TEMA EM DESTAQUE

POLÍTICAS Y PROGRAMAS DE INDUCCIÓN EN LA DOCENCIA EN LATINOAMÉRICA

CARLOS MARCELO • DENISE VAILLANT

RESUMEN

El presente artículo se basa en una investigación realizada durante el año 2015. El estudio comportó un proceso de identificación y categorización de políticas y programas de inducción en la docencia en América Latina con particular énfasis en la situación de Brasil, Chile, México, Perú y República Dominicana. El artículo examina la evidencia colectada en entrevistas a informantes clave, así como en informes y estudios. Se realiza un análisis en clave comparada de los cinco casos examinados que se triangula con la literatura internacional y regional que sustenta el estudio. Se concluye que los casos examinados podrían ser inspiradores para otros países de la región latinoamericana, interesados en apoyar formalmente la inducción de nuevos profesores en las aulas.

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN • FORMACIÓN DE PROFESORES • PROGRAMAS DE GOBIERNO • AMÉRICA LATINA

POLICIES AND PROGRAMS OF INDUCTION INTO THE TEACHING PROFESSION IN LATIN AMERICA

ABSTRACT

The present article is based on a study conducted in 2015. The study dealt with a process of identification and categorization of policies and programs of induction into the teaching profession in Latin America, with particular emphasis on the situation in Brazil, Chile, Mexico, Peru and The Dominican Republic. The article examines evidence collected in interviews with key sources, as well as in reports and studies. The five cases examined were analyzed in a comparative manner, triangulating them with the international and regional literature that supports the study. It is concluded that the cases examined could be inspirational for other Latin American countries interested in formally supporting the induction of new teachers into the classrooms.

EDUCATIONAL POLICIES • TEACHER EDUCATION • GOVERNMENT PROGRAMMES • LATIN AMERICA

https://doi.org/10.1590/198053144322

POLITIQUES ET PROGRAMMES D'INDUCTION DANS L'ENSEIGNEMENT EN AMÉRIQUE LATINE

RÉSUMÉ

Le présent article est basé sur une recherche réalisée en 2015. Cette étude a impliqué un processus d'identification et de catégorisation des programmes et des politiques d´induction du personnel enseignant en Amérique Latine, plus particulièrement sur la situation au Brésil, au Chili, au Mexique, au Pérou et en République Dominicaine. L'article examine les données collectées au cours d´entretiens avec des informateurs-clés, ainsi que dans des rapports et des travaux sur le thème. Les cinq cas retenus ont été analysés de manière comparative, à l'aune de la littérature internationale et régionale. La conclusion indique que ces cas pourraient être source d'inspiration pour d'autres pays latino-américains, officiellement intéressés à soutenir l'induction de nouveaux enseignants.

POLITIQUE D'ÉDUCATION • FORMATION DES ENSEIGNANTS •
GOUVERNEMENT PROGRAMMES • AMÉRIQUE LATINE

POLÍTICAS E PROGRAMAS DE INDUÇÃO NA DOCÊNCIA NA AMÉRICA LATINA

RESUMO

O presente artigo está baseado em pesquisa realizada em 2015. O estudo abrangeu um processo de identificação e categorização de políticas e programas de indução na docência na América Latina, com particular ênfase na situação do Brasil, Chile, México, Peru e República Dominicana. O artigo examina a evidência coletada em entrevistas com informantes chave, bem como em relatórios e estudos. Foram analisados de forma comparativa os cinco casos examinados, triangulando-os com a literatura internacional e regional que sustenta o estudo. Conclui-se que os casos examinados poderiam ser inspiradores para outros países da região latino-americana, interessados em apoiar formalmente a indução de novos professores nas salas de aula.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS • FORMAÇÃO DE PROFESSORES •
PROGRAMAS DE GOVERNO • AMÉRICA LATINA

ESTE ARTÍCULO SE CENTRA EN LAS POLÍTICAS DE INDUCCIÓN A LA DOCENCIA EN Latinoamérica referidas a los procesos mediante los cuales los maestros y profesores acceden a los centros educativos como docentes principiantes. La fase de inducción en la docencia puede durar varios años y es el momento en que el maestro o profesor novato tiene que desarrollar su identidad como docente y asumir un rol concreto dentro del contexto de un centro educativo (VAILLANT; MARCELO, 2015).

No hay dos escuelas iguales, y cada contexto tiene sus propias peculiaridades; sin embargo, es posible identificar una serie de factores que pueden facilitar u obstaculizar la etapa de inducción. El proceso se ve afectado por las características del propio docente principiante tales como sexo, biografía personal, creencias, ideas previas y formación. También hay que considerar las condiciones del contexto local donde se enseña, como la cultura escolar y organizativa y el tipo de escuelas, así como los aspectos más generales de política educativa vinculados al curriculum y los materiales didácticos (NASSER-ABU ALHIJA; FRESKO, 2010).

Muchos de los problemas que los profesores principiantes reportan en las investigaciones tienen que ver con asuntos que enfrentan otros docentes con mayor experiencia, tales como la gestión de la disciplina en el aula, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo en clase, los materiales insuficientes, los problemas personales de los estudiantes o las relaciones con los padres. Aunque los nudos gordianos son los mismos en las diversas etapas de la carrera docente,

los docentes principiantes experimentan los problemas con mayores dosis de incertidumbre y estrés debido a que tienen menores referentes y mecanismos para enfrentar estas situaciones (VAILLANT; MARCELO, 2015).

Esteve (2006) describe los procesos que viven los docentes principiantes en los primeros años. Muchos aprenden por ensayo y error, y comparándose a un ideal que no existe. Es en esos años que el maestro llega a "sentirse" y "verse" a sí mismo como docente, y desarrolla las capacidades y habilidades prácticas que le permiten desenvolverse en la rutina diaria de la vida escolar. La confianza y el respeto por sí mismo son condiciones para que el docente sea reconocido como tal por sus colegas, los padres y estudiantes.

Las políticas de desarrollo profesional docente deben prestar particular atención a los dispositivos de apoyo para aquellos que se inician en la docencia. Estas políticas son aún incipientes en América Latina, donde son escasos los sistemas, planes y programas institucionalizados. La inducción "de facto" se produce pero son pocos los casos en los cuales la inducción es objeto de una política. En este artículo analizamos cinco experiencias que nos parecen relevantes e inspiradoras para las políticas en la región. Nos referimos a los casos de Brasil, Chile, México, Perú y República Dominicana.

NOTAS CONCEPTUALES

¿QUÉ DICE LA INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL?

La inducción en la docencia refiere a una fase del aprender el oficio de enseñar donde las dudas, las inseguridades, la ansiedad por ingresar en la práctica, se acumulan y conviven sin buena vecindad. Es un momento importante en la trayectoria del docente que refiere a la adquisición de un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo y en general en la mayor de las soledades (VAILLANT; MARCELO, 2015).

La situación que se vive en muchos países no hace sino demostrar la necesidad de atender a los primeros años de docencia como requisito para asegurar un desarrollo profesional docente eficaz. Son muchas las investigaciones y revisiones que se han llevado a cabo en relación con la temática de nuestro artículo. Uno de los trabajos más recientes es el desarrollado por Avalos (2016), que revisa la literatura en torno al profesorado principiante, encontrando que el mayor porcentaje de investigaciones se refiere a la inducción (descripción de programas, procesos y efectos); en segundo lugar figuran las investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del contenido (aspectos cognitivos, afectivos, sociales y prácticos); en tercer lugar el aprendizaje profesional (reflexión, habilidades cognitivas, liderazgo), que analizan las situaciones de abandono/retención (factores que afectan); en cuarto

lugar los estudios sobre las creencias, actitudes, tensiones, desafíos y preocupaciones de los profesores principiantes; en quinto lugar los estudios sobre la mentoría (relaciones, cualidades y problemas de los mentores).

