente facilitador del encuentro profesional con el profesor principiante.
3. Comunica ideas en los diversos escenarios de su actuación profesional como mentor.
4. Genera situaciones para la construcción de aprendizajes significativos por parte del profesor principiante.
5. Asesora al profesor principiante en el diseño, implementación y evaluación de propuestas pedagógicas pertinentes a los estudiantes y al contexto.
6. Asesora al profesor principiante en el proceso de autoevaluación de su propio desempeño profesional.
7. Distingue áreas y acciones de apoyo crítico para la autogestión del desarrollo profesional del profesor principiante.
8. Evalúa el impacto de los procesos de mediación profesional implementados.
9. Gestiona el tiempo en función a las necesidades.
10. Promueve que el profesor principiante se constituya en agente de cambio.
11. Genera redes para la inserción del profesor principiante con su



realidad laboral y los contextos de desempeño. (Orland-Barak y Yinon, 2005, citado en Inostroza de Celis *et al.*, 2007, p. 59)

En relación con las competencias presentadas, el mentor principiante debe profundizar en la aceptación de errores y conflictos como oportunidades para el diálogo. Con relación a la competencia de asesorar al profesor principiante en el proceso de autoevaluación de su propio desempeño profesional, el mentor principiante debe mejorar hacia la promoción de la creatividad, autonomía e iniciativa personal del mentorizado. A su vez, el mentor principiante debe crear buenos ambientes para los encuentros profesionales que, a diferencia del mentor, experto en sus funciones, este necesitará conocer estrategias de dominio de las situaciones.

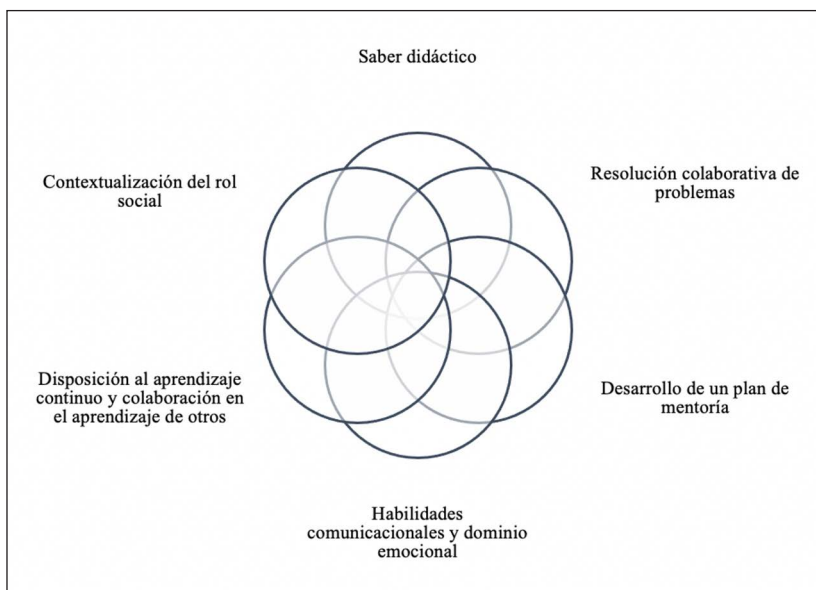
De este modo, las competencias ligadas al mentor principiante se organizan en dos áreas: la mediación profesional y la gestión. La mediación profesional (competencias desde la 1 hasta la 8) es trabajada por el mentor novel con los saberes de la cultura de la institución educativa y en los acompañamientos. Con todo, el área de gestión (competencias desde la 9 hasta 11) está enfocada hacia el diseño, organización e implementación de acciones que guíen hacia aprendizajes de calidad.

En definitiva, existen diferencias significativas entre las competencias del mentor y mentor principiante que se pueden englobar en que este último no conoce las particularidades y metodologías del asesoramiento a docentes noveles. Por otro lado, la capacidad para asesorar es muy simple necesitando de técnicas de indagación para el conocimiento de los contextos educativos que visita. En resumen, el mentor principiante necesita de formación tanto teórica como práctica para poder desarrollar sus competencias y funciones principales en un Programa de Inducción.

Con respecto a la capacitación, la personalidad del mentor principiante, actitudes y motivación hacia el progreso en las competencias influye, ya que este, debe tener conocimientos pedagógicos al asesorar a personas adultas (IDEICE, 2014).

En este sentido, el mentor debe conocer diferentes estrategias, técnicas y recursos de tipo didáctico/pedagógico para asesora a los docentes principiantes, es decir, contar con la necesaria formación específica en el rol (Marcelo, 2012).

En otras palabras, el mentor principiante ha de contar con una «serie de estrategias de facilitación y habilidades para la superación de obstáculos en las prácticas de mentoría» (Dorner *et al.*, 2020, p. 11). Estos requisitos son determinantes en la praxis, por lo que es primordial agrupar las competencias en dimensiones, ya que estas guían hacia el conocimiento de las funciones del mentor principiante:



**Figura 4.** Dimensiones de las competencias del mentor principiante. Fuente: adaptado de Maturana (2018).

El *saber didáctico* se convierte en una de las dimensiones principales de estudio, debido a que, si el mentor principiante no conoce la didáctica de las disciplinas que enseña el profesor novel, difícilmente puede desarrollar las funciones de guiar, apoyar, asesorar y acompañar, entre otras. Del mismo modo, la reflexión sobre la toma de decisiones se convierte en un proceso vital para avanzar en el desarrollo profesional de dicha figura. No obstante, la *resolución colaborativa de problemas* se puede ir mejorando desde el uso de técnicas como los incidentes críticos, en los que se visualiza los principales obstáculos de la práctica del mentor novel; es decir, centrar el foco de atención en la práctica reflexiva desde situaciones conflictivas para el análisis. Para

avanzar en las competencias sobre el *desarrollo de un plan de mentorías* se hace necesaria la comprensión y el conocimiento de la cultura educativa de las instituciones donde se trabaja. Con ello, el mentor principiante debe estar capacitado para diseñar planes de mejora, informes de seguimiento, retroalimentación, evaluación (fundamentalmente para analizar las necesidades latentes en la práctica).

Por consiguiente, las competencias para el diálogo están unidas a la dimensión de *habilidades comunicacionales y dominio emocional*, con la finalidad de profundizar en la reflexión hacia el desarrollo profesional y personal este rol. Si el mentor principiante no cuenta con el suficiente control y conocimiento sobre sus estados emocionales, no podrá guiar al docente novel en las diversas emociones que irá sintiendo el docente principiantes, tales como la culpabilidad, el miedo, el estrés, la soledad, etc. (Maturana, 2018).

La *disposición al aprendizaje continuo y colaboración con el aprendizaje de otros* hace referencia a que el mentor principiante debe estar abierto hacia la innovación, propiciando la instrucción desde sí mismo y su práctica. De este modo, el docente novel estará más dispuesto a cometer errores en su día a día sin tener el miedo a ser juzgado. El docente aprende del mentor y viceversa, ambos son principiantes en los roles profesionales. Y, por último, la dimensión de la *contextualización del rol social* determina las competencias ligadas al conocimiento de los contextos, acciones reflexivas y pedagógicas y su papel en la sociedad. En definitiva, la complejidad de trabajar en un nuevo rol, como es el de mentor principiante, necesita de una fase de conocimiento y asimilación de sus competencias y funciones (Garza *et al.*, 2019).

Así pues, el mentor principiante es un:

[...] sujeto experto en el ámbito educativo que se inicia en mentoría, necesitando formación permanente en materia de asesoramiento, liberación de otros roles laborales simultáneos, apoyo económico y futura creación oficial de este desempeño laboral. (González-Miguel *et al.*, 2020, p. 9)

## 4. Método

El diseño metodológico de este estudio es de tipo cualitativo, con la finalidad de identificar los obstáculos y/o barreras en el desempeño profesional como mentores principiantes y las diversas estrategias para la resolución de problemas. El instrumento utilizado para la recogida de datos es la técnica del diamante, diseñado por los autores Domingo y Fernández (1999).

Los participantes de este estudio han sido 10 sujetos, seleccionados aleatoriamente desde un Programa de Iniciación a la Práctica Profesional Docente, en República Dominicana. Cabe destacar que el sexo mayoritario es el femenino, contando solo con un hombre. Las edades de los 10 sujetos seleccionados oscilan en los siguientes intervalos:

- De 34 a 39 años: 3 mentores (30 %)
- De 40 a 44 años: 3 mentores (30 %)
- De 45 a 52 años: 4 mentores (40 %)

Con la *técnica del diamante*, y en un primer momento, se destacan entre 1 y 5 obstáculos y/o barreras en el proceso de desempeño profesional del mentor principiante. Cada participante reflexiona y puntúa cada categoría dibujando su propio diamante, siendo 1, el más relevante y 5, el menor.

Posteriormente, y en segundo lugar, se ha realizado un consenso para dibujar un diamante común a todos los participantes detallando los obstáculos principales en sus prácticas. Para finalizar, los mentores principiantes comparten cómo han llegado a resolverlos en la práctica y si han necesitado ayuda para ello. La *resolución de problemas* nos acerca a una realidad presente en la trayectoria profesional de los participantes como mentores principiantes y nos permite indagar en las dificultades, obstáculos, soluciones, etc., durante el desempeño profesional.

Como señalan Domingo y Fernández (1999), y como complemento, se ha planteado a los mentores principiantes una autorreflexión sobre la detección de las necesidades abordadas en el proceso de asesoramiento, como elementos de mejora de la propia práctica mentora.

La recogida de datos ha transcurrido por una serie de fases, entre las que se encuentran:

1. Información individual y perteneciente a cada participante desde la autorreflexión de sus propias prácticas como mentores principiantes. A su vez, en cada diamante se determinan los obstáculos y necesidades según el grado de prioridad para su resolución.
2. Una vez recabados todos los diamantes individuales, se realiza un consenso entre todos los mentores principiantes basado en la resolución de problemas.
3. Y, por último, se representa bajo un diamante común y en el mismo orden los obstáculos y necesidades del mentor principiante en su propia práctica.

## 5. Resultados

La mayoría de los mentores principiantes comparten los mismos obstáculos, aunque uno de los mentores señala que la diversidad de grados y aulas a los que pertenecen los docentes principiantes asignados dificulta el proceso de asesoramiento. A su vez, otro hándicap incorporado a la labor asesora se relaciona con las distancias entre centros, debido a que los diez docentes principiantes asignados a cada mentor pertenecen a diferentes instituciones educativas. Esta circunstancia hace que el mentor solo pueda realizar una visita por centro y día.

Es relevante destacar que los mentores principiantes tienen que continuar trabajando desde sus casas en la planificación, temáticas de socialización, búsqueda de recursos y herramientas para desarrollar en el aula, etc., con la finalidad de aprovechar el tiempo-espacio para los procesos de asesoramiento. Del mismo modo, a las necesidades del mentor se le suma las demandas y obstáculos del docente principiante durante el proceso de inducción profesional.

En el análisis de los resultados (figura 5), se puede observar los siguientes obstáculos en la labor del mentor principiante: escaso apoyo institucional; falta de recursos materiales y tecnológicos que dificultan la labor tanto del mentor como del docente principiante en el aula; distancia entre centros asignados; liberación de carga laboral ante la simultaneidad de puestos profesionales; formación en asesoramiento a adultos; espacios formalizados para realizar los círculos de aprendizaje de los docentes

principiantes; y dominio de las TIC, entre otros. En este punto se debe resaltar el ímpetu y las ganas por mejorar día a día, superando las barreras en la práctica como mentores.

A continuación, se señalan los diez diamantes creados, uno por cada mentor principiante.

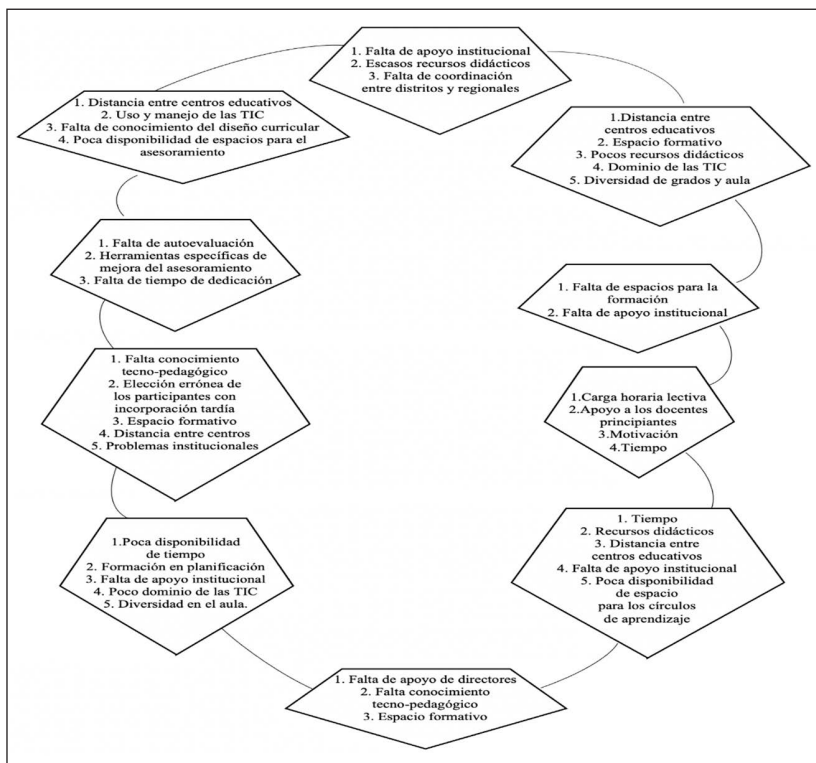


Figura 5. Diamantes individuales mentores principiantes.

