

5



*Una década de los procesos de
inducción docente en América Latina.
Revisión bibliográfica (2012-2022)*

*A decade of teacher induction processes in Latin
America. Literature review (2012-2022)*

Miriam Lorente Rodríguez*
Joan María Senent Sánchez**

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37640

Recibido: 30 de mayo de 2023
Aceptado: 18 de octubre de 2023

*MIRIAM LORENTE RODRÍGUEZ: Universidad de Valencia (UV). Personal Docente e Investigador (PDI) Ayudante Doctor. Imparte docencia en los Grados de Pedagogía y Magisterio de Educación Infantil, así como en el Máster Universitario en Acción Social y Educativa de la Universidad de Valencia. Es miembro investigador de proyectos de I+D de carácter internacional y nacional vinculados al estudio del derecho a la educación en América Latina y a la profesionalización docente en España. **Datos de contacto:** E-mail: miriam.lorente@uv.es

JOAN MARÍA SENENT SÁNCHEZ: Universidad de Valencia. **Datos de contacto: E-mail: senent@uv.es.uy.

Resumen

El inicio de la actividad docente es una cuestión de vital trascendencia en el desarrollo profesional del profesorado que condiciona su futuro ejercicio profesional, así como su posible continuidad y afecta, sin duda, al correcto devenir de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el seno de las instituciones de educación. Con el devenir de los años, este asunto se ha ido abriendo paso como materia relevante en la agenda educativa latinoamericana. Partimos de una concepción del concepto de inducción compleja, dado que no es entendida de la misma manera en los distintos países latinoamericanos y, por tanto, allá donde se aborda, responde a realidades diferentes y adopta diferentes formas. Desde este posicionamiento, esta investigación se ha centrado en estudiar los procesos de inducción docente en el sistema educativo reglado no universitario en el contexto de la región latinoamericana a través de una revisión de la bibliografía científica, a partir de la base de datos *DialnetPlus*. Ello nos ha permitido categorizar la situación existente en torno a cuatro dimensiones de análisis (tratamiento del objeto de estudio; contenido; enfoque de investigación y área geográfica) con la finalidad de detectar y establecer cuáles son las principales tendencias y derroteros hacia los que caminan los procesos de inducción docente en América Latina. Los resultados evidencian, entre otras cuestiones, que existe una preocupación creciente por los procesos de inducción docente en la región expresada por el tratamiento central de esta cuestión en la producción científica, al mismo tiempo que la mayoría de los estudios apuestan por investigar los procesos de inducción docente a través de los propios implicados, decantándose por estudios eminentemente cualitativos y con una perspectiva intranacional.

Palabras clave: Inducción docente; Iniciación Profesional; políticas de inserción profesional; América Latina

Abstract

The beginning of teaching activity is an issue of vital importance in the professional development of teachers that conditions their future professional practice, as well as their possible continuity, and undoubtedly affects the correct development of teaching and learning processes within educational institutions. Over the years, this issue has made its way onto the Latin American educational agenda. We start from a complex conception of the concept of induction, given that it is not understood in the same way in different Latin American countries and, therefore, wherever it is addressed, it responds to different realities and adopts different forms. Based on this position, this research has focused on studying the processes of teacher induction in the non-university regulated education system in the context of the Latin American region through a review of the scientific literature, using the *DialnetPlus* database. This has allowed us to categorise the existing situation around four dimensions of analysis (treatment of the object of study; content; research approach and geographical area) in order to detect and establish the main trends and directions towards which teacher induction processes are moving in Latin America. The results show, among other things, that there is a growing concern for teacher induction processes in the region expressed by the central treatment of this issue in the scientific production, while at the same time most of the studies are committed to investigating teacher induction processes through those involved, opting for eminently qualitative studies and with an intranational perspective.

Keywords: Teacher induction; professional initiation; professional insertion policies; Latin America.

1. Introducción

El inicio de la actividad docente es una cuestión de vital trascendencia en el desarrollo profesional del profesorado que condiciona su futuro ejercicio profesional, así como su posible continuidad y afecta, sin duda, al correcto devenir de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el seno de las instituciones de educación. No obstante, durante mucho tiempo, se ha dado por hecho que el docente por el mero hecho de haber recibido su título universitario estaba ya preparado para iniciar su actividad como docente.

Sin embargo, tal y como señala Esteve (2006), la situación de los docentes durante sus primeros años, esos que lo confirmarán definitivamente como un/a maestro/a, se continúan basando, en la mayoría de casos, en experiencias por ensayo/error a partir de sus propias percepciones. Esa situación se hace más controvertida en América Latina donde la labor del docente es muy intensa y variada.

Por ello, se hace necesario contemplar un período de formación que tenga lugar al mismo tiempo que se ejerce como docente. A este respecto, la revisión de las políticas de la inserción a la docencia, así como las múltiples experiencias desarrolladas en los distintos países de la región, ponen de manifiesto la existencia de una etapa diferenciada en el proceso de convertirse en docente con sus propias características y que hace de enlace entre la formación inicial docente y su posterior desarrollo profesional (Marcelo, 2006; Vaillant, 2021).