Por otra parte, en el estudio de la OECD *Teaching and Learning International Survey* –TALIS–, que comparó las respuestas de profesores principiantes y experimentados en 23 países, se observa que los profesores principiantes "dedican menos tiempo en sus clases a la enseñanza y el aprendizaje, dedican más tiempo que los profesores experimentados a mantener la disciplina en clase, informan de niveles de percepción de autoeficacia significativamente más bajos que los profesores experimentados" (JENSEN et al., 2012, p. 98). Son resultados muy similares a los que encontró Simon Veenman (1984) en su revisión de hace más de treinta años.

Los programas de inducción aparecen como la respuesta institucional a la necesidad de ofrecer a los docentes que se inician un entorno favorable para su crecimiento y desarrollo profesional. Éstos pueden definirse como "un proceso sistemático desarrollado en un clima escolar saludable, que da respuesta a las necesidades personales y profesionales de los nuevos profesores. Las necesidades personales son de dominio psicológico, e incluyen autoestima, autoeficacia y autonomía. Las necesidades profesionales tienen que ver con los aspectos técnicos, de relaciones y reflexivos tal como son percibidos por los nuevos profesores y la comunidad" (BICKMORE; BICKMORE, 2010, p. 1006).

LOS PRINCIPALES RASGOS DE LOS PROGRAMAS DE INDUCCIÓN EN LA DOCENCIA

Ingersoll e Smith (2003) han llevado a cabo algunos estudios para analizar el efecto que los programas de inducción tienen en la reducción del abandono y la rotación del docente principiante. Comentan estos autores que "Un número de estudios parece apoyar la hipótesis de que programas de inducción bien concebidos y bien implementados tienen éxito en mejorar la satisfacción en el trabajo, la eficacia y la retención de los nuevos docentes" (SMITH; INGERSOLL, 2004, p. 684). Estos autores en su estudio encontraron tres tipos de programas de inducción:

- básico, con el apoyo de un mentor de la misma disciplina que el docente principiante y con el sostén del director y/o el jefe del departamento;
- básico – colaboración con el apoyo de un mentor de la misma disciplina que el docente principiante, el sostén del director y/o el jefe del departamento, la planificación en común con otros colegas y la participación en seminarios con otros docentes principiantes;

- básico – colaboración-red de docentes-recursos con la presencia de los componentes mencionados en los programas anteriores y la participación en una red externa del docente.

Por su parte, Wong (2004) indica cuáles son las características de los programas de inducción eficientes tal como se ilustra en el Cuadro 1.

CUADRO 1
CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE INDUCCIÓN EFICIENTES

Metas claramente articuladas	Reuniones regulares y sistematizadas entre los profesores principiantes y sus mentores
Recursos financieros	Tiempo para que los docentes principiantes observen aquellos más experimentados
Apoyo del director de la escuela	Constante interacción entre docentes principiantes y experimentados
Mentores experimentados	Talleres para los docentes principiantes antes y a lo largo del año
Formación de profesores mentores	Orientación que incluye cursos sobre temas de interés
Reducción de carga horaria para docentes principiantes y mentores	Duración del programa al menos de uno o dos años

Fuente: Vaillant y Marcelo (2012) a partir de Wong (2004).

Los programas de inducción ayudan a los docentes a insertarse en la realidad escolar de una forma más adecuada y controlada, lo que por lo general ocurre con el apoyo de mentores. La idea de que los docentes principiantes requieren un sistema estructurado para apoyar su entrada en la profesión ha ido cambiando a nivel internacional (VAILLANT; MARCELO, 2015). Décadas atrás se consideraba como algo accesorio. Hoy se entiende como un elemento central en el proceso de retención del docente principiante y de mejora de la calidad de su enseñanza. Ahora resulta generalmente aceptado como un componente fundamental de un enfoque comprehensivo del desarrollo del docente.

Las investigaciones han venido mostrando la importancia del ambiente o cultura en la escuela como requisito para el éxito de los programas de inducción (GAIKHORST et al., 2014; GILLES; DAVIS; MCGLAMERY, 2009). Así podemos decir que una adecuada estructura de apoyos a través del programa de inducción es una condición necesaria pero no suficiente, ya que sin una cultura escolar que apoye al desarrollo profesional y la satisfacción con el trabajo de los profesores, el éxito de la inducción está en riesgo (DEVOS; DUPRIEZ; PAQUAY, 2012; FLORES, 2004).

La estructura, organización, duración, condiciones de desarrollo de los programas de inducción varían mucho (MARCELO, 2008). Estos componentes tienen valoración diferente por parte del profesorado principiante, como mostraron Algozzine, Gretes, Queen y Cowan-Hathcock (2007). Estos autores encontraron que las actividades más valoradas fueron las evaluaciones y observaciones formales realizadas por los directores, orientaciones específicas para la escuela, y la valoración u observación tanto formal como informal del mentor. Otros aspectos valorados fueron el contacto con otros profesores

principiantes, el apoyo para abordar situaciones de estrés, apoyo en la selección y desarrollo del contenido. También es valorada una actitud de colaboración, apertura, disponibilidad de tiempo y crítica constructiva por parte de los mentores.

LA FIGURA DEL MENTOR

Es el mentor el que con mayor fuerza caracteriza y define a los programas de inducción (ANTHONY, HAIGH; KANE, 2011). La mentoría es un proceso de acompañamiento que desarrolla un docente experimentado y con formación específica, en colaboración con uno o varios docentes principiantes (ORLAND-BARAK, 2006). La actividad del mentor alcanza su sentido en el trabajo directo en el aula junto con el docente principiante, planificando, observando, demostrando, analizando, reflexionando sobre la enseñanza (ORLAND-BARAK, 2014).

La figura del mentor ha recibido una considerable atención por parte de la investigación sobre formación del profesorado (VAILLANT; MARCELO, 2015). El mentor es un docente con experiencia y saber docente reconocido y con formación especializada como formador, que ofrece su apoyo al profesorado principiante (KELLY et al., 2014). Un profesional de la enseñanza que enseña, acompaña, pero que también necesita aprender un nuevo papel (ORLAND-BARAK; YINON, 2005). En las dos últimas décadas los programas de inducción se han centrado en promover la relación entre un mentor y un principiante. Los resultados de investigación vienen a demostrar que este apoyo y acompañamiento hacen que los docentes no abandonen su profesión (BICKMORE; BICKMORE, 2010).

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., 2013). Los mentores realizan diferentes actividades de acompañamiento con los docentes principiantes. Algunas son de apoyo personal y emocional, de apoyo pedagógico e instrumental. La figura del mentor, como planteara Gold (1997), viene a atender tres tipos de necesidades de los profesores principiantes: necesidades emocionales (autoestima y seguridad); sociales (relaciones y compañerismo), e intelectuales.

Van Ginkel *et al.* (2016) han encontrado cuatro grupos de actividades que principalmente llevaban a cabo los mentores con el profesor principiante: 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. Por otra parte, Orland Barak y Klein (2005) identificaron tres enfoques de mentoría: como terapeuta (énfasis en lo personal), como apoyo a la enseñanza (un papel de modelamiento y apoyo en adquirir

habilidades básicas), y un enfoque reflexivo (basado más en el diálogo para desarrollar múltiples perspectivas).

Como vemos, la literatura sobre programas de inducción ha considerado la influencia que ejercen los mentores formales. Pero poco se ha investigado también la participación y contribución de los mentores informales. Estos son personas elegidas por los propios principiantes para que les ayuden. En una investigación, Desimone *et al.* (2014) analizaron las diferencias entre mentoría formal e informal. La investigación mostró que es importante que mentores y principiantes compartan área de especialidad y nivel educativo. También se obtienen mejores resultados cuando los mentores enseñan en la misma escuela que el principiante porque ello da opción a más interacción. Además, se destaca la importancia de centrarse en el contenido que se enseña y en cómo aprenden los alumnos ese contenido.