El diamante común que se obtiene finalmente se presenta de forma consensuada por los diez mentores principiantes seleccionados. En un primer momento, se presentan todos los obstáculos y necesidades individuales y se puntuaron en orden de importancia. Cuando se llegó al acuerdo común, se seleccionaron cinco problemas compartidos bajo el rol de mentor principiante. Finalmente, se numeraron los obstáculos según el grado prioritario de resolución. De esta manera, es preciso tener presente que no existió discusión alguna entre mentores, se dialogó de forma dinámica exponiendo cada uno de ellos sus puntos de vis-

ta. Sin embargo, cuando se señalaron los números según el grado de prioridad de los problemas, sí existieron desacuerdos que fueron subsanados para dar lugar a la creación del diamante general a todos los participantes.

Seguidamente, se presenta el diamante común con los principales obstáculos detectados.

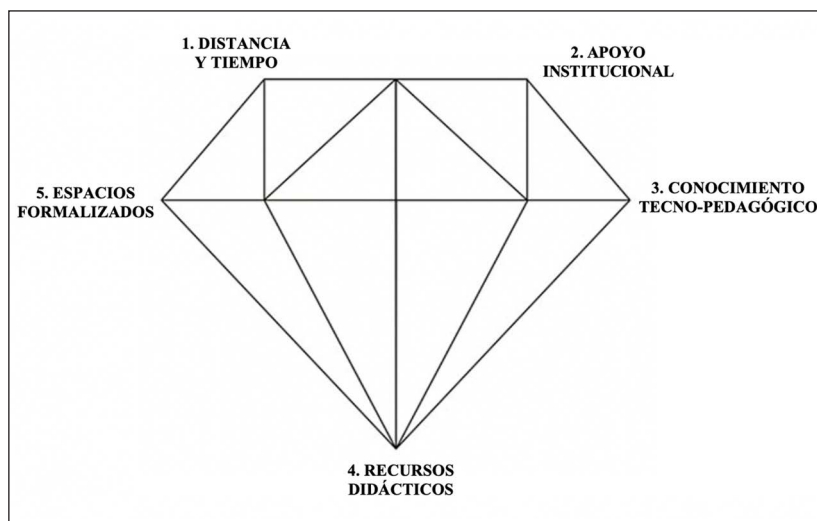


Figura 6. Diamante común.

Tal y como se observa en la figura 6, se señala que el primer obstáculo es la distancia y el tiempo disponible para desarrollar la función de asesoramiento como mentores, y se continúa con la falta de apoyo institucional en el nuevo rol. Por consiguiente, en el punto tres, se señala la necesidad de formación en conocimientos pedagógicos y tecnológicos.

A continuación, el punto cuatro está relacionado con la disponibilidad de herramientas y recursos didácticos para recomendar a los docentes principiantes; por ello, los mentores principiantes deben tener una continua actualización formativa para el desempeño de sus funciones. En este sentido, los mentores cuentan con una sobrecarga laboral al tener que facilitar el trabajo docente en el aula; es decir, no se puede obviar que la finalidad de la inducción es que el docente principiante llegue a ser un profesional autónomo. Por ello, se considera un error que el mentor realice tareas que no le corresponde con la finalidad de

ayudar constantemente al docente. En cuanto al punto cinco del diamante general, se señala la falta de espacios para desarrollar el asesoramiento formal, punto que desvirtúa la concentración de los temas trabajados en el proceso.

La autorreflexión de su propia práctica como mentores principiantes en su etapa de inducción muestra los principales obstáculos que han ido solucionando de forma individual, entre iguales con sus propios compañeros mentores principiantes y/o reclamando ayuda externa. En el transcurso del periodo de inserción profesional como mentores principiantes se manifiesta una etapa de inseguridades y miedos sobre el quehacer diario. Ejemplo de ello se resume en que la técnica de autoevaluación de la práctica, como mentores principiantes, era solo reflexiva; no se hace uso de instrumentos cuantitativos como cuestionarios de autoevaluación para analizar las respuestas a diferentes ítems concretos.

La resolución de los problemas detectados en el diamante común ha ido paulatinamente y a través de la experiencia solucionándose. Con relación al tiempo y la distancia, cada mentor tenía diferentes condiciones personales, ya que algunos contaban con centros educativos más cercanos a su localidad y otros no. Las soluciones fueron: compartir vehículo, agrupar los centros más cercanos para las visitas en el mismo día, reunir a los docentes principiantes a una distancia media, etc. El apoyo institucional fue mejorado conforme el Programa de Inducción avanzaba, ya que los directores de las escuelas entendían, de forma óptima, en qué consistía la labor del mentor y no se visualizaba como una figura inspectora. El punto 3 y 4, referentes al conocimiento tecnopedagógico y recursos didácticos, mejoraba desde la búsqueda continua de nuevas necesidades formativas y a través del entrenamiento y formación en mentoría. Y la resolución del problema de los espacios formalizados, cada mentor acabó comunicando al centro cuando necesitaba un aula o espacio libre de sonidos o ruidos para poder dialogar con el docente principiante en cuestión, pues delante del alumnado era una ardua labor. En definitiva, se denota la necesidad continua de resolución de problemas surgidos en la práctica mentora acudiendo en diversas ocasiones a ayuda externa, y a su vez, destacando la motivación intrínseca de los participantes por mejorar la calidad educativa de su país.



## 6. Discusión y conclusiones

Entre los resultados generales obtenidos, los mentores principiantes indican que el conocimiento pedagógico debe ser apoyado por el soporte evaluativo de la propia práctica mentora, sin obviar el reconocimiento de los logros. Dichos resultados se ratifican con los resultados presentes en el artículo de los autores Jáspez y Sánchez-Moreno (2019), los cuales añaden que, a partir del quinto mes del proceso de inducción, los mentores mejoran en sus funciones. En este sentido se considera relevante la inducción profesional del mentor principiante para ir acumulando experiencias, concretamente, en funciones principales como la elaboración de informes, donde se evidencia el acompañamiento a los docentes principiantes, necesarios para la evaluación de los Programas de Inducción Docente.

Asimismo, cabe incidir en el conocimiento de los talleres o cursos que se realizan en Programas de Inducción de otros países Latinoamericanos para compararlos con la formación realizada en el Programa de Inducción (Inductio), al que pertenece la muestra del presente estudio. En primer lugar, y en el caso de Perú, los contenidos formativos para mentores se llevan a cabo a través de 3 talleres presenciales, contando con asesoría pedagógica en modalidad semipresencial (MINEDU, 2020). En contraposición, se señala que en Chile:

[...] los mentores deben haber recibido una formación validada y certificada por el CPEIP y estar inscritos en el Registro Nacional de Mentores para realizar el acompañamiento a docentes principiantes en el marco de la implementación de la ley (Boerr, 2020, p. 126)

En relación con los estilos de mentor principiante, los resultados avanzan en la línea del tipo mentor «colega», con disponibilidad total y con un afianzado vínculo de confianza, transcurrido unos meses del proceso de inducción profesional. Estos resultados guardan relación con la investigación de Popescu-Mitroi y Mazilescu (2014), los cuales señalan en su investigación que los mentores manejan distintos tipos de soportes en mentoría, entre los que se encuentran el de tipo instrumental, emocional, informativo y evaluativo. En contraste, el soporte instrumental se ve reflejado en la falta de confianza por parte de la

institución educativa en el desarrollo de las funciones del mentor principiante en sus inicios; no obstante, con el transcurso del tiempo se produce la mejora de dicho vínculo con la propia praxis de nuestra muestra. Los mentores principiantes manejan el soporte emocional a través de la motivación y el compromiso con el docente novel; estos son similares en ambas investigaciones. Sin embargo, el soporte informativo se encuentra escasamente desarrollado por los mentores principiantes necesitando de este modo, talleres prácticos para conocer e indagar recursos didácticos y herramientas pedagógicas. En cuanto al soporte evaluativo, se destacan los vínculos de confianza entre mentor principiante y docente novel, la creación de un buen clima para los procesos de asesoramiento, apoyo continuo, diálogo fluido, entre otros.

En suma, el mentor como figura clave de los Programas de Inducción se enfrenta a la complejidad de trabajar en un nuevo puesto laboral; de ahí la denominación de *mentor principiante* desde el análisis del rol. En la evolución profesional y personal de los mentores se detectan carencias formativas tecnopedagógicas, necesarias para desarrollar sus funciones y convirtiéndose en obstáculos que superar en la práctica. No obstante, al finalizar el programa, los mentores principiantes son considerados referentes en sus comunidades por todos los agentes que la componen; por ello, representan un papel social e institucional relevante en República Dominicana. Este hecho hace que se les conceda un reconocimiento en sus funciones como mentores principiantes, lo cual, incentiva las ganas de continuar en el puesto laboral de mentor o actualmente, acompañante. Por ende, los mentores principiantes se convierten en pilares fundamentales de apoyo, seguridad y confianza para el desarrollo profesional y personal de los docentes noveles.

## 7. Referencias bibliográficas

- Abrahão, M. y Bolívar, A. (2014). *La investigación auto biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España*. EDIPUCRS.
- Alliaud, A. (2018). El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. *Praxis Educativa*, 13(2), 278-293. <https://bit.ly/33NeMSl>

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciar a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 89-100. <https://bit.ly/3i8f00y>
- Ambrosetti, A. y Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian journal of teacher education*, 35(6), 3. <https://bit.ly/39Z8djR>
- Andreucci, P. M. (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del «ojo pedagógico» como destreza compleja. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 257-275. <https://bit.ly/3bBHdFI>
- Ávalos, B. (2012). Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. En: Conferencia Mesa redonda: *Profesores principiantes y los nuevos desafíos de las instituciones educativas, III Congreso Internacional sobre Profesores Principiantes e Inserción Profesional en la Docencia* (pp. 1-17). IDEA! y Universidad Autónoma de Chile. <https://bit.ly/3jVFP3K>
- Beca, C. E. (2012). *Informe final de consultoría sobre políticas docentes en República Dominicana*. OEI.
- Boerr, I. (ed.). (2011). *Mentores y Noveles: Historias del Trayecto. Inserción al ejercicio profesional. Metas Educativas*. OEI-Santillana.
- Boerr, I. (2020). Mentoría para la inserción profesional: primer paso en el sistema de desarrollo profesional docente en Chile. En: Calderón, J. (coord.). *Acompañamiento pedagógico: docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay* (pp. 119-147). EIDEC.
- Calderón, J. (coord.). (2020). *Acompañamiento pedagógico: docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay*. Taberna Librería.
- Chalmers, D. y Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 81-91. <https://bit.ly/37zZuBE>
- Domingo, J. y Fernández, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Universidad de Deusto.
- Dorner, H., Misic, G. y Rymarenko, M. (2020). Online mentoring for academic practice: strategies, implications, and innovations. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1-14. <https://bit.ly/3gjN3Ou>
- Fernández-García, A., García, M. F. S. y Bullido, N. L. (2019). Análisis del perfil del e-mentor/a en el marco de estudios de posgrado a distancia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 26-45. <https://bit.ly/33OiEmf>

- Garza, R., Reynosa, R., Werner, P., Duchaine, E. y Harter, R. A. (2019). Developing a Mentoring Framework Through the Examination of Mentoring Paradigms in a Teacher Residency Program. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(3), 1-22. <https://bit.ly/3qz2tmn>
- González-Miguel, S., Mayor, C. y Hernández, E. (2020). Obstáculos y necesidades en la trayectoria formativa y profesional del profesor mentor principiante. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 7-30. <https://bit.ly/3lMRDpt>
- Goodwin, A. L., Roegman, R. y Reagan, E. M. (2015). Is experience the best teacher? Extensive clinical practice and mentor teachers' perspectives on effective teaching. *Urban Education*, 51(10), 1198-1225. <https://bit.ly/3mIDTxc>
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M., Yañez, M., Rojas-Murphy, A. y Jara, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la Educación*, 52, 12-48. <https://bit.ly/36L2MCJ>
- Gunuc, S. (2015). Implementation and Evaluation of Technology Mentoring Program Developed for Teacher Educators: A 6M-Framework. *Qualitative Research in Education*, 4(2), 164-191. <https://bit.ly/39Lp7lG>
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J. y Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and teacher education*, 26(7), 1349-1361. <https://bit.ly/36Mlqui>
- Imbernon, F. (2012). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86. <https://bit.ly/3geqZEV>
- Inductio Inafocam. (2016, 22 de septiembre). *Naturaleza de los procesos de mentoría*. Carlos Marcelo [vídeo]. YouTube. <https://bit.ly/330Lb6U>
- Inostroza de Celis, G., Jara, E. y Tagle, T. (2010). Perfil del mentor basado en competencias. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 117-129. <https://bit.ly/2VFXiD6>
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). (2014). *Evaluación de impacto del coordinador pedagógico en los centros educativos de República Dominicana*. MINERD, IDEICE e INTEC.
- Jáspez, J. F. y 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), 1-27. <https://bit.ly/2JNHnzX>