A esta etapa se le denomina «inducción». La inducción docente es un proceso de formación y acompañamiento que se ofrece a los docentes noveles con la finalidad de facilitar su inclusión laboral y desarrollo profesional. En todo caso, «debemos entenderla como un periodo en el que los docentes noveles comienza a tener experiencias reales en centros educativos con una serie de medidas que contribuyen a que su inserción profesional sea más efectiva» (Manso, 2021, p.2). Este periodo, puede estar situado dentro de la formación inicial, como una fase final previa a la habilitación profesional que sería el título necesario para poder iniciar su período como docente, o en el inicio de este, siendo ya un profesor que necesita tomar esa capacitación mientras ejerce sus primeros años como docente.

En lo que concierne a la región latinoamericana, puede advertirse que la inducción docente constituye una preocupación creciente y progresivamente se va reflejando en la agenda educativa de las políticas docentes de inserción del profesorado novel. No obstante, se trata de políticas fragmentadas y poco articuladas con la formación inicial, la carrera y los mecanismos de contratación e ingreso a la profesión que requieren para una mayor estabilidad, de estructuras formativas fuertes y descentralizadas para llegar a un mayor número de docentes (Marcelo y Vaillant, 2017; Vaillant, 2021). Por ello, se requieren políticas educativas y medidas específicas que no dejen a la arbitrariedad y/o buena voluntad de los centros educativos los procesos de inducción docente, contribuyendo así a la institucionalización de las prácticas de inducción docente, cuyas bondades han sido informadas en la literatura específica (Marcelo y Vaillant, 2017).

En América Latina la certificación de los docentes es muy diversa según los países como también dentro de ellos. En general, la formación de docentes de los niveles de educación infantil y primaria se brinda en: escuelas normales de nivel superior (México), en institutos terciarios (Argentina, Perú y Uruguay), en escuelas normales de educación secundaria (Guatemala, Nicaragua y Honduras), y también en universidades (Brasil y Chile; en Argentina inclusive hay universidades que también la brindan). Por su parte, la

formación de los docentes de educación secundaria está localizada preferentemente en las universidades, aunque hay países (Argentina), donde existen institutos terciarios no universitarios que ofrecen estas titulaciones (Molinari y Ruiz, 2023).

A este respecto, para garantizar la participación formal en los procesos de inducción, así como los procesos de mentoría, la OECD (2019) plantea una serie de recomendaciones de política educativa tales como: asignar un cierto número de horas de tiempo no lectivo remunerado dedicado a las actividades de inducción o tutoría dentro del horario laboral del profesorado; que el equipo directivo y/o responsables de los centros educativos pudieran determinar qué miembros del profesorado son los idóneos para ejercer como mentores y los criterios por los cuales deben ser seleccionados (en función de la asignatura que imparten, de sus años de experiencia en el centro o de su experiencia en la profesión). O que desde los sistemas educativos de los países se establezcan medidas que incentiven al profesorado para convertirse en mentores, como primas salariales o la promoción a un cargo de profesor-mentor, reconociendo su experiencia y contribución.

En esta misma línea, Vaillant (2009) alude en el caso de la región latinoamericana, junto a la mentoría, a otros aspectos que han gozado de relativo éxito tales como la preparación supervisada de módulos de inducción, la participación del profesorado novel en seminarios, la comunicación constante con los directivos del centro educativo y el tiempo dedicado a planificar clases y colaborar con otros docentes. Así pues, puede afirmarse que los procesos de inducción en América Latina están teniendo lugar, pero son pocos los casos en los que este proceso es consecuencia de una política o están insertos en los sistemas, planes o programas institucionalizados (Marcelo y Vaillant, 2017).

Sea como fuere, el problema de la inducción docente afecta a buena parte de los países, sea en América Latina, la Unión Europea, EE.UU. o, incluso, en Asia. Lo que, sin duda, refuerza el pensamiento de que los procesos de inducción docente constituyen una temática de indudable interés académico, así como el hecho de la creciente publicación especializada al respecto en los últimos años.

2. Metodología

En concreto, en esta investigación, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de la producción académica, a partir del escrutinio de la base de datos *DialnetPlus*. El motivo de la elección de esta base de datos frente otras, además de caracterizarse por ser muy rigurosa y completa, reside en la consideración de su idoneidad concreta para aproximarnos con mayor rigor a nuestro objeto de estudio (los procesos de inducción docente en el sistema educativo reglado no universitario en el contexto de la región latinoamericana) en la medida en que esta base de datos trata de dar mayor visibilidad a la bibliografía científica hispana y prioriza los campos de conocimiento de las ciencias humanas, jurídicas y sociales. Al mismo tiempo, al abarcar todo un circuito abierto de revistas científicas entendemos que permitirá ampliar y captar un mayor rango de publicaciones.

El límite temporal establecido para esta investigación han sido los últimos diez años completos (2012-2022) y el proceso de búsqueda se ha realizado en el apartado «contiene las palabras», lo que permitirá detectar documentos que contengan las palabras empleadas en el título y/o resumen del documento. Estas han sido: «Inducción docente» «inserción laboral/profesional docente» «docentes/profesores noveles/ principiantes» «inserción/inducción docente/docencia en América Latina/Latinoamérica» «inducción/ inserción de docentes noveles/principiantes en América Latina/Latinoamérica»,

así como la inclusión de cada uno de los nombres de los países que componen la región junto a los anteriores descriptores.