En la mencionada investigación surge claramente que los profesores principiantes interaccionan más con los mentores informales que con los formales, pero el tipo de interacciones fue similar. Los principiantes recibieron más retroalimentación de los mentores formales que de los informales. Entre las conclusiones, se destaca la idea de que los mentores informales deberían considerarse como parte del conjunto de actividades de inducción, integrada como complemento al trabajo del mentor formal: "Integrar el rol de los mentores informales en el conjunto de apoyos para la inducción es consistente con la idea de desarrollar un sistema coherente de apoyos para los profesores a lo largo de la formación inicial, inducción y desarrollo profesional" (DESIMONE et al., 2014, p. 103).

POLÍTICAS Y PROGRAMAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

En América Latina y el Caribe se ha avanzado en la última década hacia el reconocimiento de la importancia que tiene el período de inducción profesional de los docentes. Existen experiencias que involucran el apoyo de docentes a otros docentes, en diferentes programas y en diversos contextos de aprendizaje (VAILLANT, 2009; TERIGI, 2010). También es posible identificar algunas experiencias que involucran mentores (MARCELO, 2008) y su formación (INOSTROZA; TAGLE; JARA, 2007).

En la región, muy pocos países además de los países caribeños de habla inglesa, tienen programas formales de inducción para los profesores que se inician en sus cargos. La propuesta de Belice tiene un diseño particularmente destacable: incluye orientación, observación de la clase, apoyo con tutorías, proyectos de acción e investigación, y evaluaciones durante el primer año del profesor (BRUNS; LUQUE, 2014).

Algunos artículos insisten en la necesidad de apoyo a docentes principiantes (UNESCO, 2013), lo que ha dado origen a publicaciones académicas y congresos referidos al tema. Por otra parte, la temática de la inducción a la docencia aparece en el contexto de sistemas de carrera docente, en la medida en que éstos reconocen una etapa previa o probatoria para el ingreso a esta carrera, como ocurre en el caso de Chile, Perú o Colombia (CUENCA, 2015). En los últimos años han surgido iniciativas de apoyo a los profesores que deben rendir pruebas que avalen su capacidad para ingresar a la carrera docente. En varios países latinoamericanos y caribeños se han desarrollado discusiones y experiencias sobre la inducción y se ha logrado aterrizar estos esfuerzos en políticas nacionales consensuadas y con presupuesto para su ejecución (BRUNS; LUQUE, 2014).

Forma parte del debate actual el carácter más o menos formal de la inducción y su reconocimiento como derecho de todos los docentes, el lugar que podría ocupar en la carrera docente, su condición o no de requerimiento para la habilitación docente, la forma de su institucionalización, y ligado a ello, las condiciones necesarias para desarrollar procesos de inducción efectivos (UNESCO, 2013).

Los programas de inducción a la docencia constituyen una de las opciones de política más interesantes para asegurar un buen desempeño de la enseñanza de los docentes latinoamericanos. La forma como se aborde el periodo de inducción tiene una importancia trascendental en el proceso de convertirse en docente. Además, 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 (VAILLANT, 2014).

DISEÑO METODOLÓGICO

El presente artículo se basa en una investigación realizada por los autores durante el año 2015. El estudio comportó un proceso de identificación y categorización de políticas y programas de inducción en la docencia en América Latina y el Caribe con particular énfasis en la situación de Brasil, Chile, México, Perú y República Dominicana. El estudio buscó, a pesar de la heterogeneidad de situaciones, identificar algunas tendencias que permitieran examinar a la región en clave comparada.

En una etapa preliminar, se consultó a informantes clave, luego se procedió a una exhaustiva revisión de la bibliografía de organismos internacionales tales como UNESCO, OEI, OECD así como de las redes de expertos que han elaborado informes para conferencias vinculadas a la temática. Finalmente se buscó ilustrar la descripción con casos de países ampliamente reconocidos en los cuales se impulsaron programas

de inducción a nivel nacional o federal y para los que se cuenta con informes y propuestas debidamente documentadas.

Para conformar el *corpus* del estudio se realizó una revisión sistemática, a partir de preguntas claramente definidas, que permitieron identificar, seleccionar y evaluar críticamente la investigación relevante referida a políticas y programas de inducción en la docencia en América Latina y el Caribe. Se realizó una búsqueda preliminar durante el año 2015, que luego se actualizó durante el mes de junio 2016. En el proceso de búsqueda final se consideraron cuatro bases de datos (Dialnet, Redalyc, SciELO y Latindex). Además, se buscó en las referencias de los artículos.

El proceso de identificación, selección y análisis de casos se basó en los siguientes criterios de inclusión utilizados en el proceso de búsqueda: (1) leyes y informes de ministerios de educación; (2) estudios publicados en revistas científicas; (3) informes y estudios que identificaran como objeto de estudio la inducción en la docencia; (4) documentación cuyo contexto de desarrollo se refiere a países de América Latina y el Caribe; (5) publicaciones entre los años 2005 y 2015; (6) literatura en castellano y portugués.

En una primera revisión se seleccionaron los trabajos que en sus títulos contuvieran alguna de las palabras de la búsqueda (inducción, inserción, principiantes, nóveles). Luego se revisaron los textos completos, incluyendo material detectado en las referencias. En una segunda etapa se realizó el mismo proceso para los cinco países cuyos casos fueron seleccionados para el estudio (Brasil, Chile, México, Perú y República Dominicana).

RESULTADOS: LA PRESENTACIÓN DE CASOS

Al igual que ocurre en muchas otras cuestiones, no se puede hablar de políticas homogéneas en relación a inducción a la docencia, a su estatus y condición y a la forma de acceder a la enseñanza. La diversidad que caracteriza a los programas de inducción hace que encontremos diferentes soluciones al mismo problema. En ese sentido, existen en América Latina y el Caribe un cierto número de casos que pueden ser inspiradores para otros países.

En algunos países el periodo de inducción es obligatorio, en otros es voluntario y en otros simplemente no se ofrece como propuesta de formación a los docentes principiantes. No hay coincidencia en relación con la reducción de carga horaria para el docente principiante que en algunos países es significativa, mientras que en otros es mínima. Llama la atención también que en general no se exija formación específica para el docente que realiza funciones de mentorazgo, asumiéndose que la propia experiencia docente ya supone un bagaje suficiente de

competencia para poder realizar una tarea tan exigente como la de ser formador. Sí hay coincidencia en relación a la duración del periodo de inducción, que generalmente es de un año.

En los párrafos que siguen expondremos los cinco casos estudiados e incluiremos un análisis de las políticas de inducción en la docencia en función de las siguientes categorías: metas, características de los programas, recursos, apoyos de la dirección, presencia de mentores y decisiones administrativas.

BRASIL

Las iniciativas referidas a los procesos de inducción en Brasil son relativamente recientes. A nivel nacional, los procesos de inducción de los profesores de educación básica se basan en la legislación educacional referida a la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional 9394/96, al Plan Nacional de Educación 2001-2011 y al Plan Nacional de Educación 2014- 2024.

La preocupación por el periodo de inducción emerge, explícitamente, a partir del actual Plan Nacional de Educación (2014-2024) y la multiplicación de iniciativas de los Planes Estatales de Educación. Ejemplos recientes de actividades de inducción se encuentran en los Estados de Maranhão, Rio Grande do Sul y Paraná (MIRA; ROMANOWSKI, 2016).