- Ligadu, C. y Anthony, P. (2015). E-Mentoring «MentorTokou»: Support for Mentors and Mentees During the Practicum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 410-415. <https://bit.ly/3okRGdQ>
- Livingston, K. (2016). Teacher education's role in educational change. *European Journal of Teacher Education*, 39, 1-4. <https://bit.ly/39NZ25w>
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30, 27-56. <https://bit.ly/3bAa5hv>
- Marcelo, C. (2012). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, 209-221. <https://bit.ly/3lQwYAK>
- Martín-Romera, A. y García-Martínez, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: Contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 7-23. <https://bit.ly/35c3XL8>
- Martínez, C. A. y Valbuena, E. O. (2013). Complejidad del conocimiento profesional de una profesora de ciencias de Primaria sobre el conocimiento escolar. *Campo Abierto, Revista de Educación*, 32(1), 117-135. <https://bit.ly/3h4FLNi>
- Maturana, D. (2018). Las competencias requeridas en el mentor: clave para el éxito en los procesos de inducción pedagógica. *Aula*, 24(30), 145-160. <https://bit.ly/3giLBMk>
- Miguel, J. y Alfageme-González, M. B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 63-81. <https://bit.ly/35dvxb6>
- Ministerio de Educación de Perú (MINEDU) (2020). Disposiciones para el desarrollo del Programa de Inducción Docente. Resolución Viceministerial n.º 086-2020. MINEDU. <https://bit.ly/3i1VJcd>
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2(1), 105-128. <https://bit.ly/2FcwUf4>
- Nóvoa, A. (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 49-55). <https://bit.ly/337WRof>
- Oliveros, L., García, M., Ruíz, C. y Valverde, A. (2004). Innovación en la Orientación Universitaria. Una experiencia: red de estudiantes mentores en la Universidad Complutense (REMUC). Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 6-7, 331-354. <https://bit.ly/2lhqxxm>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la cultura (OEI) (ed.) (2013). Miradas sobre la Educación en

- Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación. *Informe Metas Educativas 2021*, 155-224. <https://bit.ly/328c9ud>
- Orland-Barak, L. y Yinon, H. (2005). Sometimes a novice and sometimes an expert: mentors' professional expertise as revealed through their stories of critical incidents. *Oxford Review of Education*, 31(4), 557-578. <https://bit.ly/2JQTegP>
- Peirano, C. (2007). La evaluación docente en América Latina. En: Vaillant, D. y Cuba, S. (coord.) (2007). *Profesión docente en Latinoamérica: una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. Tarea, PREAL y Foro Educativo.
- Popescu-Mitroi, M. M. y Mazilescu, C. A. (2014). Students-teacher perspectives on the qualities of mentor-teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3559-3563. <https://bit.ly/2FgGbTC>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (223.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Secretaría de Estado de Educación (2009). *Plan Decenal de Educación*. SEE.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 27-45. <https://bit.ly/3jYCvF3>
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: Una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 5-21. <https://bit.ly/33P1TYa>
- Vaillant, D. (2020). *La inducción como primera fase de la carrera docente* [diapositiva PowerPoint]. Cierre pedagógico de la tercera promoción del Programa de Inducción, Santo Domingo, Inafocam. <https://bit.ly/3h7JF7V>
- Valverde, A., Ruíz, C., García, E. y Romero, S. (2003). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. Contextos educativos. *Revista de Educación*, 6, 87-112. <https://bit.ly/2VISNaR>
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, 30, 103-124. <https://bit.ly/2Wzy21F>
- Vezub, L. (2015). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de educación*, 6(1), 97-124. <https://bit.ly/36MPea7>
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. OEI.

# El acompañamiento a docentes principiantes: análisis y resultados de un programa de inducción

CARLOS MARCELO  
MARÍA ALTAGRACIA LÓPEZ FERREIRA

## 1. Introducción

La inducción de los profesores principiantes a la enseñanza ha sido una temática presente en la investigación educativa desde hace décadas. Las investigaciones han mostrado que los profesores principiantes se enfrentan en sus primeros años a problemas específicos que suelen ser consistentes a lo largo del tiempo. Desde los trabajos de Veenman (1984) o Vonk (1983), se ha venido identificando que la disciplina, la motivación, la evaluación, las relaciones con los compañeros y las familias son problemas que acucian a los docentes principiantes y que les afectan en su enseñanza (Plöger, Scholl, Schüle y Seifert, 2019). Estos problemas siguen estando presentes décadas después hasta la actualidad (Avalos, 2016; Correa, Martínez-Arbelaiz y Aberasturi-Apraiz, 2015; Le Maistre y Paré, 2010; Tok, 2010).

Para ayudar a los docentes principiantes a enfrentar estos problemas y a aprender el lenguaje de la práctica, los sistemas educativos han establecido lo que se ha denominado *programas de inducción a la enseñanza*. La inducción se ha definido como un sistema en el que convergen una política educativa, recursos, oportunidades de desarrollo profesional, orientación y apoyo que se proporciona a los profesores principiantes (Ingersoll y Strong, 2011). Estos programas representan una respuesta adecuada a las necesidades de los docentes de nuevo ingreso. Así lo ha reconocido el reciente informe *TALIS* (OCDE, 2019) que re-

visa la situación de la formación docente, la enseñanza y el liderazgo en las escuelas. Este informe destaca la importancia de los programas de inducción como un elemento fundamental para el desarrollo profesional docente. En este sentido, afirma que:

La inducción a los docentes principiantes es importante, porque mejora la calidad de la enseñanza y la satisfacción en el trabajo de los docentes de nuevo ingreso. (OCDE, 2019, p. 141)

Pero la inducción no es una política generalizada en todos los países de la OCDE. Este informe describe que el país con un mayor porcentaje de docentes de nuevo ingreso de Educación Primaria a los que se asigna un mentor o acompañante es Shanghái, con un 70 %, seguido de Kazajistán, con un 60 %. El promedio en los países de la OCDE es del 22 %. Como vemos, a pesar del conocimiento acumulado acerca de los beneficios de los programas de inducción (Howe, 2006; Nasser-Abu Alhija y Fresko, 2010; Orland-Barak, 2014), esta no se configura en una práctica generalizada en todos los países y para todos los docentes.

Los programas de inducción ofrecen a los docentes de nuevo ingreso una variedad más o menos amplia de componentes formativos: seguimiento por parte de un profesor experimentado (mentor), cursos y seminarios, colaboración con otros docentes principiantes, redacción de diarios, portafolios, formación en línea (OCDE, 2019). De todos estos componentes, el más destacado por su alto impacto en los nuevos docentes es el mentor o acompañante. El mentor es un docente con mayor experiencia docente, capacidad formativa y motivación para apoyar a los nuevos docentes (Hobson, Ashby, Malderez y Tomlinson, 2009; Langdon, Alexander, Ryde y Baggetta, 2014; Sundli, 2007). Los mentores realizan tareas de acompañamiento a los nuevos docentes mediante la planificación conjunta, la observación en el aula, la retroalimentación y la propuesta de planes de mejora. Los efectos que la figura del mentor tiene en los profesores principiantes son variados: eficacia docente; compromiso; bienestar y mejora de la práctica docente (Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke y Baumert, 2011). Los mentores realizan diferentes actividades de acompañamiento con los docentes principiantes: de apoyo personal y emocional, de apoyo pedagógico e instrumental. En esta línea, Van Ginkel, Verloop y Denessen (2016) identifica-



ron cuatro tipos de actividades que los mentores desarrollaban con los profesores principiantes: proporcionar apoyo emocional y psicosocial; favorecer la construcción de conocimiento práctico personal; crear un contexto favorable para el aprendizaje y modificar los modos de actuar.

Los programas de inducción se han ido implantando en los diferentes países a partir de la implementación de políticas públicas que han destacado la necesidad de ofrecer a los docentes que se inician una formación específica y acorde a las necesidades de los sistemas educativos. La eficacia de los programas de inducción se ha demostrado en los resultados de las investigaciones que han estudiado el impacto de estos programas. Glazerman *et al.* (2010) desarrollaron un estudio en el que analizaron la permanencia en la enseñanza, las prácticas docentes y los resultados de aprendizaje de los estudiantes de docentes principiantes que participaban en programas de inducción. Los resultados mostraron que se producían resultados positivos en los aprendizajes de los alumnos a partir del tercer año del programa de inducción. Por otra parte, en la revisión de investigaciones que realizaron Ingersoll y Strong (2011) encontraron que los programas de inducción tenían un efecto positivo en el compromiso de los profesores y su decisión por continuar en la enseñanza; en la mejora de las prácticas docentes y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En algunos países, los programas de inducción surgen ante la necesidad de evitar la deserción de los docentes y mantenerlos en el sistema educativo. Es el caso de Estados Unidos, Inglaterra o Chile, donde las tasas de abandono en los primeros cinco años son muy altas (Smith e Ingersoll, 2004). Pero en otros lo que ha primado es la búsqueda de respuestas positivas a la necesidad de entender el desarrollo profesional docente como un proceso que debe ser atendido en todas sus etapas (Marcelo y Vaillant, 2009).

Los sistemas educativos en América Latina han incorporado la inducción a la docencia más tarde que el resto de los países más desarrollados. En un reciente artículo hemos revisado la inducción en varios países de la región: Brasil, Chile, México, Perú y República Dominicana (Marcelo y Vaillant, 2017). Concluíamos ese artículo afirmando que existe un consenso común en relación con los beneficios que la inducción de calidad aporta a los docentes, las escuelas y en general al sistema educativo. Aun

así, constatamos que la sostenibilidad de esta política requiere de estructuras formativas fuertes y descentralizadas que hagan posible ofrecer formación a un muy elevado número de docentes que se insertan cada año en las escuelas, así como capacitar y poner a disposición del sistema un elevado número de mentores con la formación adecuada. Los programas de inducción necesitan del compromiso de las escuelas y de sus directores para su desarrollo. Pero no basta confiar en la capacidad de inducción informal de los centros educativos. La experiencia internacional nos enseña que los docentes necesitan experiencias formativas dentro de la escuela y fuera de ella, de observación, retroalimentación, reflexión y colaboración con docentes experimentados, pero también con docentes que se inician en la enseñanza.

En este capítulo queremos presentar el caso del Programa Nacional de Inducción para docentes de nuevo ingreso (en adelante PNI) que se viene implementando en la República Dominicana. Se trata de un programa que habiéndose iniciado a partir de dos proyectos piloto (Marcelo *et al.*, 2016), se ha convertido en un programa oficial y obligatorio para todos los docentes de nuevo ingreso del sistema educativo preuniversitario dominicano. Es de interés estudiar el caso dominicano, porque se trata de un país cuyos resultados de aprendizaje medidos en las pruebas internacionales han sido sistemáticamente bajos (Unesco-OREALC y LLECE (2016)).

Analizar el impacto de los programas de desarrollo profesional docente (la inducción lo es) es un proceso complejo. Es así, porque, como nos indica la literatura de investigación, son muchas las variables que influyen y que determinan su impacto. Ingvarson, Meier y Beavis (2005) se preguntaron: ¿qué componentes de la formación tienen un mayor impacto en la mejora de la enseñanza del profesorado? Para responder a esta pregunta indagaron en cuatro grandes programas de formación continua de profesores en Australia. Se trata de programas que ofrecen a los profesores oportunidades para centrarse en el contenido que los alumnos deben de aprender, así como se centran en cómo enfrentarse a las dificultades que los alumnos se encontrarán al aprender ese contenido. Además, utilizan el conocimiento generado por la investigación acerca del aprendizaje del contenido por los alumnos e incluyen oportunidades para que los profesores, de forma colaborativa, puedan analizar el trabajo de los alumnos.

Los programas de desarrollo profesional de alto impacto buscan que los profesores reflexionen activamente acerca de sus prácticas y las comparen con indicadores adecuados de práctica profesional. Por otra parte, implican a los profesores para que identifiquen lo que necesitan aprender, y que planifiquen experiencias de aprendizaje que les permitan cubrir esas necesidades. También proporcionan tiempo a los profesores para probar nuevos métodos de enseñanza, y les proporcionan apoyo y asesoramiento en sus clases cuando se encuentran con problemas de implementación. Finalmente, Ingvarson, Meier y Beavis (2005) destacan que los programas exitosos son aquellos que incluyen actividades que animan a los profesores a hacer menos privadas sus prácticas de forma que puedan recibir retroacción de sus compañeros.

Guskey (2000) ha sido otro de los investigadores que se ha especializado en indagar sobre las características de buenos programas de desarrollo profesional docente. Este autor desarrolló un modelo de evaluación de programas de desarrollo profesional docente basándose en los anteriores trabajos de Kirkpatrick (1999) en función de cinco momentos claramente definidos del desarrollo profesional: 1) satisfacción de los participantes (¿Le gustó?, ¿Fue un tiempo bien empleado?, ¿El material era adecuado?); 2) aprendizajes de los participantes (¿Los participantes adquirieron los conocimientos y habilidades planificadas?); 3) apoyo y cambio organizativo (¿Cuál fue el impacto en la organización?); 4) uso por parte de los participantes del nuevo conocimiento y habilidades (¿Los participantes aplicaron de forma eficaz los nuevos conocimientos y habilidades?), y 5) resultados de aprendizaje de los alumnos (¿Cuál ha sido el impacto en los estudiantes? ¿Ha afectado al rendimiento de los alumnos?).