Los criterios de inclusión han venido marcados en función de: 1) tipo de documento; 2) año de publicación 3) disposición o no del texto completo y 4) materias *Dialnet* (categorización de las áreas de conocimiento que realiza la propia base de datos). A este respecto, la selección ha sido: 1) artículos; 2) años 2012 a 2022; 3) texto completo y 4) «Psicología y Educación». Los textos han sido admitidos en todos los idiomas, manejando finalmente, en función de los resultados obtenidos, textos en español, portugués e inglés.

Una vez empleados los criterios de inclusión descritos se han excluido aquellos resultados de la búsqueda que no apliquen sobre el objeto de estudio en cuestión:

- Artículos que versan sobre otros elementos del Desarrollo Profesional Docente.
- Artículos que no aplican a los niveles educativos formales no universitarios.
- Artículos que no aborden la región latinoamericana en conjunto o cualquiera de los países que la componen.

En torno al objeto de estudio en cuestión y fruto de este proceso previo, se han seleccionado un total de 37 artículos que, tras ser analizados, han sido clasificados atendiendo a cuatro criterios con la finalidad de detectar y establecer cuáles son las principales tendencias y derroteros hacia los que caminan los procesos de inducción docente en la región. Estos son:

1. Tratamiento del objeto de estudio.
2. Contenido.
3. Enfoque de investigación.
4. Área geográfica.

Estos criterios, así como las categorizaciones resultantes serán presentados y desarrollados en el siguiente epígrafe.

3. Resultados

Tras la revisión exhaustiva de los artículos, se ha procedido a su clasificación en base a las cuatro categorías analíticas establecidas en el apartado anterior y cuyos resultados se muestran a continuación.

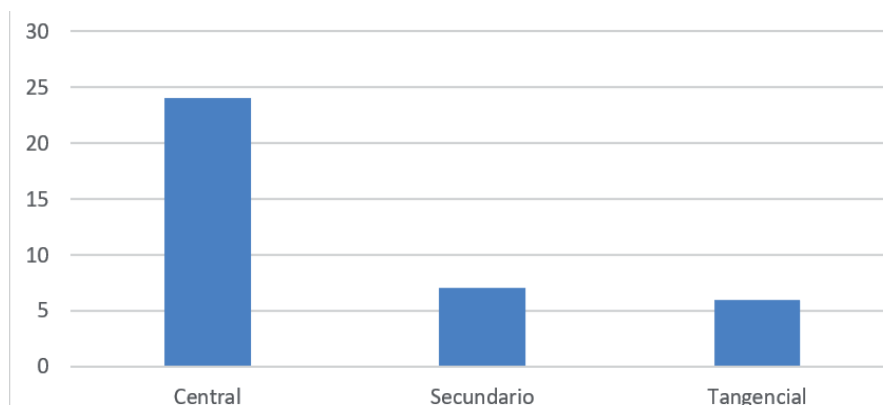


Figura 1. Clasificación de los artículos en función del tratamiento del objeto de estudio

La lectura pormenorizada de los artículos ha permitido la categorización cuantitativa y conceptual de estos en función de la dedicación de texto escrito y tipo de aproximación que realizan al objeto de estudio de la presente investigación: los procesos de inducción docente en América Latina en el sector educativo formal no Universitario.

En este sentido, el 64,9 % de los artículos abordan el objeto de estudio de forma central (más del 80 % del contenido del artículo refiere al objeto de estudio), bien sea mediante comparativa de programas o medidas, análisis de políticas y/o legislaciones, agentes intervinientes en los procesos, descripción de experiencias y programas nacionales o específicos y casos únicos (Boerr 2018; Castillejo *et al.*, 2017; Colazzo & Cardozo, 2021; de André, 2012; Flores., 2014; Gomes *et al.*, 2021; González *et al.*, 2019; Gorichon *et al.*,2020; Jáspez & Sánchez, 2019; López & Marcelo, 2018, 2021; Marcelo García *et al.*, 2016a, 2016b, 2018, 2021; Marcelo & Vaillant, 2017; Marcelo & López, 2020; Mesa, 2017; Reséndiz, 2019; Rodríguez & Márquez, 2021; Rozas & Vergara, 2013; Salas *et al.*, 2021; Silva & Moreira, 2021; Vaillant, 2021).

El 18,9 % de los artículos abordan la inducción docente de forma secundaria (más del 25 % del contenido del artículo refiere al objeto de estudio). Son artículos en los cuáles los procesos de inducción docente se abordan en una parte de este junto a otros procesos del Desarrollo Profesional Docente como puedan ser la formación inicial, la formación continua y/o permanente que no refiera al profesorado novel, etc. (Elizondo & Gallardo, 2017; Iglesias & Southwell, 2020; Mancebo & Coutinho, 2021; Marques & Romanowski, 2016; Senent & Lorente, 2016; Vaillant, 2016 ; Van Grieken, 2018).

Por último, se encuentran una serie de artículos que hacen alusión a la inducción docente de forma tangencial o circunstancial (menos del 25 % del contenido del artículo refiere al objeto de estudio) como resultado de detección de necesidades y/o reflexiones previas, pero sin desarrollo o profundización en sus elementos (Cordero & Pedroza Zúñiga, 2021; de Medeiros *et al.*, 2018; Figueroa, 2018; León, 2016; Ortúzar *et al.*, 2016; Zorobabel, 2020). Estos artículos representan un 16,2 %.