Las políticas en materia de profesores principiantes se hacen explícitas en la meta 18 y más específicamente en la estrategia 18.2 del Plan Nacional de Educación 2014-2024. El Plan propone impulsar en las redes públicas la educación básica y superior, el seguimiento de los profesores principiantes mediante actividades de apoyo y acompañamiento a cargo de profesionales experimentados. Se busca respaldar el periodo de prueba previo a la efectividad en el cargo de los profesores mediante actividades con particular énfasis en el contenido que se enseña y en las metodologías de enseñanza de cada disciplina (SAVIANI, 2014).

La iniciativa del Plan Nacional ha sido fundamental para colocar en la agenda educativa nacional el tema de los profesores principiantes. Sin embargo, algunos autores (MIRA; ROMANOWSKI, 2016) mencionan los riesgos que supone un proceso de seguimiento cuyo propósito es la decisión en relación al periodo de prueba y la posterior efectividad en el cargo de los profesores principiantes. El Plan actual no contempla actividades que den respuesta a la complejidad del proceso, tales como el apoyo entre pares o la mentoría. Tampoco se considera la necesidad de recursos humanos y materiales para la adecuada implementación de los programas de inducción.

Aunque las acciones referidas a los profesores principiantes en Brasil son relativamente recientes, existen algunos antecedentes de

interés implementados desde las instituciones de formación, la escuela, la universidad, las Secretarías Estaduales y Municipales y el Ministerio de Educación. Gatti, Barretto y André (2011) identifican y analizan algunas políticas de apoyo a los profesores principiantes, entre las cuales la de la Secretaría de Educación de Ceará donde en el año 2009 se asoció la selección de profesores a la inducción. En efecto, una de las etapas del concurso implementado por la mencionada Secretaría estuvo centrada en cinco módulos de formación para profesores principiantes con una duración total de 60 horas. Esa experiencia fue similar a la desarrollada por la Secretaría de Educación de Jundiaí, en el Estado de San Pablo, donde los profesores principiantes deben participar de un periodo de inducción de 30 días antes de asumir una clase.

Un estudio de Mira, Cartaxo, Romanowski y Martins (2014), identifica varias experiencias de inducción de profesores principantes, entre las cuales los casos del *Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira* –PAPIC–, de la Universidad Federal de Mato Grosso; el *Programa de Mentoria on-line*, de la Universidad Federal de São Carlos y el *Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira para Professores de Educação Física* –PADI– de la Universidad de Extremo Sul Catarinense.

Por su parte, la investigación de Leal y Maia (2014) reporta algunas experiencias aisladas como la referida a un Programa de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, el cual tiene por objeto realizar un seguimiento de los ex alumnos de la Facultad de Educación en reuniones mensuales, durante el cual los profesores participantes tienen la oportunidad de informar y reflexionar, con la mediación de los profesores de la universidad, acerca de sus experiencias en el comienzo de su carrera docente.

El *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* –Pibid– fue presentado por el gobierno de Brasil en 2007 como respuesta a las necesidades de docentes en el sistema educativo público. No se trata propiamente de un Programa de Inserción aunque tiene algunos puntos en común. Su objetivo fue fomentar la iniciación temprana a la docencia de estudiantes de licenciaturas de instituciones de educación superior, y prepararles para enseñar en la educación pública (BEZERRA DE CARVALHO, 2013). En este programa los alumnos de las licenciaturas realizan actividades pedagógicas en escuelas públicas de educación básica, lo que facilita la integración entre teoría y práctica y una aproximación entre la universidad y las escuelas. El programa concede becas a alumnos y profesores participantes en el programa que han de presentar proyectos de convenio con escuelas de educación básica de la red pública de enseñanza (NOFFS; RODRIGUES, 2016).

CHILE

Chile es uno de los países latinoamericanos que ha hecho de la inducción uno de los temas prioritarios en la agenda de políticas docentes. En el año 2005, el Ministerio de Educación de Chile creó una comisión con la tarea de elaborar una propuesta de inducción de los profesores principiantes. Integraron esa comisión especialistas del mundo académico y docente, junto a profesionales del Ministerio de Educación. La comisión trabajó durante tres meses y elaboró un documento final en octubre de 2005, en el que se formula un conjunto de propuestas para llevar adelante la política de inducción (BECA; CERDA, 2010).

Previo a la puesta en marcha de actividades de inducción, se implementó un programa de formación de mentores desarrollado en el año 2006 por el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas –CPEIP. Luego se creó un Diplomado en Formación de Mentores en la Universidad Católica de Temuco. Debido a los resultados alentadores de estas primeras iniciativas, en el año 2008 se suma la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y en el año 2009, las Universidades de Playa Ancha, de La Serena y Alberto Hurtado. Estos programas formaron unos 140 mentores (CHILE, 2015a). Además, en el año 2008, el CPEIP asigna al equipo del Programa Red Maestros de Maestros, la responsabilidad de seguir adelante con el diseño y la implementación del programa de apoyo a la inducción de profesores principiantes y la formación de mentores.

Otro antecedente interesante en Chile lo constituye el Programa "Inglés Abre Puertas", el cual desde el año 2004 incluyó una propuesta para la formación de mentores de profesores de inglés y formó de manera experimental a decenas de docentes del país como futuros mentores (BECA; CERDA, 2010). En el año 2011, 81 mentores de inglés seguían activos –en particular a través de las Redes de Profesores de Inglés que funcionaban en el país (CHILE, 2015b).

Los datos disponibles indican que históricamente las mentorías disponibles para profesores que se inician en la docencia cubrían menos del 1% de los 6.000 profesores que en promedio se incorporan al sistema cada año (CHILE, 2015b). Por esa razón, en el año 2014, el CPEIP define una línea de trabajo específica para la implementación de un Sistema Nacional de Inducción para Docentes Principiantes.

En base a los antecedentes mencionados, la ley 20903, de marzo del 2016, crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas previas. Explícitamente, los párrafos II y III de la mencionada ley refieren al Sistema Nacional de Inducción. El artículo 18 G define la inducción 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 efectivos, facilitando su inserción en el desempeño profesional y en la comunidad

educativa a la cual se integra" (Diario Oficial de Chile, abril 2016). A su vez, la ley define al "docente principiante" como el profesional de la educación que cuenta con un título profesional de profesor(a) o educador(a) y no haya ejercido la función docente o la ha desempeñado por un lapso inferior a un año o dos.

De acuerdo a la ley 20903, el proceso de inducción deberá iniciarse dentro del año escolar en que el profesor ingrese a prestar sus servicios profesionales, tendrá una duración de diez meses y requerirá una dedicación semanal exclusiva de un mínimo de cuatro y un máximo de seis horas. Durante este período el docente principiante será acompañado y apoyado por un docente denominado "mentor". Los docentes principiantes tienen derecho a percibir, mientras realicen el proceso de inducción, una asignación de inducción financiada por el Ministerio de Educación, por un máximo de diez meses.

Corresponde al director la designación de mentores y la administración e implementación del proceso de inducción mediante el diseño y aplicación de un plan de inducción. Cada establecimiento o unidad escolar puede utilizar diversas estrategias en el proceso de inducción de los docentes que recién se inician: actividades formales de orientación al interior de las escuelas, talleres de trabajo colaborativo entre docentes principiantes en temas relevantes al primer año de ejercicio docente, entre otras. Pero es de destacar que en el nuevo sistema la mentoría aparece como la estrategia central para la inducción de profesores principiantes.

El tercer párrafo de la Ley define al docente mentor como aquel profesional de la educación que cuenta con una formación idónea para conducir el proceso de inducción al inicio del ejercicio profesional de los docentes principiantes y que fomenta el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica. El docente mentor deberá encontrarse reconocido a lo menos en el tramo profesional avanzado del desarrollo profesional docente y podrá tener hasta un máximo de tres docentes principiantes a su cargo.