Hemos tomado en consideración algunas de las preguntas anteriormente planteadas para presentar los resultados del PNI en algunos de sus componentes y procesos. En concreto formulamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el nivel de satisfacción de docentes principiantes, acompañantes y directores escolares en relación con la calidad y efectos del PNI?
- ¿Cuáles son las percepciones de los mentores participantes en el PNI en relación con el nivel de competencias que poseen para el desempeño de la función de acompañamiento?

- ¿Existen cambios significativos en el dominio de competencias docentes por parte de docentes principiantes participantes en el PNI desde el punto de vista de los acompañantes y de los propios docentes?

## 2. Metodología

El PNI, cuyas características, procesos y resultados presentamos en este capítulo, se ha desarrollado por primera vez a lo largo de un curso académico (desde agosto de 2018 hasta mayo de 2019). En el curso 2019-2020 se está llevando a cabo una segunda promoción de dicho programa. Se trata de un programa que se implementa en las 18 regionales educativas del país y en el que participa una amplia variedad de actores, bajo la coordinación del Viceministerio de Acreditación y Certificación Docente del Ministerio de Educación de la República Dominicana y del INAFOCAM (Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio). Este programa se caracteriza por promover una amplia variedad de acciones y modalidades formativas con el objetivo de ofrecer a los docentes de nuevo ingreso el apoyo y la formación que requieren. El programa se basa, siguiendo la dinámica de la mayoría de los programas de inducción a nivel internacional (OCDE, 2019), en la figura del acompañante o mentor (utilizaremos de forma indistinta ambos conceptos). Aunque más adelante describimos las características personales y profesionales de los mentores, destacamos que una vez seleccionados, los mentores han de superar un programa formativo presencial (dos seminarios presenciales de 20 horas cada uno) y un curso de formación en línea conformado por 13 módulos formativos. El proceso formativo de los docentes de nuevo ingreso se desarrolla en diferentes espacios de formación tanto presencial como en línea. Una parte de la formación se desarrolla fuera del centro escolar, en actividades tales como talleres, cursos y seminarios. Además, participan en círculos de aprendizaje diseñados por su acompañante, a partir de las necesidades formativas detectadas y del acompañamiento en el aula, dirigido a observar los procesos y reflexionar sobre los mismos en el contexto del centro. El acompañamiento y la formación no se limitan al aula, sino que el acompañante y el docente de nuevo ingreso están en permanente contacto por dife-

rentes medios, aunque la plataforma digital del programa constituye la principal herramienta de interacción y comunicación. El proceso de acompañamiento a los docentes de nuevo ingreso ha tomado en cuenta la autoevaluación que los docentes de nuevo ingreso hacen de sí mismos como docentes tomando en cuenta los ítems correspondientes a los Estándares Profesionales y de Desempeño de la Carrera Docente elaborados por el Ministerio de Educación dominicano. Esta autoevaluación se realiza en dos momentos durante el programa. Por otra parte, los acompañantes también evalúan a los docentes de nuevo ingreso tomando en consideración los mismos ítems que se han empleado para la autoevaluación de los docentes y también basados en los estándares profesionales. Para el apoyo al programa, se cuenta con una plataforma tecnológica que ofrece herramientas y utilidades específicas para dar respuesta a las necesidades de formación, acompañamiento, trabajo colaborativo, autoaprendizaje, etc. La plataforma disponible en la dirección <http://induccionedu.com> cuenta con las siguientes herramientas: Círculos de aprendizaje, Aula de formación, Informe de acompañamiento, Novedades y noticia, Fondo de recursos, Documentos, Directorio (herramienta donde los acompañantes acceden al espacio personal de cada uno de sus docentes), Autoevaluación de docentes, Evaluación de acompañantes y Portafolio.

## 2.1. Sujetos

Los docentes de nuevo ingreso son los principales protagonistas del PNI. En la promoción 2018-2019, que es la que describimos en este capítulo, han participado 4237 docentes distribuidos entre las 18 regionales educativas del país. Se trata de docentes que han superado una prueba o concurso público de selección para convertirse en profesores del sistema educativo dominicano. Podemos resumir algunas de sus características:

- En su gran mayoría se trata de profesorado de sexo femenino: 83% de mujeres frente a 17% de varones.
- Con una edad promedio de entre 25 y 30 años (30%), entre 30 y 40 años el 44,4% y el 20,8% más de 40 años. Esta alta edad promedio se debe a varias razones. En primer lugar, la docencia se ha convertido en una profesión atractiva en Re-

pública Dominicana, debido a la subida de salarios que se ha producido en los últimos años. En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, muchos docentes de la educación privada acceden a la pública con algunos años de experiencia acumulada, lo que determina que los datos en República Dominicana puedan ser diferentes respecto de otros países.

- Son docentes que en su inmensa mayoría han realizado sus estudios para profesor en las universidades públicas: Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Ambas son universidades públicas del país. La duración de los estudios para docentes es en torno a cuatro años y el programa formativo incluye, de forma similar al resto de las titulaciones a nivel internacional, conocimientos psicopedagógicos, de contenidos disciplinares, didácticas específicas y prácticas escolares. La formación se oferta para los diferentes niveles escolares: licenciaturas en Educación Inicial, Primaria y Secundaria (con sus diferentes especialidades).
- En torno a un 25% de los docentes de nuevo ingreso se valoran a sí mismos con un nivel de competencia digital bajo o muy bajo.

Los acompañantes o mentores del programa son docentes del sistema educativo dominicano que han sido seleccionados por su formación, experiencia, desempeño de buenas prácticas y liderazgo en las escuelas. Han sido elegidos entre los coordinadores pedagógicos de centros educativos, así como entre los técnicos regionales y/o distritales, con disponibilidad de tiempo para las tareas de acompañamiento que el programa implica. Los coordinadores pedagógicos son docentes del sistema educativo que están asignados a las escuelas y cuya función es la de asegurar la planificación conjunta, la coordinación curricular y la formación de los docentes de su propia escuela. Tienen descarga docente para la realización de sus funciones. Las regionales y los distritos educativos han sido las instancias responsables del proceso de preselección de candidatos atendiendo a los criterios de idoneidad, capacidad y compromiso con el PNI. Una vez seleccionados, los acompañantes participaron en un programa formativo presencial y en línea para complementar su formación previa.

El número final de acompañantes que han participado en el programa ha sido de 829. De ellos, el 82,2% eran mujeres y un 17,7% varones. En relación con la edad, el 31,8% tenía más de 46 años, el 29,6% entre 41 y 45 y el 28,7% entre 36 y 40 años. Los acompañantes desempeñaban principalmente el cargo de coordinador pedagógico (80,4%), aunque hay un 18,2% que son técnicos docentes (se trata de personal de supervisión y acompañamiento externo en los centros educativos) y un 1,3% son orientadores de centro educativo. El 45,1% de los acompañantes han venido desempeñando su rol actual desde hace más de 10 años, lo que nos muestra que se trata de sujetos con amplia experiencia en procesos de acompañamiento a docentes. Un 95,98% de los acompañantes declaran haber realizado funciones de acompañamiento a docentes con anterioridad. Esto es así porque tanto coordinadores pedagógicos como técnicos docentes tienen entre sus funciones las de acompañar a docentes tanto de su propia escuela (coordinadores pedagógicos) como de otras escuelas (técnicos docentes). Para el desarrollo de esta función, un 91,7% de los acompañantes afirman haber recibido formación previa sobre procesos de acompañamiento antes de haber iniciado su participación en el programa de inducción.

En relación con los directores escolares, cabe decir que participaron un total de 3867 centros educativos que recibieron docentes de nuevo ingreso. No todos los centros tuvieron el mismo número de docentes asignados como describiremos más adelante. En su mayoría (44%) los centros educativos pertenecían a zona rural; un 24,3% en escuelas urbanas; un 16,5% en escuelas rurales aisladas y un 15,4% en escuelas de tipo urbana marginal.

## 2.2. Instrumentos para la recopilación de información

Para dar respuesta a las preguntas planteadas, utilizamos una variedad de fuentes de información.

### Encuesta de satisfacción de docentes de nuevo ingreso

La encuesta de satisfacción que respondieron los docentes de nuevo ingreso al finalizar el programa consistió en un formulario (desarrollado en Google <http://bit.do/induccion5>) que consta de 11 ítems. De ellos dos corresponden a variables nominales dirigidas a recopilar información sobre los docentes y el resto de

los ítems con una estructura de escala de Likert con diferentes dimensiones: acompañamiento recibido, promedio de visitas, valoración de los módulos en línea, información acerca de percepción de aprendizaje en el programa de inducción acerca de: metodología de enseñanza; gestión y disciplina de aula; recursos didácticos; recursos digitales, aplicaciones; la motivación de los alumnos; el uso del tiempo de clase; evaluación de aprendizajes; relaciones con compañeros del centro; relaciones con las familias y ética profesional docente. El análisis alfa de Cronbach para el total de ítems de escala ordinal fue de 0,922, lo que representa una alta fiabilidad de la escala. Esta escala fue respondida por un total de 379 docentes principiantes (8,9%). Hemos de reconocer que se trata de una proporción bastante baja respecto del total de docentes (4217). Estimamos que esta baja participación pudo hacerse, debido a que el cuestionario se distribuyó una vez que el programa finalizó, y los docentes comenzaban sus vacaciones. Sin embargo, esta baja participación ha de tenerse en cuenta en relación con el resto de las valoraciones de los otros participantes.

#### Encuesta de satisfacción de acompañantes

La encuesta de satisfacción que respondieron los acompañantes al finalizar el programa consistió en un formulario (desarrollado en Google <http://bit.do/inducccion7>) que consta de 16 ítems. De ellos dos corresponden a variables nominales dirigidos a recopilar información sobre los acompañantes y el resto de los ítems con una estructura de escala de Likert con diferentes dimensiones: valoración global del programa, acompañamiento recibido por parte de los tutores y de la coordinación de su distrito, promedio de visitas realizadas, actitud de los equipos directivos ante el acompañamiento, valoración de los módulos en línea, así como los aspectos abordados con especial atención durante las visitas de acompañamiento: planificación de enseñanza; metodología de enseñanza; gestión y disciplina de aula; recursos didácticos; recursos digitales, aplicaciones; la motivación de los alumnos; el uso del tiempo de clase; evaluación de aprendizajes; relaciones con compañeros del centro; relaciones con las familias; ética profesional docente; manejo de la plataforma del programa. El análisis alfa de Cronbach para el total de ítems de escala ordinal fue de 0,861, lo que representa una relativamente alta



fiabilidad de la escala. El número total de acompañantes que completaron la encuesta fue de 409 (49,3% del total).

#### Encuesta de satisfacción de directores escolares

Para conocer la opinión de los directores escolares acerca del PNI en su centro educativo, diseñamos (desarrollado en Google <http://bit.do/induccion8>) una encuesta de satisfacción compuesta por 14 ítems. De ellos tres corresponden a variables nominales dirigidos a recopilar información sobre los directores escolares y el resto 11 ítems con una estructura de escala de Likert con diferentes dimensiones: a través de los cuales se solicitaba información y valoración a los acompañantes acerca de: valoración de los docentes de nuevo ingreso de su centro al inicio y al final del programa; valoración del acompañamiento realizado; relaciones con los acompañantes; mejora de competencias de los docentes de nuevo ingreso en relación con: la planificación didáctica; la metodología de enseñanza; la disciplina en clase; la motivación de los alumnos; el uso del tiempo de clase; la responsabilidad de los docentes con su trabajo; las evaluaciones de los alumnos; las relaciones con las familias; las relaciones con los compañeros del centro; el equilibrio personal de los docentes; implicación en las actividades del centro; integración de tecnologías digitales en el aula. El análisis alfa de Cronbach para el total de ítems de escala ordinal fue de 0,913, lo que representa una alta fiabilidad de la escala. El número total de directores que respondieron la encuesta fue de 528.

#### Escala de Autoevaluación de docentes de nuevo ingreso

Para facilitar el proceso de diagnóstico de necesidades formativas, se pidió a los docentes de nuevo ingreso que se autoevaluaran utilizando una escala de Likert compuesta por un total de 54 ítems, de los cuales 3 son descriptivos (nominales) y el resto, 51, se agrupan en las cuatro dimensiones de que consta el sistema de Estándares Profesionales y de Desempeño de la Carrera Docente del ministerio de Educación dominicano (Ministerio de Educación República Dominicana, 2014). Los estándares son: El estudiante y su aprendizaje; Contenido curricular, Metodología de enseñanza y aprendizaje y Compromiso personal y profesional. A su vez estos estándares se subdividen en dimensiones: Dimensión 1.1. Desarrollo del/de la estudiante; 1.2. Diferencias en el

Aprendizaje; 1.3. Ambientes de Aprendizajes; 2.1. Conocimiento del Contenido Curricular; 2.2. Desarrollo de habilidades y competencias; 3.1. Técnicas, instrumentos y tipos de evaluación; 3.2 Planificación de la Enseñanza; 3.3. Estrategias de enseñanza y aprendizaje; 4.1. Comunicación y Lenguaje; 4.2. Desarrollo Profesional y Prácticas Éticas, y 4.3. Liderazgo y Colaboración. Los docentes de nuevo ingreso se autoevaluaron en dos momentos: al inicio y al finalizar el programa. Este cuestionario de autoevaluación fue completado por los docentes en dos momentos: al inicio del programa (octubre 2018) y al finalizar el programa (abril de 2019). El número de docentes que respondieron el primer cuestionario fue de 2934, mientras que el segundo cuestionario fue respondido por 2914 docentes principiantes. Para conocer la fiabilidad de la escala aplicamos la prueba alfa de Cronbach para el total de respuestas en los dos momentos y también para cada escala por separado. En ambos casos la puntuación fue de 0.985, lo que representa un valor muy alto, cercano al 1.