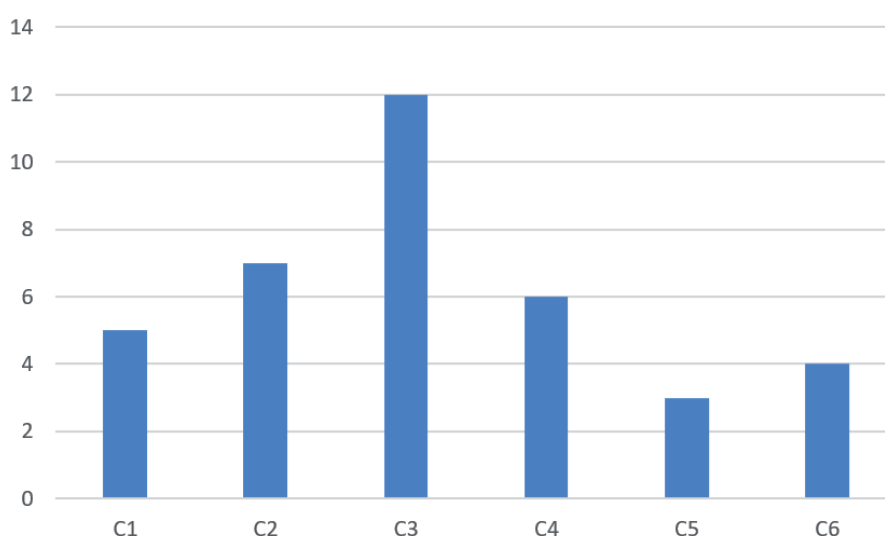


Figura 2. Clasificación de los artículos según su contenido (C)

En función del análisis del contenido de los artículos, se han identificado 6 categorías que identifican tendencias principales respecto al tratamiento teórico-científico de los procesos de inducción docente en América Latina. Así pues, los artículos más recurrentes (C3), que representan más de un tercio de la muestra seleccionada (32,4 %), son aquellos que ponen el énfasis en los agentes intervinientes en los procesos de inducción docente (Mentor/a, docente novel, director/a, etc.) generalmente a través del análisis de sus percepciones y/o producciones escritas (Colazzo & Cardozo, 2021; Cordero & Pedroza, 2021; Elizondo & Gallardo, 2017; Flores, 2014; González, 2019; Gorichon *et al.*, 2020; Jáspez & Sánchez, 2019; Mancebo & Coutinho, 2021; Marcelo *et al.*, 2018, 2021; Ortúzar *et al.*, 2016; Salas *et al.*, 2021;).

En segundo lugar, (C2) artículos que ponen el énfasis en el análisis de las políticas y/o legislaciones que abordan y/o constituyen el marco de la inducción docente (Boerr, 2018; de André, 2012; Iglesias, 2020; Marques & Romanowski, 2016 Vaillant, 2016; 2021; Van Grieken, 2018).

En tercer lugar (C4) artículos que describen experiencias y programas de inducción docente en el contexto nacional y ponen el énfasis en diversos aspectos tales como contenidos formativos, herramientas y recursos empleados o resultados y evaluación de los programas de inducción docente (López & Marcelo, 2018, 2021; Marcelo *et al.*, 2016a; 2016b; Marcelo & López, 2020; Rodríguez & Márquez, 2021).

En cuarto lugar (C1) artículos que realizan comparaciones de programas y/o medidas de inducción docente entre países (Gomes *et al.*, 2021; Marcelo & Vaillant, 2017 ; Senent & Lorente , 2016; Silva & Moreira, 2021 ; Reséndiz, 2019).

En quinto lugar (C6) artículos que ponen el énfasis en la detección de problemas, desafíos y realizan propuestas de mejora para la inducción docente fruto de la reflexión y análisis previo (Castillejo *et al.*, 2017; Figueroa, 2018; Rozas & Vergara, 2013; Zorobabel, 2019).

Finalmente, (C5) artículos que ponen el énfasis en experiencias únicas de inducción aplicadas a un centro educativo concreto y/o persona (de Medeiros *et al.*, 2018; León, 2016; Mesa, 2017).

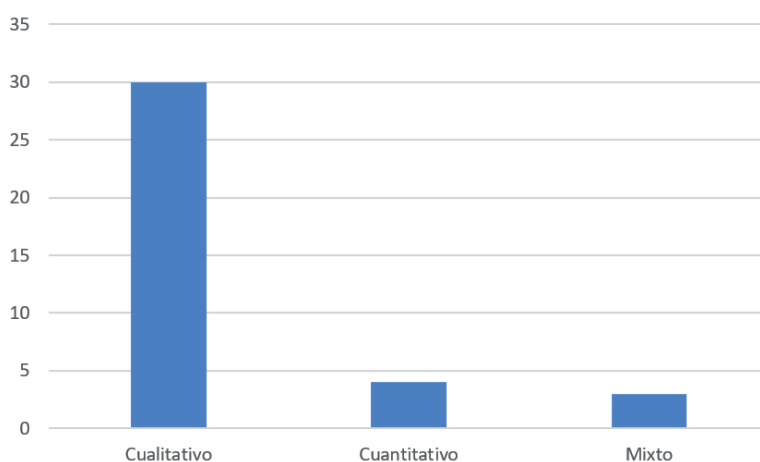


Figura 3. Clasificación de los artículos según el enfoque de investigación

Los artículos analizados en el presente estudio han sido clasificados en función del enfoque de la investigación que, siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2014)

