



Artículo

Inducción Docente: Formación de Maestros Principiantes en perspectiva

***Giseli Barreto da Cruz¹, **Beatrice Ávalos²**

*Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro-RJ, Brasil / Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE U.Chile), Chile,
**Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE U.Chile), Chile

Resumen

El estudio, que tuvo por objetivo analizar los sentidos de la inducción docente y las perspectivas sobre su implementación sea por la vía de políticas públicas educativas, programas institucionales o acciones específicas en su dirección, es resultante de una investigación teórico-empírica, de naturaleza cualitativa, centrada en una revisión sistemática de literatura con la finalidad de sintetizar evidencias. Fueron revisados 83 artículos publicados en 5 bases distintas, seleccionadas por el hecho de incluir una colección significativa de periódicos científicos internacionales con interface en el área de Educación: Sage Journals, Science Direct, SciELO, Scopus y Taylor y Francis. El recorte temporal establecido fue de 2002 a 2022, de modo a abarcar las dos últimas décadas, cuando el tema de la inducción docente alcanzó mayor circularidad y consolidación en el área. Los análisis son descriptos en cuatro ejes: enfoques temáticos; enfoques teórico-metodológicos; acciones e intenciones; perspectivas de formación. Los resultados indican que las prácticas de inducción se coadunan con el apoyo y la asistencia formativa al profesor que se encuentra en los primeros años de ejercicio profesional, por medio de políticas y programas de inducción, que presentan niveles y configuraciones distintas, de acuerdo con el contexto, las condiciones y las contingencias institucionales. Los análisis permitieron componer un cuadro de perspectivas de la inducción asentado en tres marcos estratégicos: considerar las dificultades de los profesores y sus formas de resistencia; estimular el desarrollo profesional; y garantizar condiciones objetivas de trabajo y formación.

Palabras clave: Inducción docente, Desarrollo profesional docente, Docentes principiantes, Revisión sistemática de la literatura.

¹ Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio de Janeiro vinculada al Programa de Posgraduación en Educación. Profesora Visitante en la Universidad de Chile, por el Programa Capes PrInt, de septiembre de 2022 a agosto de 2023. Coordinadora del Grupo de Estudios y Pesquisas en Didáctica y Formación de Profesores (Geped/UFRJ/CNPq). Coordinadora del Grupo de Trabajo (GT 8) Formación de Profesores de la ANPEd; Beca de Productividad en Investigación CNPq - Nivel 2. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-5581-42>. Y-mail: giselicruz@ufrj.br.

² Investigadora del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Premio Nacional de Educación 2013 (Chile). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-6269-291X>. Y-mail: bavalos254@gmail.com.

1. Introducción

Es creciente la idea de la inducción como un sistema de apoyo para mejorar la calidad y las experiencias docentes durante la inserción profesional y, consecuentemente, como contribución para la retención de nuevos profesores en la carrera y la disminución de la alta rotación de docente en las escuelas. El estudio reciente de Courtney, Austin y Zolfaghari (2023) demuestra la institucionalización de políticas de inducción en diversos países, cuyos estudiantes presentan desempeño satisfactorio en las evaluaciones del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment – Pisa*). Investigadores de diferentes partes del mundo se dedican, hace más de una década, a analizar concepciones, prácticas y efectos de la inducción docente, comprobando la importancia y la necesidad de políticas y programas educativos en su dirección. Es el caso de los trabajos de Feiman-Nemser *et al.* (1999); Wong (2004); Alhija y Fresko (2010); Bickmore y Bickmore (2010); Ávalos (2012; 2016); Marcelo y Vaillant (2017); Darling-Hammond (2017); Beca y Boerr (2020); Vaillant (2021);

En el contexto brasileño, a pesar de aún no registrarse una política pública instituida de inducción docente, existen diversas experiencias locales y regionales, promovidas por universidades y/o sistemas de enseñanza, y una pródiga producción académica sobre profesores principiantes, con importante y necesaria defensa a la inducción, conforme se puede verificar en trabajos de Mira y Romanowski (2014); André (2012; 2018); Nascimento, Flores y Silva (2019); Cruz, Farias y Hobold (2020); Cruz y Lahtermaher (2022); Cruz *et al.* (2022).

Sin embargo, el concepto de inducción no puede ser simplificado a una forma de inducir a los profesores en el inicio de carrera a la continuidad en el trabajo docente, inclusive sin las debidas condiciones. Se espera que la inducción funcione como catalizadora de espacios de formación, recepción y acompañamiento de la actuación profesional docente articulada al proceso de desarrollo profesional y comprometida con las perspectivas favorecedoras de su autonomía.

En una revisión de 463 artículos sobre profesores principiantes (Ávalos, 2016), fue posible demostrar que son muchos los factores que afectan el aprendizaje de la docencia: conocimientos, disposiciones, creencias, visión de sí mismo y del otro, así como formas de concebir y de actuar en la profesión. La gama de combinaciones de estos factores o las posibilidades y restricciones de cada contexto, ciertamente, serán nuevos para cada principiante. Frente a esto, parece cada vez más imprescindible considerar la inducción como componente del desarrollo profesional en la perspectiva de un *continuum* integrado entre formación inicial y continua.