#### Escala de Evaluaciones de los docentes por parte de los acompañantes

Para complementar el proceso de diagnóstico de necesidades formativas de los docentes, los acompañantes los evaluaron utilizando el mismo instrumento descrito anteriormente, de forma que se pudo comparar las valoraciones de ambos colectivos. Esta evaluación también se realizó en dos momentos del programa: al inicio y al finalizar. El número de docentes que recibieron evaluación en el primer cuestionario fue de 1821, mientras que fueron 3145 los docentes evaluados el segundo cuestionario. La respuesta a esta escala se realizó en la propia plataforma tecnológica de inducción. Para conocer la fiabilidad de la escala aplicamos la prueba alfa de Cronbach para el total de respuestas para cada escala por separado. En el primer periodo la puntuación alfa fue de 0.97, y de 0.973 en el segundo momento.

#### Perfiles de competencias de acompañantes

El diagnóstico de necesidades formativas se aplicó también a los acompañantes. En este sentido, nos interesó conocer en qué medida los acompañantes se sentían preparados para desarrollar las funciones de acompañamiento. Como ya hemos indicado anteriormente, la mayoría de los acompañantes vienen realizando

tareas de mentoría, observación y apoyo al desarrollo profesional de los docentes en sus centros educativos. Para contrastar este objetivo, nos basamos en la escala desarrollada por Fleming *et al.* (2013). Se trata de una escala de 26 ítems que mide la valoración que los acompañantes realizan de su competencia en relación con: mantener una comunicación eficaz; responder a las expectativas; valorar la comprensión; promover la independencia; gestionar la diversidad y promover el desarrollo profesional del docente principiante. La encuesta puede revisarse en la dirección: <https://www.e-encuesta.com/s/3qWJeHiNWlukPVbLwfqoOw/>. La escala fue respondida por un total de 547 acompañantes, lo que significa el 66 % de la totalidad de acompañantes participantes en el programa. Para conocer la fiabilidad de la escala aplicamos la prueba alfa de Cronbach a los 26 ítems, con un resultado de 0,964, lo que significa una alta fiabilidad del instrumento.

### 3. Resultados

Las preguntas que hemos formulado en esta investigación pretenden ofrecer diferentes visiones acerca del desarrollo y resultados del PNI. Basándonos en el modelo propuesto por Guskey (2003) hemos seleccionado diferentes dimensiones de análisis, aplicadas a diferentes sujetos. De esta forma realizamos una triangulación de fuentes de investigación, así como de sujetos para aportar mayor solidez a los resultados obtenidos.

#### 3.1. Datos sobre acompañantes y el proceso de acompañamiento

Antes de pasar a presentar los resultados valorativos relacionados con el programa, presentamos algunos datos descriptivos sobre los acompañantes y el proceso de acompañamiento que se ha desarrollado. La distribución de docentes de nuevo ingreso en cada uno de los centros educativos ha sido variada. En la mayoría de los casos, el 47 %, de las escuelas han tenido solo un docente participante en el PNI, seguido del 27,4 % que han sido dos docentes y, finalmente, en un 13 % de centros educativos han tenido tres docentes de nuevo ingreso participando en dicho programa de inducción. El porcentaje se reduce considerable-

mente para los centros educativos que han tenido más de 4 docentes en sus aulas.

En relación con el número de acompañantes que visitaba a los docentes en los centros educativos, en la mayoría de los casos ha sido de uno (62%), mientras que en el 25% de los casos han sido dos los acompañantes que han hecho ese seguimiento presencial. Tan solo el 7% de los directores comenta que han sido tres los acompañantes que han realizado esas visitas a sus centros educativos. En relación con la periodicidad de las visitas de los acompañantes a sus escuelas, alrededor del 31% de los directores aseguran que las visitas se han producido una vez al mes; el 27,5% señala que las visitas fueron cada dos semanas; 15,4% de ellos asegura que visitaron una vez en cada semana. Por último, solo el 7,8% de los directores ha señalado que las visitas se han producido más de una por semana. En cuanto al proceso de acompañamiento, el 81% de los directores escolares aportan la información de que los acompañantes siempre han accedido a las aulas de los docentes de nuevo ingreso para realizar observaciones del proceso de enseñanza.

Los acompañantes fueron seleccionados a partir de los criterios que antes enunciamos. Nos interesó conocer cuál es el perfil de los acompañantes en relación con las competencias requeridas para su función. Para indagar acerca de la percepción que los acompañantes tienen sobre su propia formación, utilizamos la escala *Mentoring Competency Assessment* (Fleming *et al.*, 2013), que, como presentamos anteriormente, incluye seis dimensiones: Comunicación efectiva; Expectativas; Diagnóstico; Independencia; Diversidad y Desarrollo profesional. En la tabla 1 presentamos los resultados obtenidos en las anteriores dimensiones.

**Tabla 1.** Estadísticos correspondientes a las valoraciones de los acompañantes acerca de sus propias competencias.

	Comunica- ción efec- tiva	Expecta- tivas	Diagnós- tico	Indepen- dencia	Diversi- dad	Desarrollo profesional
N	547	547	547	547	547	547
Media (valores 1-5)	4,4488	4,4548	4,3065	4,5974	4,4077	4,4527
Desviación estándar	,55325	,58459	,67734	,52574	,66930	,58090

Como se puede observar en la tabla, los acompañantes se perciben como altamente cualificados para el desempeño de su función de acompañamiento en todas las dimensiones. En todas las dimensiones las puntuaciones están cerca del 5 que es la puntuación máxima. ¿Qué significa este resultado? ¿Están tan bien cualificados los acompañantes dominicanos? ¿O es que la autoevaluación no conduce a resultados objetivos? Hemos de asumir que, aunque los datos son los que mostramos, nuestra experiencia en el contacto con los acompañantes, así como en los procesos de formación que se han desarrollado con ellos, nos hacen pensar que la realidad en cuanto a los niveles de cualificación debería ser más baja.

A pesar de los resultados anteriores, las respuestas de los acompañantes al inventario sí nos permiten aportar información acerca de la validez de la escala que hemos utilizado. Presentamos en la tabla 2 los resultados del análisis factorial que hemos realizado a partir de las respuestas a los 26 ítems por parte de los 547 acompañantes. La prueba de KMO nos indica un valor de 0.976 y la prueba de esfericidad de Bartlett da un grado de significación de 0.000, lo que nos permite aplicar la prueba del análisis factorial.

Podemos comprobar que la mayoría de las dimensiones originales de la escala *Mentoring Competency Assessment* se ven recogidas en los resultados obtenidos. Hemos marcado en negrita los ítems que mayor saturación tienen en cada uno de los factores y dimensiones. Solo la dimensión *diversidad*, compuesta por dos ítems: Ser consciente de los prejuicios que como mentor puedo tener y que pueden afectar a la relación con el docente de nuevo ingreso y Saber trabajar con docentes de nuevo ingreso cuyas características personales sean diferentes a las suyas (edad, sexo, clase social, región, cultura, composición familiar, etc.) no aparece representada en el análisis factorial. Como consecuencia, podemos concluir que la escala de medida confirma la mayoría de las dimensiones y es adecuada para valorar las competencias de acompañamiento a docentes principiantes.

**Tabla 2.** Estadísticos correspondientes al análisis factorial de la escala *Mentoring Competency Assessment* en sus seis factores.

Dimensiones e ítems	Factores					
	11	22	33	44	55	66
<b>Mantener comunicación efectiva</b>						
1. Escuchar de manera activa a los profesores de nuevo ingreso cuando estos me presentan algún problema, dificultad o consulta				,710		
2. Proporcionar retroalimentación constructiva a los profesores que se me asignen		,512		,609		
3. Establecer una relación basada en la confianza con los profesores que acompañe	,334		,455	,488		
4. Adoptar diferentes estilos de comunicación según con quién esté conversando y sus necesidades particulares	,416			,640		
5. Utilizar diferentes estrategias para mejorar la comunicación con los profesores a mi cargo	,429		,339	,539		
6. Coordinarme con otros acompañantes si fuera necesario hacer tareas conjuntas, compartir materiales, etc.				,428		,664
<b>Expectativas</b>						
7. Establecer expectativas claras de la relación de acompañamiento que voy a desarrollar con el docente de nuevo ingreso		,447	,480	,331	,315	
8. Saber combinar las expectativas de los docentes de nuevo ingreso con las mías, encontrando el punto de equilibrio		,361	,585		,436	
9. Tener en cuenta cómo las diferencias personales y profesionales pueden afectar las expectativas que tengan los docentes que acompañe					,728	
10. Trabajar con principiantes para establecer objetivos de trabajo sencillos y claros, metas que podamos alcanzar entre todos		,528	,413			
11. Ayudar a los profesores principiantes a desarrollar sus propias estrategias para alcanzar los objetivos propuestos	,325	,634	,309			

<b>Diagnóstico</b>			
12. Diagnosticar con precisión el nivel de conocimiento de los profesores de nuevo ingreso que se me han asignado		,690	
13. Diagnosticar con precisión la capacidad de los principiantes de realizar un trabajo concreto propuesto		,722	
14. Emplear estrategias para mejorar los conocimientos y competencia de los docentes a mi cargo	,329	,670	,321
<b>Promover independencia</b>			
15. Motivar a mis docentes principiantes en todo momento sea cual sea el inconveniente que presenten	,325		,709
16. Mejorar la confianza en sí mismos de los profesores de nuevo ingreso	,598		,388
17. Estimular la creatividad de los profesores de nuevo ingreso	,488		,469
18. Reconocer y valorar las contribuciones que los docentes hacen como profesores	,372		,642
19. Promover la autonomía de los docentes principiantes asignados	,669	,308	,335
<b>Diversidad</b>			
20. Ser consciente de los prejuicios que como mentor puedo tener y que pueden afectar a la relación con el docente de nuevo ingreso	,501		,512
21. Saber trabajar con docentes de nuevo ingreso cuyas características personales sean diferentes a las suyas (edad, sexo, clase social, región, cultura, composición familiar, etc.)	,338	,365	,408 ,473
<b>Promover desarrollo profesional</b>			
22. Ayudar a los docentes de nuevo ingreso a conectarse de manera efectiva con otros docentes	,553	,330	,369
23. Ayudar a los docentes de nuevo ingreso a establecer sus propias metas y objetivos como docentes	,615	,421	
24. Ayudar a los docentes de nuevo ingreso a mantener un adecuado equilibrio el trabajo y su vida personal	,680		
25. Entender su impacto como un modelo a seguir por sus profesores que inician la profesión de enseñar	,479	,317	,325
26. Ayudar a los principiantes a conseguir recursos didácticos y tecnológicos	,412	,396	,582

Las dimensiones anteriores vienen a recoger de manera adecuada, desde nuestro punto de vista, las características y funciones de los acompañantes. Una de las funciones importantes que desarrollan los acompañantes es la observación y retroalimentación, de forma que son capaces de identificar necesidades formativas de docentes y hacer que estos las perciban como tales. Veamos los comentarios de dos docentes:

En la semana pasada tuve un encuentro con mi acompañante, en la cual observó mi clase aproximadamente 45 minutos el tiempo establecido de la duración de una clase, aquí conversamos ella me hizo correcciones en lo que. Fallé en los puntos donde estaba más débil y gracias a esas correcciones. Podré mejorar en la parte del área donde tengo más debilidad... para mi esta es una experiencia muy buena y, a la vez, muy importante, ya que por medio de estos acompañamientos. (Extracto de diario del profesor AHC, entre 31 y 40 años)

### 3.2. Análisis de resultados y satisfacción con el programa

El primer nivel de análisis de la calidad de un programa formativo tiene que ver con la satisfacción de los participantes. Se trata de un nivel de datos en el que se recopila la percepción subjetiva de los participantes acerca del programa y del cumplimiento de sus expectativas. En nuestro caso hemos recopilado información acerca de la satisfacción percibida por parte de los propios docentes, sus acompañantes, así como de los directores escolares participantes en el programa. En general podemos decir que la satisfacción es muy alta entre dichos actores.

Para los docentes es de un valor medio de 4,64 sobre 5 y para los acompañantes 4,95. En el caso de los docentes, la satisfacción respecto del acompañamiento recibido por los mentores es igualmente alta: 4,62. A los directores se les pidió que compararan la formación que tenían sus docentes al inicio del programa y a su finalización y asimismo encontramos unas puntuaciones bastante altas: una media de 4,10 al inicio y de 4,43 al final el programa.

En el caso de los acompañantes, la encuesta fue respondida por un total de 409 sujetos, lo que significa casi el 49,3 % de los participantes. Los acompañantes informaron acerca del



promedio de visitas que realizaron a los docentes de nuevo ingreso. Así, el 32,3 % afirmó haber realizado una visita cada dos semanas, un 19,3 % una vez a la semana, un 17,3 % una vez al mes y un 12,3 % más de una por semana. Los datos guardan cierta similitud respecto a los aportados por los directores escolares.