pueden ser cuantitativos, cualitativos o mixtos. En la figura 3 puede apreciarse una preponderancia extraordinaria de los artículos que abordan los procesos de inducción docente desde un enfoque cualitativo, llegando a representar el 81,1 % de los estudios (Boerr 2018; Castillejo, *et al.*, 2017; Colazzo & Cardozo, 2021; de André, 2012; de Medeiros *et al.*, 2018; Figueroa, 2018; Flores, 2014; Gomes *et al.*, 2021; González *et al.*, 2019; Gorichon *et al.*, 2020; Iglesias & Southwell, 2020; López & Marcelo, 2018, 2021; Mancebo & Coutinho, 2021; Marcelo *et al.*, 2016a, 2016b, 2018; Marcelo & Vaillant, 2017; Marques & Romanowski, 2016; Mesa, 2017; Ortúzar *et al.*, 2016; Reséndiz, 2019; Rodríguez & Márquez, 2021; Rozas & Vergara, 2013; Salas *et al.*, 2021; Senent & Lorente, 2016; Silva & Moreira, 2021; Vaillant, 2016; Vaillant, 2021; Van Grieken, 2018). La representatividad de los artículos mixtos (Marcelo *et al.*, 2021; Jáspez & Sánchez, 2019; Zorobabel, 2019) y cuantitativos (Cordero & Pedroza, 2021; Elizondo & Gallardo, 2017; León, 2016; Marcelo & López, 2020) es muy reducida, con un 8,1 % y un 10,8 %, respectivamente.

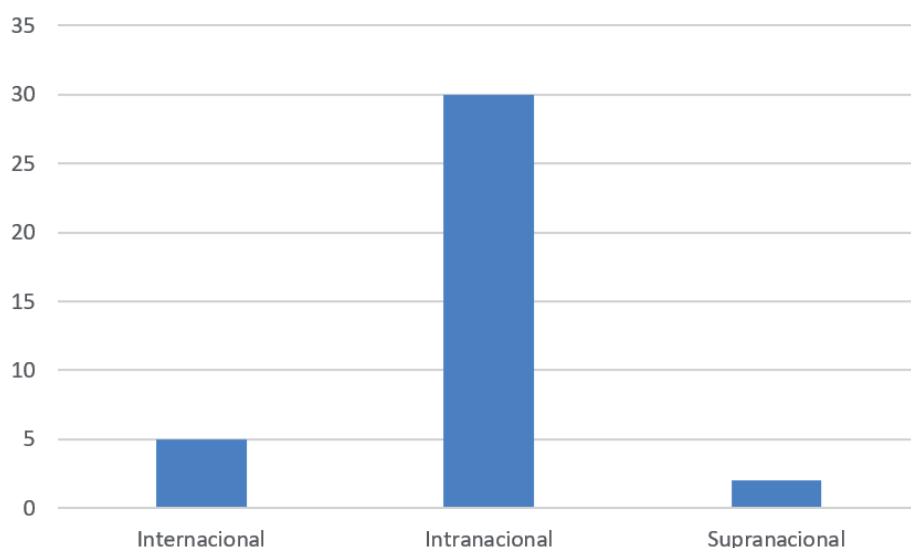


Figura 4. Clasificación de artículos según el área geográfica de estudio

Si bien no todos los artículos poseen un enfoque comparativo, al acotar la investigación a una gran demarcación geográfica, la región latinoamericana, se ha considerado útil y conveniente emplear la clasificación de los estudios en función de las unidades de la comparación que realiza (García-Garrido, 1982 en base a Le Thanh Khoi, 1981) y que los categoriza en supranacionales, internacionales e intranacionales.

En la figura 4 puede observarse que la mayoría de los artículos son intranacionales, es decir, que centran las investigaciones en un solo país o bien en regiones, provincias, municipios o poblaciones específicas de este (Boerr, 2018; Castillejo *et al.*, 2017; Colazzo & Cardozo, 2021; Cordero & Pedroza, 2021; de André, 2012; de Medeiros *et al.*, 2018; Figueroa, 2018; Flores, 2014; Gomes *et al.*, 2021; González *et al.*, 2019; Gorichon *et al.*, 2020; Iglesias & Southwell, 2020; Jáspez & Sánchez, 2019; León, 2016; López & Marcelo, 2018, 2021; Mancebo & Coutinho, 2021; Marcelo *et al.*, 2016a, 2016b, 2018, 2021; Marcelo & López, 2020; Marques & Romanowski, 2016; Mesa, 2017; Ortúzar *et al.*, 2016; Rodríguez & Márquez, 2021; Rozas & Vergara, 2013; Salas *et al.*, 2021; Van

Grieken, 2018; Zorobabel, 2019). A este respecto, un 60 % de los estudios refieren al país en conjunto, mientras que un 40 % son aplicables a alguno de los subniveles administrativos de un determinado país o incluso específicos de un centro educativo y/o experiencia única. Después, encontramos un número mucho más reducido de artículos que realizan comparaciones internacionales. Es necesario matizar que se han incluido en esta categoría artículos que manifiestamente tengan un interés comparativo y la comparación tenga una entidad o envergadura considerable en el artículo, dejando fuera aquellos en los que simplemente se hicieran algunos breves comentarios o alusiones en clave comparada (Elizondo & Gallardo, 2017; Marcelo & Vaillant, 2017; Reséndiz, 2019; Senent & Lorente, 2016; Silva & Moreira, 2021).