La estrategia de mentoría consiste en el acompañamiento que realizan profesores experimentados, con formación específica para ejercer como mentores, a los docentes principiantes durante el primer año de ejercicio docente. El docente que desee contar con el apoyo de un mentor debe contactar al director del establecimiento en el cual trabaja. El director es quien puede hacer llegar la solicitud de un mentor para apoyar al docente a la coordinación del sistema de inducción en la Dirección Provincial de Educación correspondiente.

La promulgación de la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente es muy reciente y ha dado lugar a ásperos debates en el marco del conjunto de reformas estructurales impulsadas en Chile como la Ley de Inclusión, que prohíbe el lucro en la educación

y la selección de estudiantes, el proyecto de ley que crea una nueva educación pública y el futuro proyecto de reforma a la educación superior. Aún es muy pronto para extraer conclusiones definitivas acerca de la implementación de la Ley.

MÉXICO

En México, al igual que en los otros países de América Latina, el proceso de inducción de profesores principiantes es relativamente reciente. Históricamente, el desarrollo de los procesos de actualización y capacitación de docentes principiantes estuvo a cargo de las autoridades educativas estatales y se aplica por medio de dispositivos muy variados. Las entidades pueden desarrollar sus propios sistemas o programas de formación continua, o abocarse a los propuestos por la federación. En cambio, los profesores eligen libremente las actividades de superación profesional de acuerdo con sus intereses (INEE, 2015).

En la educación básica, sólo en una de cada cuatro escuelas operan procesos de inducción y de acompañamiento para los nuevos docentes, lo que significa que tales estrategias formativas están lejos de haberse generalizado. En educación media superior, en cambio, los docentes reportan tener una alta participación en programas de inducción tanto formales como informales y de ser acompañados a través de tutorías (INEE, 2015).

El actual Sistema Nacional de Formación Continua y superación profesional de docentes de educación básica en el país considera tres vías de atención: la actualización, la capacitación y la superación profesional. La Ley General de Servicio Profesional Docente –LGSPD– del 11 de septiembre del 2013, agrega a esos mecanismos la inducción para los docentes nóveles. Quienes resulten seleccionados en los concursos de ingreso al servicio tendrán acompañamiento por parte de un tutor durante un periodo de inducción de dos años para asegurar el desarrollo de las capacidades que se requieren para la docencia (MÉXICO, 2013).

El Artículo 22 de la LGSPD señala que el personal docente y técnico docente de nuevo ingreso, tiene derecho durante un periodo de dos años al acompañamiento de un Tutor designado por las autoridades educativas. También se establece que las autoridades tienen que realizar una evaluación al finalizar el primer año de servicio. Asimismo, luego de un periodo de dos años de Tutoría y de formación continua, se debe evaluar el desempeño de los docentes principiantes para determinar si favorecen el aprendizaje de los alumnos y cumplen con las exigencias de su función.

La selección de los Tutores se realiza en base a los lineamientos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación –INEE. Si nos referimos al periodo 2016-2017, el Artículo 3º de los Lineamientos

para la selección de Tutores de nuevo ingreso en Educación Básica y Media Superior 2016- 2017, expedidos por el INEE, reitera que las funciones de Tutoría son adicionales a las que desempeña el personal docente y técnico docente. El Tutor es un docente experimentado que apoya, acompaña y asesora académicamente a sus pares para que estos reflexionen sobre su enseñanza y las necesidades educativas de sus alumnos, a fin de establecer estrategias que les permitan mejorar sus habilidades profesionales y los resultados de la Evaluación del Desempeño (INEE, 2014).

En el artículo 9 de los Lineamientos del INEE (2014), establece que puede participar en los procesos de selección de tutores, el personal con funciones Docentes y Técnicos Docentes en servicio que cumplan, entre otros, con los siguientes requisitos:

- poseer como mínimo estudios de nivel superior;
- tener nombramiento definitivo como personal Docente o Técnico Docente y haber desempeñado sus tareas durante al menos tres años en el nivel educativo, tipo de servicio, modalidad educativa, asignatura, tecnología, taller o función en la que busque desarrollar las funciones de Tutoría;
- no ocupar en el momento de su registro algún cargo o representación sindical;
- poseer habilidades básicas en el manejo de tecnologías de comunicación e información;
- en el caso de haber presentado la evaluación del desempeño, haber obtenido al menos un resultado suficiente.

El personal que haya sido seleccionado para desarrollar funciones de tutoría recibe la inducción o capacitación necesaria por parte de la Autoridad Educativa, Autoridades Educativas Locales y Organismos Descentralizados. La Tutoría se puede ofrecer en dos modalidades, presencial o en línea, en función de las condiciones y características de la entidad federativa.

La modalidad presencial implica la asistencia física del Tutor y de los docentes principiantes en las reuniones de trabajo y en la observación en las aulas. La modalidad en línea se desarrolla a través de una plataforma virtual, en donde se utilizan diversos dispositivos y medios de comunicación a distancia. Como en el país hay lugares sin acceso a internet, también se ofrece el apoyo de material multimedia, para asegurar que los docentes accedan a las actividades y a los materiales de estudio. En la Tutoría presencial, el Tutor cumple en promedio tres horas de trabajo semanales con cada docente. En la Tutoría en línea se consideran hasta nueve horas semanales del tiempo del Tutor

Según Martínez Mendez (2015), el esquema de tutorías parece no estar funcionando como estaba previsto, pues los incentivos para

atraer a docentes que ejerzan como tutores de los docentes de nuevo ingreso no han resultado suficientes. El mismo autor señala también dificultades en la efectividad del proceso de acompañamiento que reciben los docentes, así como en las dinámicas de tutoría que deberían contemplar a grupos de docentes y trabajo entre pares, preferentemente en el mismo centro escolar.

PERÚ

El Programa de Inducción Docente de la República del Perú surge a partir de la *Ley de Reforma Magisterial* de 2012, en cuyo artículo 22, *Programa de inducción docente en la Carrera Pública Magisterial,* se establece que:

> La inducción docente es la acción de formación en servicio dirigida al profesor recién nombrado, con el propósito de desarrollar su autonomía profesional y otras capacidades y competencias necesarias para que cumpla plenamente sus funciones. El Ministerio de Educación regula este programa. (PERÚ, 2012)

La Ley de Reforma Magisterial del año 2012 y su reglamentación en el año 2013 incluyen una amplia variedad de artículos que describen el proceso de inducción en el Perú. Así, es especialmente el artículo 41 el que regula de forma clara cómo se organiza el programa de inducción:

- El programa de inducción del profesor que ingresa a la primera escala de la carrera magisterial, sin experiencia previa o menor a dos (02) años en la docencia pública, se inicia inmediatamente después del nombramiento y dura un periodo no mayor de seis (06) meses. Tiene la finalidad de fortalecer sus competencias profesionales y personales, facilitar su inserción laboral en la institución educativa y promover su compromiso y responsabilidad institucional.
- La ejecución del programa de inducción está a cargo de un profesor mentor, designado mediante concurso de alcance regional entre profesores de la tercera escala magisterial. Este profesor puede ser de la misma institución educativa o de una institución perteneciente a la misma Unidad de Gestión Educativa Local –UGEL– en la cual labora el profesor en periodo de inducción.
- En el caso de instituciones educativas unidocentes el programa es ejecutado con el acompañamiento de un profesor de la red educativa o de la institución educativa más cercana, designado por la UGEL.
- En el caso de los docentes que acceden a una plaza por contrato, participan del programa de inducción únicamente aquellos que ocupan plazas orgánicas vacantes por primera vez. Mientras se desarrolle el programa de inducción estas plazas no serán comprendidas en el proceso de reasignación.