Pedimos a los acompañantes que informaran acerca de los aspectos de la enseñanza de los docentes de nuevo ingreso que habían generado mayores dificultades y que, por lo tanto, habían requerido mayor dedicación de tiempo durante los acompañamientos. Es la metodología de enseñanza junto a la evaluación de los estudiantes y la planificación de la enseñanza, los aspectos que mayor demanda han requerido en sus visitas de acompañamiento. Este dato es coherente con los trabajos que se han venido desarrollando en relación con los problemas de los docentes principiantes (Vonk, 1983). Pero junto a estos problemas, podemos observar también una especial dedicación a los aspectos relacionados con los recursos digitales. Así, la dimensión relacionada con el apoyo en la identificación de recursos digitales, o con el manejo de la plataforma virtual del programa también han ocupado tiempo a los acompañantes. Como vemos, los acompañantes han valorado el programa de forma positiva. No obstante, hay algunos aspectos de mejora que ellos plantean y que fueron reflejados en la encuesta. Por ejemplo, la necesidad de darles más tiempo para el acompañamiento, ya que como comentamos al comienzo de este capítulo, los acompañantes siguen siendo coordinadores pedagógicos en sus centros educativos. Los aspectos económicos son importantes, no tanto por el pago por la actividad realizada como por lo referente a los desplazamientos que han tenido que realizar. Quisiéramos destacar las palabras de esta acompañante que muestra su opinión al respecto:

Me gustó bastante el trabajo de acompañante en el programa de inducción, aunque tuve desde un principio muchos inconvenientes de organización para iniciar con las visitas a los centros asignados. Además del trabajo como coordinador responsable se nos aumentó y esto en muchas ocasiones nos dificultó para dar seguimiento a los docentes como lo planificábamos. Las convocatorias a reuniones, formaciones..., eran motivos frecuentes por el cual los acompaña-

mientos a los docentes de nuevo ingreso no se llevaran a cabo. El programa debe contemplar, además, un apoyo económico mensual y no trimestral, como se dio, ya que muchos debíamos transportarnos bastante retirados de nuestra comunidad y esto a su vez también afecta la frecuencia de los acompañamientos. El programa en sí como está estructurado está genial, no le cambiaría nada, pero se deben ajustar algunos temas como los que mencioné anteriormente. El programa me ayudó a fortalecer mi práctica como acompañante y tener una mirada más amplia del verdadero rol y tarea del coordinador acompañante. (Opinión expresada por un acompañante a la encuesta de satisfacción)

Paralelamente, consultamos a los docentes principiantes acerca de su percepción sobre lo que habían aprendido a lo largo del programa de formación. El cuestionario fue respondido por 379 docentes (8,9%). Este porcentaje de participación es muy bajo y ya hemos explicado en otro momento las posibles razones. Le pedimos a los docentes que realizaran una valoración global del PNI en el que habían participado. Su respuesta fue una media de 4,6 sobre 5. La misma alta valoración se produjo cuando pedimos a los docentes que valoraran la calidad del acompañamiento que habían recibido: una media de 4,63 sobre 5 puntos. Llama la atención esta alta valoración, ya que un 24,5% de docentes de nuevo ingreso dicen haber recibido una sola visita al mes. Un 24,2% recibieron una visita por semana, un 18,4% una visita cada dos semanas. También hay que destacar que un 12,9% de docentes de nuevo ingreso dicen haber recibido más de una visita por semana.

Asimismo, los docentes valoran muy alto la formación presencial que han recibido por parte de sus acompañantes en talleres, así como los contenidos formativos de los módulos en línea que cumplieron. Por último, pedimos a los docentes que respondieran qué es lo que habían aprendido a lo largo del periodo de participación en el PNI. De la totalidad de categorías incluidas: planificación, metodología, disciplina, uso del tiempo, evaluación, etc., la que más destaca es ética profesional docente. Es importante este resultado, ya que muestra que los docentes no solo han aprendido aspectos relacionados con las técnicas docentes, sino que han percibido y valorado a otros docentes comprometidos con su formación.

Incluimos la opinión de una de las docentes:

Para mí, ha sido muy satisfactoria, puesto que otros vieron los resultados de mi trabajo, además de que me sentí muy apoyada por mi acompañante en todo este proceso y a través de este otros conocieron lo que hago día a día, la comunicación constante en los foros y círculos de aprendizaje me permitió crecer como profesional. Con este programa aprendí muchas estrategias para aplicar en el proceso de enseñanza aprendizaje, permitió que otros conozcan la historia de los centros multigrados unitarios y que pese a la situación el trabajo se puede hacer cuando tienes el interés de lograrlo. Es muy buena la capacitación, disponer de más tiempo y realizar las asignaciones con menos premura tomándose el tiempo de reflexionar y entendiendo que estamos en las aulas y tenemos vida propia fuera de ella, el programa es una excelencia siempre y cuando el personal este bien capacitado para ofrecer las informaciones y apoyo de lugar, cuando se le dedique el tiempo que requiere y no se anda a la carrera por cumplir un requisito. (Opinión expresada por una docente a la encuesta de satisfacción)

Antes de estar sumergida en tan provechoso Programa Nacional de inducción, puedo decir que: Presentaba debilidades al despertar el interés en mis estudiantes al momento de desarrollar la clase. Los niños/niñas presentaban indisciplina en el aula. No utilizaba las TICS al desarrollar mi clase. No implementaba dinámicas creativas en mi plan diario. Después de dicho programa esas debilidades la he convertido en fortalezas. ahora mis clases son más creativas y divertidas logrando así despertar el interés de mis niños /niñas. Además, puedo decir que ahora implemento en mi práctica pedagógica el uso de las TICS. (Extracto de diario de la profesora AMRC, más de 40 años)

Por último, solicitamos a los directores de los centros educativos que habían tenido docentes principiantes que valoraran en qué medida la participación de sus docentes había supuesto una mejora en algunas de las competencias básicas docentes. Al igual que ha ocurrido en las valoraciones de los anteriores actores (docentes y acompañantes), los directores valoran muy alto el impacto ejercido por el programa de formación en los docentes de nuevo ingreso.

Aunque, en general, la opinión de los directores escolares es positiva respecto del programa, hay que mencionar algunos aspectos de mejora que ellos indican. Por ejemplo, uno de los aspectos criticados por algunos docentes tiene que ver con la figura del acompañante. Como ya mencionamos anteriormente, los acompañantes son en su mayoría coordinadores pedagógicos que han de dejar su centro educativo para realizar este acompañamiento. Al respecto señala uno de los directores:

No me gusta la forma en que está organizado. Tengo tres maestras que son acompañantes y cuando tienen que salir me alteran el proceso normal de mi centro, porque una es docente y tiene que dejar sustituto. (Opinión expresada por un director a la encuesta de satisfacción)

Otro aspecto sobre el que los directores mencionan alguna crítica tiene que ver con el hecho de que los acompañantes no sean de la misma área curricular que los docentes a los que acompañan, así como la necesidad de dedicar más tiempo y formación para el acompañamiento:

Es un programa bien pensado, en fondo, que necesita algunas mejoras de forma... La primordial es que los ser acompañantes, además de las capacidades propias de docente, deben, de manera obligatoria, del área pedagógica del docente a acompañar para poder brindar un apoyo integral a la inserción de dicho maestro al Sistema Educativo. (Opinión expresada por una directora a la encuesta de satisfacción)

El Programa Nacional de Inducción es bueno, pero debería mejorar en algunos aspectos tales como la selección de los acompañantes, el tiempo que los acompañantes dedican en aula, el cual debería ser mayor, para empoderar a los docentes de nuevo ingreso en cuanto a la disciplina en el aula, manejo de la planificación, etc. (Opinión expresada por una directora a la encuesta de satisfacción)

### 3.3. Aprendizajes de docentes principiantes en el PNI

El segundo nivel de análisis del impacto de un programa de desarrollo profesional docente, según Guskey (2003), tiene que

ver con los aprendizajes que se han producido en los participantes. Para analizar estos aprendizajes hemos tomado dos medidas diferentes pero complementarias: la evaluación y autoevaluación de los docentes de nuevo ingreso. Las evaluaciones de los docentes las han realizado los acompañantes a partir de sus observaciones de aula y visitas de acompañamiento. Las autoevaluaciones las realizaron los docentes principiantes a partir de su propia autopercepción. Las autoevaluaciones y evaluaciones se realizaron en dos momentos: en octubre de 2018 y marzo de 2019.

Ya hemos descrito que para realizar estas auto y evaluaciones nos basamos en los indicadores correspondientes a los Estándares Profesionales y de Desempeño para la Certificación de la Carrera Docente publicados por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (Ministerio de Educación República Dominicana, 2014). Los ítems para las evaluaciones han sido los mismos tanto para docentes como para acompañantes. Las autoevaluaciones que los docentes de nuevo ingreso han realizado acerca de sí mismos como docentes han cambiado poco a lo largo del programa. Podemos decir que los docentes han sido muy generosos con sus valoraciones quizás pensando que estas podrían tener algunas consecuencias para su evaluación final. Sin embargo, encontramos que en los diarios reflexivos sí que aparecen referencias a necesidades de mejora:

Me anoto algunos logros, pero también algunas áreas en las que necesito avanzar. Entre las áreas que requieren mi atención están: mayor eficiencia en el manejo del tiempo en el aula, adaptar los temas de la malla curricular a las necesidades específicas de mis alumnos, implementar herramientas de evaluación apropiadas con la gran cantidad de alumnos en las aulas y el espacio físico reducido. (Extracto de diario de la profesora AMMG, mayor de 40 años)

A mi inicio como docente de la escuela multigrado fue muy difícil para mí acostumbrarme a trabajar con varios cursos a la vez. Pero al pasar el tiempo me he dado cuenta de que ha sido lo mejor que me ha pasado como docente, porque he tenido que aprender al doble y responder a situaciones diferentes a la misma vez, eso me ha echo ser más comprensiva y paciente. Hoy reflexiono en mi práctica y puedo afirmar que he aprendido mucho más. Trabajar con multigrado no

es tan difícil, solo hay que ponerle entrega y amor a lo que hace.  
(Extracto de diario de la profesora YCY, entre 31 y 40 años)

En el caso de las evaluaciones realizadas por los acompañantes, observamos ciertas diferencias entre las puntuaciones obtenidas al inicio y finalización del programa. Los resultados de las evaluaciones de los docentes de nuevo ingreso han sido mayores siempre en el segundo periodo. Hay que destacar que las mayores puntuaciones corresponden a la dimensión *compromiso personal y profesional*. Ello significa que los acompañantes quieren destacar de sus docentes de nuevo ingreso la dedicación y preocupación por la mejora como docentes. Vamos a analizar con mayor detalle estas diferencias. Para ello, hemos querido constatar si estas diferencias son o no significativas y hemos aplicado la prueba para distribuciones no paramétricas de Kruskal-Wallis.

## 4. Conclusiones

A lo largo de este capítulo hemos descrito las características y resultados del programa de inducción para docentes principiantes que se viene desarrollando en República Dominicana. Hay que reconocer que los resultados de la implantación de este tipo de programas de inducción solo pueden verse en el medio y largo plazo (Ingersoll y Strong, 2011, Tricarico, Jacobs y Yendol-Hoppey, 2015, Marent, Deketelaere, Jokikokko, Vanderlinde y Kelchtermans, 2020) de forma que podamos conocer el verdadero impacto que el programa ha tenido no solo en la calidad docente, sino en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, como los datos nos han ido mostrando a lo largo de este capítulo, podemos afirmar que el programa ha alcanzado resultados positivos en diferentes dimensiones.

El PNI ha tenido un resultado altamente positivo, según las percepciones de los principales protagonistas. Como hemos descrito, tanto docentes y acompañantes como directores escolares han mostrado su alta satisfacción con el programa. El programa ha tenido un impacto positivo, principalmente debido a la figura de los acompañantes (también denominados en este capítulo *mentores*). Estos se autoperciben con altas cualidades para el de-

sarrollo de la función de acompañamiento, sobre todo debido a que en su actividad profesional en las escuelas desempeñan estas mismas funciones.

Los docentes de nuevo ingreso han mejorado en sus competencias docentes desde el punto de vista de los propios docentes, de los acompañantes y de los directores escolares. De la totalidad de aspectos de la práctica docente, la dimensión que muestra una mayor diferencia desde el punto de vista de los propios docentes es la relacionada con la ética profesional y, según los directores escolares, la responsabilidad en el trabajo. Este aspecto muestra un resultado del programa que no solo ha afectado a la enseñanza directa en el aula, sino también al compromiso profesional de los docentes. Esto se ve corroborado también a través de los resultados en los cuestionarios de evaluación y autoevaluación que hemos utilizado. Respecto de estos datos, hemos de concluir que, a diferencia de los resultados alcanzados en Nueva Zelanda por Smith Anderson y Blanch (2016), los docentes principiantes dominicanos no encontraron especiales dificultades al autoevaluarse y ser evaluados utilizando los estándares nacionales.

Por otra parte, en esta investigación hemos utilizado una amplia variedad de instrumentos para recopilar información. Muchos de ellos han sido desarrollados por el equipo de investigación, mientras que otros han sido adaptados. Quisiéramos destacar la validación que hemos realizado de la escala *Mentoring Competency Assessment*. Como hemos mostrado en los resultados, el análisis factorial realizado nos confirma la consistencia de la estructura diseñada por Fleming *et al.* (2013), aunque la dimensión *diversidad* requiera un análisis más específico.