Estas comparaciones han sido establecidas entre países latinoamericanos (60 %); entre países latinoamericanos y países europeos (20 %) y entre un país latinoamericano y/o estado (si es federal) y países europeos (20 %). Por último, están los estudios supranacionales que abordan el tema objeto de estudio con una mirada regional (Vaillant Alcalde, D. E., 2016, 2021). Para el conjunto de la categoría aquí analizada puede establecerse que: 1. los estudios intranacionales alcanzan una representatividad del 81,1 %, frente a los internacionales (13,5 %) y los supranacionales (5,4 %). 2. Los países que se repiten con mayor frecuencia en los artículos y, por tanto, en los que más se ha visibilizado a través de la bibliografía científica la cuestión de la inducción docente (lo que denota un interés manifiesto por esta temática) han sido: República Dominicana (12 artículos); Chile (8 artículos), seguidos por Brasil y México (6 y 5 artículos, respectivamente).

4. Discusión y conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos, se plantean una serie de conclusiones que marcan las tendencias principales que abordan los estudios sobre inducción docente en la región latinoamericana.

Atendiendo al *tratamiento del objeto de estudio* puede advertirse que cada vez es más prolífica la bibliografía sobre inducción docente con envergadura suficiente como para ocupar núcleos de estudio y debate relevante generando un vasto corpus de publicaciones científicas que se centran de forma exclusiva en esta (64,9 %). Del mismo modo, los estudios que abordan la inducción docente de forma tangencial no hacen sino reforzar y poner de manifiesto que esta temática constituye una preocupación creciente en la región, pues a pesar de considerar eminentemente otros aspectos de la figura y profesión docente, destacan la necesidad de que la inducción sea una realidad en las políticas y procesos de inserción profesional docente.

En lo que concierne al *contenido*, la mayoría de estudios apuestan por investigar los procesos de inducción docente a través de los propios participantes o cargos que puedan ejercer una incidencia en la puesta en marcha de estos procesos, generalmente a través del análisis de sus percepciones y/o producciones escritas. En varios de los estudios, se pone de manifiesto este tipo de aproximación cuando se analiza la implantación de políticas y prácticas de inducción en la que, entre otros, los procesos de tutorización y mentoría adoptan un papel relevante.

En este sentido, Vezub (2016) señala que «cada docente aprende de manera idiosincrásica, sus trayectorias e identidades profesionales previas actúan como mediadoras de lo que ponen a disposición los cursos, los tutores y las diversas modalidades de la formación en servicio» (p.11). Lo que implica que tengan tutores/mentores que les

hagan reflexionar sobre esas situaciones de aprendizaje y su propia acción docente de manera que no sea el «ensayo/error» la única estrategia que tengan a su disposición. Acción docente en situaciones de aprendizaje que, como señala Desimone *et al.* (2014), se refuerza cuando se tiene próxima la figura del mentor.

A esta temática mayoritaria, le siguen las producciones académicas que pretenden analizar los marcos legales y/o políticos en los que se circunscriben los procesos de inducción docente. Finalmente, aun cuando atesoran un porcentaje inferior, reseñamos los artículos que realizan comparaciones entre los países, destacando Chile, Brasil y República Dominicana entre aquellos que más avance atesoran en experiencias de inducción docente. En este grupo de artículos se hace interesante remarcar algunos con experiencias inéditas e interesantes (Colombia, Perú) que reflejan un camino que se inicia y tiene aún un largo recorrido por delante.

Esta no es una cuestión baladí dado que, tal y como hemos expresado al inicio de este estudio, debemos partir de una noción compleja y poliédrica del concepto «inducción docente» para aproximarnos en toda su dimensionalidad, al análisis de esta realidad en el continente latinoamericano. Y es que, son diversas las interpretaciones, así como las formas que adopta la inducción docente, en los distintos países de la región. Así lo evidencian en un reciente estudio Senent y Lorente (2023) en el que explican que bajo el concepto de «inducción docente» se agrupan variadas experiencias que la ubican como un período en la parte final de la formación en la que el docente realiza un ejercicio «controlado» de la profesión bajo la supervisión de otros/as compañeros/as, pasando por aquellas que la colocan como un período final de la Formación Inicial del Profesorado, donde el futuro docente realiza unas prácticas profesionales con una clase a su cargo en determinados períodos, hasta pasar por países que la comprenden como una formación permanente del profesorado. En ocasiones, es concebida como el proceso de introducción en una empresa o en una institución educativa concreta. En otros casos, la interpretan como un ejercicio de control y evaluación del profesorado en ejercicio. Y en otras, refiere a interpretaciones más administrativas que suponen tener toda la documentación a punto para realizar el ejercicio docente. Esta comprensión más holística, ha permitido captar estudios que pueden hacer referencia a experiencias singulares e interesantes en la concepción de algunos países latinoamericanos.