- La evaluación del docente beneficiario del programa de inducción se realiza de acuerdo a los criterios que se desprenden del Marco de Buen Desempeño Docente. Sus resultados se incorporan a la calificación de la primera evaluación de desempeño docente.

Como vemos, el programa de inducción en el Perú incluye como elemento estructural y principal de apoyo al proceso de inducción la figura del mentor. Al respecto, la Resolución del MINEDU de 2016 describe la mentoría como "la estrategia central del Programa para contribuir con la incorporación crítica del profesor novel al escenario profesional donde desarrollará su labor mediante acciones de orientación, guía y asistencia personalizada y contextualizada de un mentor con mayor conocimiento y experiencia que el novel".

Para el desempeño de sus funciones, los mentores desarrollan una estrategia en tres fases: diagnóstico (iniciación y conocimiento de la situación del profesor principiante); ejecución, en el que el mentor ha de realizar al menos cinco visitas al aula del profesor principiante, y cierre, que se corresponde con la última visita para revisar y sistematizar los logros alcanzados. Los mentores tienen diferentes perfiles en función del tipo de escuela: polidocente o multigrado, unidocente o escuela normal. Por otra parte, el programa incluye la figura del Asesor Pedagógico, cuyas funciones se centran en la formación y acompañamiento de los mentores del programa, proporcionando asistencia técnica, apoyando los planes de mentoría, desarrollando recursos para la formación de los mentores.

Para el adecuado cumplimiento del programa se establece que el profesor principiante debe de: mantener una coordinación e información permanente con el profesor mentor sobre la planificación, ejecución y evaluación de su labor pedagógica; asistir a las reuniones que convoque el profesor mentor y participar en las actividades que contribuyen a su mejor integración a la institución educativa; entregar al profesor mentor las evidencias de su trabajo pedagógico cuando se lo requiera.

Una característica distintiva del programa de inducción en el Perú es su duración: seis meses. A lo largo de este periodo, y con el acompañamiento de un mentor, el profesorado principiante va insertándose en la docencia y conociendo el Marco para el Buen Desempeño Docente, que es la guía que orienta su actuación. El programa se estructura en torno a tres componentes formativos y profesionales específicos: el *Componente Pedagógico*, que implica formación sobre el currículo, metodología, procesos pedagógicos, reflexión sobre la práctica, educación inclusiva; el *Componente* de *cultura escolar*, que tiene que ver con las relaciones en la escuela, el liderazgo, clima y habilidades sociales; y el componente de *Identidad y valores*, que pretende que los principiantes asuman su papel como profesionales de

la educación, adoptando valores de honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.

El programa contempla un conjunto de estrategias en torno a la relación entre el principiante y el mentor, que incluyen la observación de clases por parte del mentor, el análisis y reflexión sobre la enseñanza desarrollada, en su caso el modelado por parte del profesor mentor, así como grupos de interaprendizaje con docentes entre profesores principiantes y mentores. El programa cuenta también con el apoyo de una plataforma virtual. Para apoyar y facilitar el desarrollo del programa se ha elaborado un conjunto de materiales como son: plan de mentoría, fichas de autodiagnóstico y diagnóstico, registro de acciones y permanencia del mentor en la escuela, cuestionarios, rúbrica de observación, guía de inducción, ficha técnica del diario del principiante y videos informativos.

En el momento de escribir este artículo, el programa de inducción docente se encuentra en la fase final del primer año de desarrollo. El Ministerio de Educación está desarrollando su correspondiente análisis y valoración de un proceso que ha configurado la inducción docente ya en una política pública fijada legalmente en la República del Perú.

REPÚBLICA DOMINICANA

República Dominicana indica la necesidad de desarrollar un programa de inducción como política pública a partir del *Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030),* que establece en su artículo 5.2.2 el compromiso de "Organizar y poner en marcha la inducción de los y las docentes de nuevo ingreso al sistema educativo, mediante el establecimiento de programas de inducción".

A partir de este requerimiento, el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio –INAFOCAM– de la República Dominicana, ha puesto en marcha de forma experimental el programa de inducción denominado INDUCTIO con el objetivo de favorecer los procesos de inducción profesional a la docencia del profesorado principiante.

El programa INDUCTIO se desarrolla por INTEC (Instituto Tecnológico de Santo Domingo), en alianza estratégica con el Grupo de Investigación IDEA de la Universidad de Sevilla (España). El programa contempla un amplio conjunto de actividades diseñadas para apoyar al profesorado principiante que adelante describimos. INDUCTIO se fundamenta en una visión constructivista y conexionista de la formación docente. Además, asume los principios de la autoformación y el desarrollo profesional docente basado en la evidencia. Coherente con esta visión, el programa plantea un amplio conjunto de experiencias de aprendizaje que pueden facilitar en los docentes principiantes una inducción de calidad en la docencia (MARCELO et al., 2016).

Participaron a lo largo del curso 2015, unos 16 345 profesores principiantes de todos los niveles educativos y 43 mentores distribuidos por 18 regionales del país. Los mentores que trabajan para el programa INDUCTIO fueron seleccionados entre profesores con amplia y valorada experiencia docente, que venían desempeñando la función de coordinadores pedagógicos de centros educativos. Estos coordinadores reciben exención total o parcial de sus funciones en sus escuelas para poder desempeñar su trabajo como mentores. A estos mentores se añade un pequeño número de profesores del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña –ISFODOSU– que también desarrollan actividades de mentoría en el programa.

El programa INDUCTIO consta de una variedad de componentes formativos, entre los que se destacan la mentoría, los seminarios formativos presenciales y online, los círculos de aprendizaje y un portal con recursos digitales.

El número de profesores principiantes asignados a cada mentor es variable y depende de la disponibilidad del mentor, pero no supera nunca los 10 docentes principiantes. Una de las tareas principales de los mentores es el acompañamiento a los docentes principiantes en las escuelas y aulas. Para ello, cada profesor mentor realiza al menos dos visitas mensuales a cada uno de los docentes principiantes. Estas son visitas en las que los mentores acceden al aula del docente principiante, les observan enseñando, participan en sus clases si es necesario, demostrando su práctica docente, y posteriormente al finalizar la clase se reúnen con el profesor principiante para analizar y revisar la clase que ha desarrollado.

Como complemento a la tarea de acompañamiento que los mentores ofrecen a los profesores principiantes, INDUCTIO brinda al profesorado principiante un conjunto de seminarios formativos sobre temáticas identificadas previamente como necesarias a partir de una serie de diagnósticos. Estos seminarios formativos se desarrollan en la modalidad presencial y *online*. Para ello, cada profesor principiante tiene acceso al espacio INDUCTIO en el que cuenta con un acceso al Aula Virtual del programa.

Los círculos de aprendizaje se presentan como un escenario informal de reflexión y análisis de problemáticas específicas de docentes principiantes. Son espacios para compartir experiencias, intercambiar aprendizajes y reflexionar de forma colaborativa. También se analizan videos de buenas prácticas de docentes, así como videos de los propios docentes principiantes. Además, se desarrollan en estos seminarios la estrategia de diseño y enseñanza entre iguales. Estos círculos de aprendizaje son coordinados y dinamizados por al menos un mentor. Se realiza al menos un círculo de aprendizaje al mes, aunque en la mayoría de los casos son más los que se organizan, en el que participa

el grupo de profesores principiantes a él asignado junto con su mentor correspondiente.