El PNI, como hemos descrito, ha obtenido una valoración positiva desde el punto de vista de los participantes. Sin embargo, será necesario realizar un adecuado seguimiento de los docentes en su segundo y tercer año para determinar los efectos reales no solo en la mejora de las competencias docentes, sino en los resultados de aprendizaje. Como han mostrado recientemente Bressman, Winter y Efron (2018), el acompañamiento como estrategia de desarrollo profesional docente tiene éxito cuando no se limita solo a los primeros años de enseñanza.

Los programas de desarrollo profesional de alto impacto buscan que los profesores reflexionen activamente acerca de sus

prácticas y las comparen con indicadores adecuados de práctica profesional (Ingvarson, Meiers y Beavis, 2005). En este sentido el PNI ha promovido la reflexión en los docentes principiantes a través de los diarios reflexivos, así como mediante el trabajo de acompañamiento que han realizado los mentores. Además, la práctica docente observada se ha contrastado con los Estándares Profesionales como criterio objetivo de calidad docente asumido por el país. Siguiendo con los criterios defendidos por Ingvarson, Meiers y Beavis (2005), los mejores programas de formación implican a los profesores para que identifiquen lo que necesitan aprender, y que planifiquen experiencias de aprendizaje que les permitan cubrir esas necesidades. También proporcionan tiempo a los profesores para probar nuevos métodos de enseñanza, y les proporcionan apoyo y asesoramiento en sus clases cuando se encuentran con problemas de implementación. Al respecto podemos decir que a lo largo del programa se han realizado diferentes eventos que han permitido el diagnóstico de necesidades formativas, bien a través de la autoevaluación y la evaluación por parte de los acompañantes. Es preciso, en este punto, recordar que los niveles de autoevaluación realizada por los docentes fueron excesivamente altos, por lo que podemos tener la duda de si las respuestas eran objetivas o altamente subjetivas. Finalmente, Ingvarson Meiers y Beavis (2005) destacan que los programas exitosos son aquellos que incluyen actividades que animan a los profesores a hacer menos privadas sus prácticas de forma que puedan recibir retroacción de sus compañeros. Este es un criterio que el PNI contempló desde el inicio y, por ello, los acompañantes ofrecían retroalimentación a los docentes con posterioridad a la observación directa en sus aulas.

Pero, junto con los resultados positivos que hemos mencionado, cabe destacar áreas de mejora que se requieren en un programa que, en su primera edición puede haber tenido errores que requieren de atención e intervención. En primer lugar, mencionamos la falta de coordinación puntual entre los distintos actores en determinados momentos. Como se ha descrito, el programa ha generado la necesidad de coordinación de más de 5300 personas, distribuidas por todo el país. Esto ha supuesto que, sobre todo al principio del programa haya habido alguna descoordinación entre los diferentes niveles del sistema: desde los



directores de centros educativos, las direcciones distritales y regionales, el Ministerio de Educación, y el equipo de apoyo y acompañamiento. En segundo lugar, hemos observado una cierta desproporción en la cantidad de docentes asignados a acompañantes. Debido a la irregular distribución geográfica de los docentes de nuevo ingreso, ha habido situaciones que han requerido que algunos acompañantes asumieran el acompañamiento de más de cinco docentes de nuevo ingreso, que era el promedio establecido. Ello ha influido en la cantidad y calidad del acompañamiento recibido por los docentes de nuevo ingreso. Por otra parte, el hecho de que un porcentaje alto de docentes principiantes enseñaran en zonas rurales (44 %) y un 16,5 % en escuelas rurales aisladas, ha llevado a los acompañantes a tener que realizar largos desplazamientos a menudo por carreteras y caminos con dificultad de acceso, lo que ha repercutido igualmente en la cantidad de acompañamientos recibidos por los docentes.

Por otra parte, podemos mencionar como un problema a resolver la falta de horas libres del acompañante para el ejercicio adecuado de su función. Como se recordará, los acompañantes son en su mayoría coordinadores pedagógicos de centros educativos dominicanos. Estos coordinadores han tenido que compartir su dedicación a su centro con la del acompañamiento. Y en ocasiones, las labores del centro dificultaban la liberación para realizar las visitas de acompañamiento, algo de lo que los directores escolares se han quejado en las encuestas respondidas.

Además, hemos de constatar la escasa formación en competencias digitales por parte de determinados participantes en el programa (no solo de los docentes). Esta ha sido una limitación a la que se ha ido dando respuesta en los seminarios formativos para acompañantes y en los círculos de aprendizaje de los docentes de nuevo ingreso. Con todo, hemos de reconocer que existe una clara necesidad de formación en la utilización de las tecnologías digitales como herramientas para la formación y el aprendizaje. A esta necesidad se le une la realidad de falta de equipamiento informático y de conectividad en los centros educativos.

A lo largo de este capítulo hemos descrito algunos aspectos que permiten comprender el desarrollo y resultados parciales del PNI. Asumimos algunas limitaciones propias de un intento de concentrar en pocas páginas un proceso complejo como es un

programa formativo nacional. En primer lugar, reconocemos que hay voces del programa que no aparecen en el capítulo: los coordinadores regionales y distritales, los responsables del Ministerio de Educación, así como del INAFOCAM, y especialmente de los estudiantes. Por otra parte, hemos optado por ofrecer una visión general del programa y ello ha supuesto la utilización de un enfoque descriptivo cuantitativo. El equipo de investigación cuenta con una gran cantidad de datos cualitativos procedentes no solo de los diarios reflexivos, sino de los informes de acompañamiento, de los informes sobre los círculos de aprendizaje, así como de las evaluaciones cualitativas realizadas por los acompañantes que podrían haberse incluido. Por último, la valoración de un programa de desarrollo profesional docente requiere atender no solo la satisfacción de los participantes o sus aprendizajes. Como la literatura de investigación ha señalado, son los resultados en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, los que nos pueden determinar en definitiva la calidad de un programa formativo.

A partir de los resultados que hemos presentado en este capítulo constatamos la necesidad de ofrecer algunas recomendaciones en relación con este y otros programas de inducción a docentes principiantes. El primer lugar constatamos la importancia que han tenido los acompañantes como figuras clave en el proceso de inducción a los docentes. Sin embargo, se requiere que estos puedan disponer de mayor autonomía y capacidad de movilización para poder desplazarse a centros educativos que en algunas ocasiones son distantes de los propios. Además, se requeriría que los acompañantes pudieran disponer de una formación inicial previa y específica para el acompañamiento a docentes principiantes, especialmente en lo que hace referencia al proceso de mentoría y desarrollo profesional docente. Especialmente importante es también el dominio de competencias digitales, ya que gran parte del acompañamiento actualmente se desarrolla en línea.

En relación con los docentes principiantes planteamos la necesidad de que el programa de inducción se ofrezca al inicio de su acceso a la función docente. En algunos casos el programa no ha iniciado con el comienzo del curso y ello ha supuesto que los docentes principiantes accedan a centros educativos sin el debido acompañamiento. Los equipos de gestión de los centros edu-

cativos juegan un papel importante al integrar a los docentes principiantes. A lo largo del programa que hemos descrito se ha ofrecido formación a los directores escolares para que diseñen el plan de acogida a los docentes incorporados en las escuelas. Pero junto a estos desafíos que hemos descrito, el que nos parece más importante es el de ofrecer a los docentes que participan en programas de inducción, itinerarios formativos que les permitan seguir creciendo como docentes una vez que el periodo de inducción ha finalizado. Desde el punto de vista de los autores de este capítulo, vemos la necesidad de realizar el seguimiento de una selección de docentes de nuevo ingreso a lo largo de su segundo y tercer año. Ello nos permitiría conocer el impacto real que el programa ha tenido en la calidad de los docentes que han participado en el programa.

## 5. Referencias bibliográficas

- Avalos, B. (2016). Learning from Research on Beginning Teachers. En: Loughran, J. y Hamilton, L. (eds.). *International Handbook of Teacher Education* (pp. 487-552). Springer.
- Bressman, S., Winter, J. S. y Efron, S. E. (2018). Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction. *Teaching and Teacher Education*, 73, 162-170. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.003>
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A. y Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>
- Fleming, M., House, S., Hanson, V. S., Yu, L., Garbutt, J., McGee, R. y Rubio, D. M. (2013). The Mentoring Competency Assessment: Validation of a New Instrument to Evaluate Skills of Research Mentors. *Academic Medicine*, 88(7), 1002-1008. <http://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318295e298>
- Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfen, S., Bleeker, M., Johnson, A., Grider, M. y Jacobus, M. (2010). *Impacts of Comprehensive Teacher Induction Final Results from a Randomized Controlled Study*. Washington, DC. <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20104027/pdf/20104028.pdf>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2003). *The characteristics of effective professional development: A synthesis of lists*. Base de datos de ERIC (ED. 478380).

- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. y Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x>
- Ingersoll, R. y Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <http://doi:10.3102/0034654311403323>
- Ingvarson, L, Meiers, M. y Beavis, A. (2005). Factors affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Educational Policy Analysis Archives*, 13(10). <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>
- Jáspez, J. F. y Sánchez Moreno, M. (2019). Inducción a la Profesión Docente: Los Problemas de los Profesores Principiantes en la República Dominicana. *Educational Policy Analysis Archives*, 27(73). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3891>
- Kirkpatrick, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. PISE.
- Langdon, F. J., Alexander, P. A., Ryde, A. y Baggetta, P. (2014). A national survey of induction and mentoring: How it is perceived within communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 44, 92-105. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.004>
- Le Maistre, C. y Paré, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 559-564. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.016>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Narcea.
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego-Domínguez, C., Mayor, C. y Jáspez, J. F. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(2), 145-168.
- Marcelo, Carlos; Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción a la docencia en América latina. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249.
- Marent, S., Deketelaere, A., Jokikokko, K., Vanderlinde, R. y Kelchtermans, G. (2020). Short interims, long impact? A follow-up study on early career teachers' induction. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102962. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102962>

- Ministerio de Educación República Dominicana (2014). *Estándares profesionales y de desempeño y certificación y desarrollo de la carrera docente*. Ministerio de Educación República Dominicana.
- Nasser-Abu Alhija, F. y Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592-1597. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.010>
- OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (vol. 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OCDE.
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.011>.
- Plöger, W., Scholl, D., Schüle, C. y Seifert, A. (2019). Development of trainee teachers' analytical competence in their induction phase - A longitudinal study comparing science and non-science teachers. *Teaching and Teacher Education*, 85, 215-225. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.018>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. y Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126.
- Smith, L., Anderson, V. y Blanch, K. (2016). Five beginning teachers' reflections on enacting New Zealand's national standards. *Teaching and Teacher Education*, 54, 107-116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.014>
- Smith, T. y Ingersoll, V. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teachers turnover? *American Educational Research Journal*, 41, 681-714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Sundli, L. (2007). Mentoring – A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 201-214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.016>
- Tok, Ş. (2010). The problems of teacher candidate's about teaching skills during teaching practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4142-4146. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.654>.
- Tricarico, K. M., Jacobs, J. y Yendol-Hoppey, D. (2015). Reflection on their first five years of teaching: understanding staying and impact power. *Teachers and Teaching*, 21(3), 237-259. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953821>
- Unesco-OREALC y LLECE (2016). *Informe de resultados del tercer estudio regional comparativo y explicativo. Logros de aprendizaje*. Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>

- Van Ginkel, G., Verloop, N. y Denessen, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and Teaching*, 22(1), 101-116. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023031>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Vonk, J. H. C. (1983). Problems of the Beginning Teachers. *European Journal of Teacher Education*, 6, 133-150. <https://doi.org/10.1080/0261976830060205>

## Sobre los autores

### **Altagracia López Ferreira**

Doctora en Educación. Ha sido rectora del Instituto Tecnológico Santo Domingo (INTEC) durante el periodo 2002-2005. Posee una trayectoria institucional dilatada en el tiempo que le ha permitido desempeñar en INTEC las funciones de profesora, directora del Ciclo Propedéutico, decana de Ciencias y Humanidades, y vicerrectora académica antes de ocupar la Rectoría. Actualmente, es directora del Centro de Innovación en Educación Superior (CINNES-INTEC). Como experta en Educación, también asesora al Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT), y participa en la Comisión Nacional de Evaluación Quinquenal y de seguimiento a las universidades dominicanas.

### **Carlos Eugenio Beca Infante**

Profesor de Filosofía por la Universidad Católica de Chile, especialista en políticas educacionales y en temas relacionados con la profesión docente. Fue director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile, entre los años 2000 y 2010. Entre 2011 y 2018, integró la Secretaría Técnica de la Estrategia Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe, de OREALC/UNESCO. Actualmente, forma parte del equipo académico del Centro de Políticas Comparadas en Educación (CPCE) y del Programa de Liderazgo Educativo, ambos de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales (Chile), donde diri-

ge un proyecto de formación de líderes escolares. Ha realizado consultorías para organismos internacionales y es autor de publicaciones sobre políticas docentes, desarrollo profesional del profesorado e inserción de docentes principiantes.

### **Carlos Marcelo**

Catedrático del Área de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla (España). Responsable del grupo de investigación IDEA evaluado como grupo de excelencia. Director del Máster en E-learning: Tecnologías para el Aprendizaje a través de Internet. Ha sido coordinador del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla. Actualmente coordina el Instituto Interuniversitario Andaluz de Investigación Educativa.