El *enfoque de investigación* por excelencia a partir del cual los estudios desarrollan las metodologías específicas de aproximación a los procesos de inducción docente en América latina es el enfoque cualitativo. Parece evidente que los investigadores se sienten más cómodos con los enfoques cualitativos que muchas veces facilitan una aproximación más profunda a experiencias, extraer cuestiones más ocultas y/o reflexivas de problemáticas, detección de necesidades y/o desafíos que encuentran los profesores noveles en los primeros años de la inserción profesional. Sin duda, este tipo de aproximaciones suelen resultar más atractivas en la investigación pedagógica y, por otra parte, permite un debate del cómo se realiza esa inducción y de sus consecuencias sobre el sistema educativo de ese país.

Finalmente, en lo que concierne al área geográfica, la mayoría de los artículos son intranacionales, es decir, que centran las investigaciones en un solo país o bien en regiones, provincias, municipios o poblaciones específicas de este. A ese respecto, un 65,2 % de los estudios refieren al país en conjunto, mientras que un 34,8 % son aplicables a alguno de los subniveles administrativos de un determinado país o incluso específicos de un centro educativo y/o experiencia única. Los países que acaparan la mayoría de

estudios de la muestra son República Dominicana y Chile. El primero de ellos, con el programa INDUCTIO, lanzado hace siete años, ha supuesto una auténtica novedad entre los países de América Central y ha dado un paso importante en la formación del profesorado principiante, superando a Costa Rica, tradicionalmente otro de los países que se han preocupado por el profesorado en sus primeros años y a México que, aunque acapara varios artículos, no dejan de ser experiencias locales o regionales sin haber conseguido establecer un proyecto para la totalidad de la nación. Los estudios supranacionales sobre inducción docente (que abordan a Latinoamérica desde esa perspectiva regional) constituyen un campo de investigación poco explotado que merece más atención. Región en la que durante los últimos diez años han proliferado los casos nacionales o comparaciones internacionales sobre el tema, lo que ha supuesto que organizaciones como la OCDE o UNESCO hayan empezado a plantear estudios al respecto.

Atendiendo a las nociones previas de «inducción docente» expresadas en la introducción de nuestro estudio, solo cuatro países tendrían procesos de inducción docente como tal: República Dominicana, Argentina, Chile y Perú. Y, si bien, plantean algunos matices como en Argentina, donde se trata de un proceso voluntario. En Chile, abarca a todos los colegios municipales y a más de la mitad de los concertados. En el resto de países, la inducción se plantea con otros matices, generalmente referente a procesos de capacitación online o incluso procesos de integración en una entidad educativa específica. Como característica común a todos los países, es que los procesos de inducción se inician cuando finaliza la formación inicial docente, a diferencia de lo que sucede en algunos países europeos (Senent y Lorente, 2023).

La inducción es, sin lugar a dudas, una de las fórmulas para mejorar la formación del profesorado, su inclusión laboral y aumentar las garantías de continuidad en la profesión docente. Sin embargo, en múltiples casos, se trata de experiencias a nivel local o regional sin integración en los planes estatales de formación e inserción profesional docentes que las refuercen y les den continuidad en el tiempo. Por lo que los esfuerzos de la región latinoamericana en los años venideros deben ir encaminados a lograr esa necesaria transición hacia verdaderas políticas nacionales sobre inducción docente que, actualmente, solo unos pocos países están acometiendo.

5. Información de interés

Este trabajo fue elaborado en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00 / AEI / 0.13039/501100011033). Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

6. Referencias

- Boerr, I. (2018). Ensayo- políticas de inserción profesional para docentes noveles a través de mentorías: El caso de Chile. *Revista Saberes Educativos*, (2), 38-56.
- Castillejo, R., Hernández, K. D., & Álvarez, E. K. (2017). La educación continua y sistémica de profesores principiantes de educación física (original). *Olimpia: Publicación Científica De La Facultad De Cultura Física De La Universidad De Granma*, 14(44), 107-120.

- Colazzo, L., & Cardozo, L. (2021). Inserción profesional docente. estudio de las percepciones de los actores involucrados en procesos de acompañamiento pedagógico durante la pandemia. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 18(36), 7-26.
- Cordero, G., & Pedroza, L. H. (2021). Políticas de carrera docente y desarrollo profesional en México a la luz de los resultados de talis. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 26(89), 503-531.
- De André, M. E. D. A. (2012). Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos De Pesquisa*, 42(145), 112-129.
- De Medeiros, A. M., Massetto, D. C., Gobato, P. G., & Borges, F. V. A. (2018). A construção da identidade de uma mentora: O programa de formação online de mentores em foco. *Práxis Educativa*, 13(2), 330-347.
- Desimone, L. M., Hochberg, E. D., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwartz, R., & Johnson, L. J. (2014). Formal and Informal Mentoring: Complementary, Compensatory, or Consistent? *Journal of Teacher Education*, 65(2), 88-110.
- Elizondo J., & Gallardo K. E. (2017). Desarrollo profesional docente en escuelas de educación primaria: Un estudio diagnóstico desde una perspectiva internacional. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (24), 135-170.
- Esteve, J.M (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. In E.Tenti (Ed.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp.19-66). UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.
- Figuerola, A. (2018). Innovaciones en la formación inicial docente y los desafíos para el desarrollo profesional docente. *Revista Saberes Educativos*, (2), 103-119.
- Flores, C. X. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: Un estudio de caso. Pensamiento Educativo: *Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 41-55.
- García-Garrido, J.L. (1982). *Educación comparada: fundamentos y problemas*. Dykinson.
- Gomes, N. C., Silva, F. V. d., & Pereira, T. (2021). A construção de casos de ensino em um programa de indução profissional: Potencialidades formativas. *Roteiro*, 46(1),1-26.
- González, S., Mayor, C., & Hernández de la Torre, E. (2019). Obstáculos y necesidades en la trayectoria formativa y profesional del profesor mentor principiante. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 7-30.
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M. J., Yañez Pérez, M., Rojas, A., & 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.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