El programa INDUCTIO asume los principios del aprendizaje conectivista. Por ello hace un uso intensivo de las tecnologías como soporte para la comunicación, interacción, apoyo y aprendizaje. INDUCTIO ha desarrollado un portal en internet (http://inductio.org) que cuenta con un espacio abierto y público y un espacio privado para el acceso del profesorado principiante y mentores. El espacio abierto presenta un Fondo de conocimiento que ofrece al profesorado principiante una amplia variedad de recursos y herramientas para el aprendizaje de los profesores. Consta de los siguientes componentes: red social para docentes principiantes; foros de discusión; acceso a docentes expertos; materiales didácticos; ejemplos de buenas prácticas docentes; portafolio de aprendizaje; contenidos digitales, etc. En el espacio privado de INDUCTIO se ofrece al profesorado principiante y a los mentores las herramientas: diario del profesor principiante y mentor, diseño de planes de mejora para los principiantes, autoevaluaciones a partir de los estándares nacionales, foro, espacio para formación online.

LA INDUCCIÓN EN CLAVE COMPARADA

La inducción a la docencia poco a poco se va abriendo paso en los países que hemos analizado. En Perú, Chile y México, las iniciativas legislativas consideran la inducción como un momento específico de la carrera docente y eso se ha transformado en normatividad con mayor o menor nivel de concreción tal como, por ejemplo, el caso de Chile, que se encuentra en pleno proceso de reglamentación de la ley. En otros países como Brasil o República Dominicana encontramos experiencias e iniciativas en la línea de promover la inducción, pero aún no se ha determinado el procedimiento para ofrecer una inducción a todo el profesorado principiante.

Y es que proporcionar una formación de calidad en el periodo de inducción tiene sus propios desafíos organizativos y logísticos. Son miles los docentes que cada año ingresan a las escuelas como profesores principiantes. Y los diferentes sistemas formativos analizados, que no cuentan con experiencia y tradición descentralizada de desarrollo profesional docente, se ven en la necesidad de formar a un amplio número de mentores para el apoyo a los profesores principiantes. En algunos casos, como Chile, la mentoría se ejerce por docentes que han sido evaluados y que están en un nivel destacado de desarrollo profesional. Sin embargo, en el resto de países, los mentores son docentes con mayor o menor experiencia y formación.

CUADRO 2
LA INSERCIÓN A LA DOCENCIA EN CLAVE COMPARADA

	INSTITUCIONALIDAD	DURACIÓN	COMPONENTES	CARRERA DOCENTE
Brasil	Se trata de experiencias que se están llevando a cabo en algunos Estados, pero no hay una política y estrategia común a nivel de país. Inclusión de la inducción en el Plan Nacional 2014-24	Varía según los Estados	Diversidad según experiencia	No existe a nivel país
Chile	Creación de un Sistema Nacional de Inducción en una ley específica	Primeros diez meses	Mentoría. Otras actividades dependiendo de cada escuela. Papel destacado del director	Evaluación al finalizar el primer año
México	Existencia de inducción en la Ley General de Servicio Profesional Docente	Dos años	Tutor seleccionado de entre profesores con experiencia. Tutoría ofrecida en presencial o en línea	Evaluación al final del primer año
Perú	Regulación de la inducción en Ley de Reforma Magisterial y desarrollo de reglamento.	Seis meses	Mentores seleccionados y formados para su función. Se incluyen los Grupos interaprendizaje	Al final de la inducción los docentes son evaluados
República Dominicana	Reconocimiento de la inducción en Pacto Nacional para la Reforma Educativa, pero aún no transformado en ley o reglamento. Desarrollo experiencia piloto	Un curso escolar	Mentores seleccionados y formados para su función. Se incluyen los círculos de aprendizaje y seminarios presenciales	En la actualidad no hay vinculación

Fuente: Marcelo y Vaillant (2015).

Los programas de inducción que hemos analizado varían considerablemente en relación con su extensión. El caso de Perú es el más llamativo por su escasa duración: seis meses. No encontramos casos a nivel internacional que justifiquen lo reducido de su extensión. Sin embargo, al mismo tiempo constatamos que se trata de un programa en el cual se han establecido claramente componentes profesionales y formativos junto con indicación de estrategias. Aún es demasiado pronto para extraer conclusiones por lo que habría que examinar con mayor detenimiento las variables vinculadas con extensión y resultados.

En el extremo opuesto a Perú, aparece México con una duración de dos años, lo que parece un periodo más razonable para poder asegurar una inducción vinculada con el desarrollo profesional docente. Chile y República Dominicana sitúan la duración de la inducción en un curso escolar acorde con los demás programas internacionales. En Chile se establece que las actividades a desarrollar durante el periodo de inducción requerirán del profesorado principiante un mínimo de cuatro y un máximo de seis horas semanales. En Perú, se establece

que los mentores realizarán al menos cuatro visitas a los profesores principiantes.

En materia de estrategias sugeridas, es de destacar en el caso de Chile el papel que se asigna a los centros educativos y en especial a su director en relación con el desarrollo de programas de inducción. Así, se pretende integrar el proceso de inducción dentro del plan de mejora escolar. Por otra parte, en la mayoría de los casos se incluye la necesidad de evaluación del profesorado principiante al finalizar el periodo de inducción. Otra estrategia interesante es la desarrollada en República Dominicana a través de los círculos de aprendizaje. Recordemos que se trata de escenarios informales de reflexión y análisis de problemáticas específicas de docentes principiantes. Estos círculos de aprendizaje son coordinados y dinamizados por al menos un mentor y podrían ser inspiradores para el resto de la región.

Como hemos analizado en este artículo, la inducción poco a poco va contemplándose como una política educativa normalizada en muchos países de América Latina y el Caribe. Existe un consenso común en relación a los beneficios que la inducción de calidad aporta a los docentes, las escuelas y en general al sistema educativo. Sin embargo, 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 para aprender experiencias formativas dentro de la escuela y fuera de ellas, de observación, retroalimentación, reflexión y colaboración con docentes experimentados, pero también con docentes que se inician en la enseñanza.

REFERENCIAS

ALGOZZINE, B.; GRETES, J.; QUEEN, A. J.; COWAN-HATHCOCK, M. Beginning teachers' perceptions of their induction program experiences. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, v. 80, n. 3, p. 137-143, 2007.

ANTHONY, G.; HAIGH, M.; KANE, R. The power of the "object" to influence teacher induction outcomes. *Teaching and Teacher Education*, v. 27, n. 5, p. 861-870, 2011. DOI: 10.1016/j.tate.2011.01.010

AVALOS, B. Learning from Research on Beginning Teachers. In: LOUGHRAN, John; HAMILTON, Mary Lynn (Ed.). *International Handbook of Teacher Education*. Singapore: Springer, 2016. p. 487-552.

BECA, C.; CERDA, A. M. Política de Apoyo a la Inducción de Profesores Principiantes. In: BOERR ROMERO, Ingrid (Ed.). *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Santiago Chile: OEI; Santillana, 2010. p. 13-27.

BEZERRA DE CARVALHO, M. R. O Programa de Bolsa de Iniciação à docência – Pibid: contribuições e limites no âmbito dos cursos de formação inicial. *Revista Metafora Educacional*, n. 15, p. 287–302, 2013.

BICKMORE, D. L.; BICKMORE, S. T. A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, n. 4, p. 1006-1014, 2010. DOI: 10.1016/j.tate.2009.10.043

BRUNS, B.; LUQUE, J. *Great teachers*: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean. Washington, DC.: World Bank Group, 2014.

CHILE. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. *Sistema nacional de inducción para docentes principiantes.* Santiago de Chile: CPEIP, 2015a. Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201505181200150.CUADERNO_DEL_MENTOR_INTRODUCCION.pdf>. Aceso en: 30 agosto 2017.

CHILE. Ministerio da Educación. Evidencias: aportes a la reflexión sobre la movilidad y abandono docente 2013-2014. Santiago do Chile: Mineduc, 2015b. Disponible en: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/evidencia-final_enero2015.pdf>. Aceso en: 30 agosto 2017.