### **Carolina Donaire**

Doctoranda en Educación y Máster en Calidad y Mejora Educativa (Universidad Autónoma de Madrid, UAM). Licenciada en Educación y profesora de Castellano y Filosofía (Universidad de La Serena, Chile). Formación en Liderazgo Educativo en la Universidad de Melbourne (Australia). Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES-UAM). Profesional de investigación en acompañamiento e inducción docente, educación comparada y supranacional (UAM).

### **Cristina Mayor-Ruíz**

Doctora en Ciencias de la Educación. Catedrática del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Coordinadora del programa en Educación de la Facultad de Educación. Autora de libros y artículos de revistas sobre docencia universitaria, desarrollo profesional, profesores principiantes, asesoramiento y evaluación de la formación. Dedicada a la formación de profesores noveles en programas nacionales e internacionales de distintos niveles educativos.

### **Denise Vaillant**

Decana del Instituto de Educación de la Universidad ORT (Uruguay), con una Maestría en Educación, una Maestría en Gestión Educativa, una Maestría en Formación de Formadores y un Programa de Doctorado en Educación. Es responsable de la revista



indexada *Cuadernos de Investigación Educativa*. Coordina programas de investigación en el campo de su especialidad (políticas docentes e innovación educativa). Ha publicado libros y artículos sobre formación y desarrollo profesional docente.

### **Elena Hernández de la Torre**

Profesora titular de la Universidad de Sevilla y doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora del Grupo IDEA-HUM423 en la línea Educación e Igualdad, Asesoramiento y Formación del Profesorado. Autora y revisora de artículos en revistas de impacto y ponente en jornadas, simposios, charlas y congresos en las temáticas mencionadas.

### **Fernanda Lahtermaher**

Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora em Educação (UFRJ) e pesquisadora colaboradora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED/CNPq).

### **Giseli Barreto da Cruz**

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com estágio Pós-Doutoral (PUC-SP/CNPq PDJ). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED/CNPq). Pesquisadora em Estágio Pós-doutoral no Centro de Investigação Avançada em Educação da Universidade de Chile (CIAE/U.Chile) com apoio CAPES PrInt. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2 e Cientista do Nosso Estado FAPERJ.

### **Ingrid Boerr Romero**

Profesora de Estado en Educación General Básica, licenciada en Educación, diplomada en Mediación Familiar y magíster en Gestión y Planificación Educacional. Ejerció docencia en aula durante 18 años. Entre 2000 y 2009 trabajó en el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile, donde diseñó y coordinó los Talleres Comunales de Perfeccionamiento Docen-

te, fue vicecoordinadora del Área de Acreditación y Evaluación Docente y coordinó el Programa Red Maestros de Maestros. De 2010 a 2012 coordinó el Instituto de Innovación Educativa de Formación Docente, de la Organización de Estados Iberoamericanos en Chile, editando allí dos libros sobre acompañamiento para docentes noveles. Ha ejercido docencia de pregrado en Formación de Profesores en varias universidades y ha formado parte del equipo académico del Centros Saberes Docentes de la Universidad de Chile. En la actualidad es secretaria académica de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de las Américas. Es autora de artículos y capítulos de libros sobre desarrollo profesional, formación inicial e inserción docente, y ha participado en seminarios y congresos nacionales e internacionales.

### **Jesús Manso**

Doctor en Educación, Máster en Calidad y Mejora de la Educación, licenciado en Psicopedagogía y diplomado en Magisterio de Educación Especial (Universidad Autónoma de Madrid, UAM). Profesor del Departamento de Pedagogía de la UAM. Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES-UAM). Especialista en temas de formación del profesorado, aprendizaje por competencias y políticas educativas comparadas e internacionales. Actualmente, decano de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de dicha universidad.

### **Joana Paulin Romanowski**

Doutora em Educação – USP. Professora do Centro Universitário UNINTER. Bolsa Produtividade em Pesquisa-CNPQ- 1D/Formação de Professores. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologia e Sociedade. Integrante da Rede Interinstitucional de Pesquisadores em Formação de Professores - RIPEFOR e da Red de Inducion a la Docência.

### **Juan Francisco Jaspéz Fremoít**

Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Ha participado como consultor en los programas de inducción para docentes de nuevo ingreso desarrollados en la República Dominicana.

### **Marilia Marques Mira**

Doutora em Educação pela PUC/PR, na linha Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores. Integra o Grupo de Pesquisa «Práxis Educativa: Dimensões e Processos (PUC-PR)». Professora do Instituto Casagrande. Integrante da Rede Interinstitucional de Pesquisadores em Formação de Professores - RIPEFOR e da Red de Inducion a la Docência.

### **Paula Marcelo-Martínez**

Graduada en Pedagogía y doctoranda en el programa de doctorado de la Universidad de Sevilla. Pertenece al Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Es miembro del grupo de investigación IDEA de la Universidad de Sevilla en diferentes programas de educación y formación. Ha trabajado como consultora educativa y diseñadora de capacitación para maestros y empleados. Ha sido docente en asignaturas universitarias relacionadas con la competencia digital y las nuevas tecnologías aplicadas en la docencia. Está investigando sobre el aprendizaje docente en las redes sociales.

### **Sandra González Miguel**

Doctora en Ciencias de la Educación. Máster en Dirección, Evaluación y Calidad en Instituciones de Formación. Personal docente e investigador en universidades privadas. Colaboradora de programas internacionales y nacionales sobre iniciación a la práctica profesional docente, desarrollo profesional y asesoramiento.



# Índice

1. El acompañamiento a docentes noveles en el marco de un desarrollo profesional fortalecido . . . . .	9
1. La importancia del profesorado y su formación . . . . .	9
2. El choque con la realidad y los problemas que enfrentan los docentes principiantes. . . . .	11
3. La inducción docente como respuesta a la mejora de la formación del profesorado . . . . .	13
4. Beneficios y aportes de la inducción docente . . . . .	15
5. Limitaciones para la implementación de una inducción efectiva . . . . .	17
6. A modo de conclusiones: la efectividad de los programas de inducción . . . . .	19
7. Referencias bibliográficas . . . . .	23
2. La inserción del profesorado novel en América Latina: algunas certezas, muchos desafíos. . . . .	31
1. Introducción . . . . .	31
2. Noveles profesores latinoamericanos: factores contextuales e individuales . . . . .	32
3. Evidencias y desafíos. . . . .	36
4. Problema complejo-respuesta holística . . . . .	38
5. Otros tiempos, otras políticas . . . . .	41
6. La pospandemia y reflexiones finales . . . . .	44
7. Referencias bibliográficas . . . . .	46

3. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes: reconfigurações no contexto da pandemia de COVID . . . . .	49
1. Introdução . . . . .	49
Plano Nacional de Educação: proposições aos professores iniciantes . . . . .	50
2. Programas de inserção profissional docente no Brasil . . . . .	55
3. Professores iniciantes na emergência da Pandemia da Covid-19 . . . . .	60
4. Finalizando: a permanência das condições de incertezas na inserção profissional de professores . . . . .	68
5. Referências . . . . .	70
4. Perspectivas de indução docente: possibilidades às tensões e aos desafios de professores em inserção profissional . . . . .	75
1. Introdução . . . . .	75
2. A pesquisa . . . . .	77
3. Tensões e desafios na inserção profissional docente . . . . .	79
4. Perspectivas de indução profissional docente . . . . .	88
5. Conclusão . . . . .	93
6. Referências . . . . .	95
5. Inducción de docentes noveles: tensiones y desafíos desde la experiencia chilena . . . . .	97
1. Introducción . . . . .	97
2. Experiencia de mentoría en Chile . . . . .	98
2.1. Inicios de la mentoría en Chile . . . . .	98
2.2. Institucionalización de la mentoría . . . . .	106
2.3. La mentoría y las comunidades educativas . . . . .	107
2.4. Mentoría y formación inicial docente . . . . .	109
3. Aprendizajes a partir de la experiencia . . . . .	111
3.1. Potencialidades . . . . .	111
3.2. Dificultades . . . . .	112
3.3. Proyecciones . . . . .	115
4. Problematicación . . . . .	118
5. A modo de cierre . . . . .	123
6. Referencias bibliográficas . . . . .	124

6. ¿Cómo y para qué utilizan las redes sociales los docentes principiantes? . . . . .	125
1. Introducción . . . . .	125
2. Metodología . . . . .	127
3. Resultados . . . . .	129
3.1. ¿Qué redes sociales utilizan los docentes principiantes? . . . . .	129
3.2. ¿Para qué utilizan los docentes las redes sociales? . . . . .	130
3.3. ¿Quiénes son los perfiles más seguidos por los docentes principiantes? . . . . .	134
4. Discusión . . . . .	136
5. Referencias bibliográficas . . . . .	138
7. Cinco años después: análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. . . . .	143
1. Introducción . . . . .	143
2. Método . . . . .	148
2.1. Sujetos . . . . .	148
2.2. Instrumentos . . . . .	149
3. Resultados . . . . .	152
3.1. Vivencias personales de los docentes en su primer año . . . . .	152
3.2. El docente en el aula . . . . .	154
3.3. El docente principiante en el centro educativo . . . . .	156
3.4. El programa Inductio desde el punto de vista de sus protagonistas . . . . .	158
3.5. Las voces de directores y coordinadores sobre los docentes . . . . .	160
4. Conclusiones y discusión . . . . .	162
5. Referencias bibliográficas . . . . .	165
8. El mentor principiante: inducción profesional y resolución de problemas en la práctica. . . . .	169
1. Introducción . . . . .	169
2. Inducción y profesionalización docente . . . . .	171
3. El mentor principiante: concepto, competencias, características y funciones . . . . .	175
4. Método . . . . .	180
5. Resultados . . . . .	181
6. Discusión y conclusiones . . . . .	185
7. Referencias bibliográficas . . . . .	186

9. El acompañamiento a docentes principiantes: análisis y resultados de un programa de inducción . . . . .	191
1. Introducción . . . . .	191
2. Metodología . . . . .	196
2.1. Sujetos . . . . .	197
2.2. Instrumentos para la recopilación de información . . . . .	199
Encuesta de satisfacción de docentes de nuevo ingreso . . . . .	199
Encuesta de satisfacción de acompañantes . . . . .	200
Encuesta de satisfacción de directores escolares . . . . .	201
Escala de Autoevaluación de docentes de nuevo ingreso . . . . .	201
Escala de Evaluaciones de los docentes por parte de los acompañantes. . . . .	202
Perfiles de competencias de acompañantes. . . . .	202
3. Resultados. . . . .	203
3.1. Datos sobre acompañantes y el proceso de acompañamiento . . . . .	203
3.2. Análisis de resultados y satisfacción con el programa . . . . .	208
3.3. Aprendizajes de docentes principiantes en el PNI . . . . .	212
4. Conclusiones. . . . .	214
5. Referencias bibliográficas . . . . .	219
Sobre los autores. . . . .	223





## Empezar con buen pie

### Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso

¿Cómo se aprende a enseñar? La respuesta a esta sencilla pregunta nos dice mucho de la forma como una sociedad, una profesión o cualquier persona entiende la educación y su función. En demasiados países, la respuesta a la cuestión ha sido (y lamentablemente sigue siendo): se aprende a enseñar enseñando. Sin embargo, un número cada vez más creciente de países han admitido la necesidad de cuidar al docente que empieza. En algunos casos, debido a las altas tasas de abandono de la docencia en los primeros años y, en otros, por un claro compromiso con la calidad educativa.

Décadas de investigaciones han mostrado que los primeros años como docente son intensos tanto en el aspecto profesional como personal. Estrés, insatisfacciones, inseguridades... afectan a los docentes que empiezan a enseñar. Podríamos considerarlo como algo normal en el inicio de cualquier ejercicio profesional, puesto que así ha sido durante mucho tiempo. Pero olvidaríamos que los efectos de estas tensiones no recaen solo en los docentes que se inician en su labor. Los damnificados son el alumnado de esos docentes principiantes. Para ayudar a los docentes noveles a afrontar estos problemas y a aprender el lenguaje de la práctica, los sistemas educativos han establecido lo que se ha denominado *programas de inducción a la enseñanza*. Estos programas representan una respuesta adecuada a las necesidades de los docentes de nuevo ingreso.

Este libro se centra en presentar una conceptualización del periodo de inducción a la docencia y, especialmente, en describir ejemplos de programas de inducción que se vienen desarrollando con éxito en algunos países de nuestro entorno.

**Carlos Marcelo García.** Catedrático de Didáctica y Organización Educativa en la Universidad de Sevilla. Cuenta con seis sexenios de investigación y un índice h de 59. Su área de especialidad es la formación del profesorado, sobre la cual ha publicado una amplia variedad de artículos y libros, entre los que destacan *Hacia una formación inicial docente disruptiva*, *El A, B, C y D de la formación docente* y *Desarrollo profesional docente*. Ha participado como consultor para temáticas de inducción en Perú y ha formado parte del equipo que ha desarrollado el Programa Nacional de Inducción en República Dominicana.

**Paula Marcelo Martínez.** Graduada en Pedagogía con beca FPI y doctoranda en formación docente a través de redes sociales. Miembro del grupo de investigación IDEA en la Universidad de Sevilla. Ha trabajado en el desarrollo de programas de formación docente en competencias digitales y el Programa de Inducción al Profesorado Principiante en la República Dominicana. Ha participado en publicaciones científicas sobre este programa generando artículos publicados en revistas de impacto.