- Iglesias, A., & Southwell, M. (2020). Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la ciudad de buenos aires. *REXE: Revista De Estudios y Experiencias En Educación*, 19(40), 71-89.
- Jáspez, J. F., & Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(73), 2-24.
- León, H. (2016). Gestión de la planificación estratégica para el desarrollo profesional docente. *Gestión De La Educación*, 6(1), 23-52.
- López, A., & Marcelo, C. (2018). Informe sobre seminarios formativos acompañantes de docentes de nuevo ingreso en el contexto del programa nacional de inducción de la república dominicana. *Ciencia y Educación*, 2(2), 69-70.
- López A., & Marcelo, C. (2021). La inducción a la enseñanza en la república dominicana: El programa nacional de inducción. *Ciencia y Educación*, 5(2), 95-120.
- Mancebo, M.E., & Coutinho, V. (2021). Desafíos profusos, certezas limitadas: La inserción profesional de los noveles profesores uruguayos a la luz de la experiencia comparada. *Integración y Conocimiento. Revista Del Núcleo De Estudios e Investigaciones En Educación Superior De Mercosur*, 10(1), 105-124.
- Manso, J. (2021). El acompañamiento y la inserción profesional de los docentes noveles. Profesorado. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 1-4.
- Marcelo (2006). Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Ponencia presentada al Taller Internacional "Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente". 23 de noviembre, Bogotá. Marcelo (2006).
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo-Esteba, P., López, A., Gallego, C., Jáspez, J. F. (2016a). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana: El programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana De Educación*, 71(2), 145-168.
- Marcelo C., Gallego, C., & Mayor, C. (2016b). B-learning para inducción del profesorado principiante. el caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana. *RED: Revista De Educación a Distancia*, (48) 1-28.
- Marcelo, C., Gallego, C., Murillo-Esteba, P., & Marcelo, 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.
- Marcelo, C., & López, M. A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 28(1) 1-25.
- Marcelo, C., Marcelo, P., & Jáspez, J. F. (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.

- Marcelo, C., & Vaillant, D. E. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos De Pesquisa*, 47(166), 1224-1249.
- Mesa C. P. (2017). The socialization of a novice teacher of english: Becoming an agent of change. *How*, 24(1), 83-100.
- Molinari, A., & Ruiz, G. R. (2023). La formación docente inicial para el nivel primario argentino: federalismo y autonomías. *Praxis Educativa*, 27(3), 1-16.
- Ortúzar, M. S., Ayala, P., Flores, C., & Milesi, C. (2016). Percepciones acerca del proceso de búsqueda y contratación de docentes en Chile: Nudos críticos e inequidad del sistema. *Calidad En La Educación*, (45), 251-287.
- OECD (2019). *Trends Shaping Education*. OECD Publishing.
- Reséndiz, N. N. (2019). Inserción profesional y tutoría (mentoría) para docentes de nuevo ingreso en educación básica en República Dominicana, Colombia y México. *Praxis Pedagógica*, 19(25), 110-141.
- Rodríguez, S., & Márquez, J. P. (2021). Inserción profesional. programa de acompañamiento docentes noveles del consejo de formación en educación (CFE). *Paradigma*, (2), 173-184.
- Rozas M., & Vergara, L. (2013). Reflexiones en torno a la inducción profesional docente en Chile: Problemas y desafíos para los nuevos profesores del sistema educacional. *Diálogos Educativos*, (25), 42-51.
- Salas, M., Díaz, A., & Medina, L. (2021). Mentorías en Chile: De la política diseñada a la puesta en acto. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 26(89), 449-474.
- Senent, J. M., & Lorente, M. (2016). Iniciación del desarrollo profesional de los docentes de educación primaria (Argentina, Colombia, España y Francia). Estudio comparado. *Cuestiones Pedagógicas: Revista De Ciencias De La Educación*, (25), 23-36.
- Senent, J.M. & Lorente, M. (2023). La inducción docente en América Latina: estado de la cuestión, en Valle, J. & Matarranz, M (eds.). *Discursos Supranacionales y Estudios comparados sobre formación docente*. Dykinson,
- 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), 27-41.
- Silva, D. d., & Moreira, B. C. (2021). Experiencias de formación docente en contextos de inserción e inducción profesional en instituciones brasileñas y uruguayas. *Paradigma*, (2), 122-134.
- Vaillant, D. E. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: Una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, (5), 5-21.
- Vaillant, D. E. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado: Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 25(2), 79-97.

- Van Grieken, C. A. (2018). Políticas docentes en la república dominicana avances y desafíos. *Ciencia y Educación*, 2(2), 13-28.
- Vezub, L. (2016). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. IIPÉ-UNESCO.
- Zorobabel, E. (2019). El profesor novel ante la inserción profesional a la enseñanza en educación media superior: Modelo de choque divergente. *Curriculum: Revista De Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (32), 115-134.