CUENCA, R. *Las carreras docentes en América Latina*: la acción meritocrática para el desarrollo profesional. Santiago do Chile: OREALC/Unesco, 2015.

DESIMONE, L. M.; HOCHBERG, E. D.; PORTER, A. C.; POLIKOFF, M. S.; SCHWARTZ, R.; JOHNSON, L. J. Formal and informal mentoring: complementary, compensatory, or consistent? *Journal of Teacher Education*, v. 65, n. 2, p. 88-110, 2014.

DEVOS, C.; DUPRIEZ, V.; PAQUAY, L. Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, n. 20, p. 206-217, 2012.

ESTEVE, J. M. Identidad y desafíos de la condición docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. In: TENTI FANFANI, E. (Ed.). *El oficio de docente*: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Fundación OSDE, 2006. p. 19-69.

FLORES, A. The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, v. 7, n. 4, p. 297-318, 2004.

GAIKHORST, L.; BEISHUIZEN, J. J.; KORSTJENS, I. M.; VOLMAN, M. L. L. Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, n. 42, p. 23-33, 2014. DOI: 10.1016/j.tate.2014.04.006

GATTI, B.; BARRETTO, E.; ANDRÉ, M. D. A. *Políticas docentes no Brasil*: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GILLES, C.; DAVIS, B.; MCGLAMERY, S. Induction programs that work. *Phi Delta Kappan*, v. 91, n. 2, p. 24-27, 2009.

GOLD, Y. Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction. In: SIKULA, J.; BUTTERY, T. J.; GUYTON, E. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. 2nd. ed. New York: MacMillan, 1996. p. 548-594.

GOLD, Y. Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction. In: HOUSTON, W.R.; HABERMAN, M.; SIKULA, J. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan, 1997.

INGERSOLL, V.; SMITH, T. The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, v. 60, n. 8, p. 30-33, May 2003.

INOSTROZA, G.; TAGLE, T.; JARA, E. Formación de mentores de profesores principiantes de Educación Básica. *Revista Docencia*, n. 33, p. 57-63, 2007. Disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100731215546.pdf>. Aceso en: 30 agosto 2017.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. *Lineamientos para la selección de tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en educación básica y media superior en el marco del Servicio Profesional Docente*. Mexico DF: INEE, 2014.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. *Los docentes en México*. Informe 2015. Mexico DF: INEE, 2015.

JENSEN, B.; SANDOVAL-HERNANDEZ, A.; KNOLL, S.; GONZALEZ, E. *The experience of new teachers*: results from TALIS 2008. Paris: OECD, 2012.

KELLY, N.; REUSHLE, S.; CHAKRABARTY, S.; KINNANE, A. Beginning teacher support in Australia: towards an online community to augment current support. *Australian Journal of Teacher Education*, v. 39, n. 4, p. 68-82, 2014. DOI: 10.14221/ajte.2014v39n4.6

LANGDON, F. J.; ALEXANDER, P. A.; RYDE, A.; BAGGETTA, P. A national survey of induction and mentoring: how it is perceived within communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, v. 44, p. 92-105, 2014. DOI: 10.1016/j.tate.2014.08.004.

LEAL, C.; MAIA, H. Representação Social de Formação e Trabalho Docente nos Programas de Residência Pedagógica. InJORNADAS NACIONALES, 4. LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN, 2., 25, 26 y 27 de noviembre de 2014, Buenos Aires. *Anais…* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2014.

MARCELO, C. *El profesorado principiante*. Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2008.

MARCELO, C.; BURGOS, D.; MURILLO, P.; LÓPEZ, A.; GALLEGO-DOMÍNGUEZ, C.; MAYOR, C.; JÁSPEZ, J. F. La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 71, n. 2, p. 145-168, 2016.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. *El A, B, C y D de la formación docente*. Madrid: Narcea, 2015.

MARTÍNEZ MENDEZ, J. ¿Cómo hacer de la evaluación un instrumento para la profesionalización docente? De las concertaciones políticas a las atribuciones jurídicas en el sector educativo. *Revista Mexicana de Análisis Político y Administración Pública Departamento de Gestión Pública y Departamento de Estudios Políticos y de Gobierno*, v. 4, n. 2, p. 167-194, 2015.

MÉXICO. *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente:* artículo 2. *Diario Oficial de la Federación. (201AD)*. 11 Septiembre 2013.

MIRA, M.; CARTAXO, S. R. M.; ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Processos de inserção profissional de professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4., 2014, Curitiba. *Anais…* Curitiba: UTFPR, 2014.

MIRA, M.; ROMANOWSKI, J. P. Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam. *Acta Scientiarium*, v. 38, n. 3, p. 283-292, 2016.

NASSER-ABU ALHIJA, F.; FRESKO, B. Socialization of new teachers: does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, v. 26, n. 8, p. 1592-1597, 2010. DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.010.

NOFFS, N.; RODRIGUES, R. A formação docente: PIBID e o estágio curricular supervisionado. *E-Curriculum*, n. 14, v. 1, p. 357-374, 2016.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA –UNESCO. *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. París: OREALC, Unesco, 2013.

ORLAND-BARAK, L. Lost in Translation (perdidos en la traducción) : tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. *Revista de Educación*, Madrid, n. 340, p. 187-212, mayo/agosto 2006.

ORLAND-BARAK, L. Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, n. 44, p. 180-188, 2014. DOI: 10.1016/j.tate.2014.07.011.

ORLAND-BARAK, L.; KLEIN, S. The expressed and the realized: mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, n. 21, p. 379-402, 2005.

ORLAND-BARAK, L.; YINON, H. Sometimes a novice and sometimes an expert: mentors' professional expertise as revealed through their stories of critical incidents. *Oxford Review of Education*, n. 31, p. 557-578, 2005.

PERÚ. Ministerio de Educación. *Ley de Reforma Magisterial*. Lima, Perú, 2012.

RICHTER, D.; KUNTER, M.; LÜDTKE, O.; KLUSMANN, U.; ANDERS, Y.; BAUMERT, J. How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, n. 36, p. 166-177, 2013. DOI: 10.1016/j.tate.2013.07.012.

SAVIANI, D. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SMITH, T.; INGERSOLL, V. What are the effects of induction and mentoring on beginning teachers turnover? *American Educational Research Journal*, v. 41, n. 3, p. 681-714, 2004.

TERIGI, F. *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Santiago do Chile: PREAL, 2010. (Documentos de Trabajo, n. 50).

VAILLANT, D. Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional continuo. *Educar*, Madrid, v. 50, p. 55-66, 2014. Especial 30 aniversari. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/287047>. Aceso en: 30 agosto 2017.

VAILLANT, D. Políticas de inducción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, Madrid, v. 13, n. 1, p. 28-41, 2009.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Ensinando a ensinar: quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: UTFPR, 2012.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *El A, B, C y D de la formación docente*. Madrid: Narcea, 2015.

VAN GINKEL, G.; OOLBEKKINK, H.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: the mentor's viewpoint. *Teachers and Teaching*, v. 22, n. 2, p. 198-218, 2016. DOI: 10.1080/13540602.2015.1055438.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, n. 54, p. 143-178, 1984.

WONG, H. Induction programmes that keep new teachers teaching and improving. *National Association of Secondary School Principal, NASPP Bulletin*, n. 88, p. 41-59, 2004.

CARLOS MARCELO
Universidad de Sevilla, Sevilla, España
marcelo@us.es

DENISE VAILLANT
Universidad ORT Uruguay, Montevideo, Uruguay
vaillant@ort.edu.uy

Recibido en: 18 NOVIEMBRE 2016 | **Aprobado para publicación en:** 31 MARZO 2017