Pero no siempre prevalece la coordinación entre inducción y desarrollo profesional docente. Conforme evidenciado en un trabajo reciente (Cruz *et al.*, 2022), es recurrente la instalación de políticas y programas con foco en la certificación, el entrenamiento y la asistencia a corto plazo, en el sentido de favorecer predominantemente la permanencia del profesor en la carrera, sin que su autonomía sea asegurada.

De esta manera, se torna importante distinguir que perspectivas de formación sostienen la comprensión de inducción docente. ¿Cuáles son los

sentidos de formación manifestados en las prácticas de inducción diseminadas por distintos países? ¿Qué relaciones entre mentoría e inducción se expresan en las concepciones inferidas? ¿Estas iniciativas derivan de políticas o de programas institucionales o se destacan como experiencias aisladas, específicas y emergentes? ¿Qué es lo que cuenta como inducción docente?

2. Marco teórico-metodológico

El estudio realizado se sitúa en el campo de la formación de profesores con base en las teorías de desarrollo profesional, delimitado en torno de la etapa de inserción en la carrera, en busca de los sentidos prevalecientes de inducción docente. Fue conducido para responder a la siguiente cuestión: ¿Qué concepciones de formación y desarrollo profesional docente orientan las políticas instituidas de inducción y las experiencias locales y regionales a su favor?

Teniendo en cuenta el objetivo de analizar sentidos de inducción docente y perspectivas de su implementación, sea a través de políticas públicas educativas, programas institucionales o acciones específicas en su dirección, fue realizada una investigación teórico-empírica, de naturaleza cualitativa, centrada en una revisión sistemática de literatura, a fin de sintetizar evidencias de estudios.

La revisión sistemática de literatura se basó en Newman y Gough (2020), para quienes un estudio de este tipo requiere un método formal, riguroso y explícito para articular los resultados de investigaciones ya realizadas sobre una determinada temática y, con esto, establecer una visión integradora del conocimiento producido. La síntesis de evidencias expone lo que es o no conocido sobre una cuestión de investigación, propiciando una visión general y necesaria acerca de la producción de un campo.

El levantamiento, realizado en los meses de septiembre y octubre de 2022, consideró artículos científicos publicados en cinco bases distintas, seleccionadas por el hecho de incluir una colección significativa de periódicos científicos internacionales con interface en el área de Educación. Son ellas: *Sage Journals*; *Science Direct*; *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*; *Scopus*; Taylor y Francis.

El recorte temporal establecido fue de 2002 a 2022, de modo a abarcar las dos últimas décadas, cuando el tema de la inducción alcanzó mayor circularidad y consolidación en el área. Los filtros considerados en el levantamiento de artículos en todas las bases fueron: Ciencias Sociales y Educación, como gran área de conocimiento, y Formación de Profesores, como área temática, valiéndose de apenas un descriptor (*'teacher induction'*) en el título y/o en las palabras clave y/o en el resumen y considerando exclusivamente los artículos con acceso abierto.

Los criterios establecidos para la selección de los artículos fueron la lectura de los títulos, de las palabras clave y de los resúmenes, definiéndose, consecuentemente, como criterio de exclusión aquellos que no presentasen conexiones directas de aproximación con la descripción temática.

El protocolo de revisión siguió algunos pasos fundamentados en Gough (2007), a saber: levantamiento de los textos en las bases de acuerdo con los criterios establecidos; refinamiento con la exclusión de textos según criterios determinados y el aislamiento de aquellos que se repetían; sistematización de

las informaciones a partir de la análisis de los resúmenes y registro de los datos en una ficha específica; y, finalmente, análisis de los datos considerando la ficha elaborada, la cuestión y el objetivo del estudio.

El levantamiento resultó en 234 artículos, en el período de 2002 a 2022. Con el refinamiento, 139 artículos fueron desconsiderados. De los 95 trabajos separados, 12 se repetían, totalizando, así, un conjunto de 83 textos para análisis. La Tabla 1, a continuación, expone en números las dos fases iniciales del protocolo de revisión, las que se refieren al levantamiento y al refinamiento por descriptor y base.

Tabla 1 - Número de artículos alcanzados con el descriptor 'teacher induction'

Base	Total considerado	Levantamiento	Refinamiento	
			Exclusión	Repetición
Sage Journals ³	3	11	8	-
Science Direct ⁴	8	58	50	-
SciELO ⁵	11	17	06	-
Scopus ⁶	47	99	-	12
Taylor y Francis ⁷	14	49	35	-
Total	83	234	139	12

Signo convencional utilizado: - Dato numérico igual a cero que no resulte de redondeo.

Fuente: elaboración propia con datos de las bases de datos consultadas.

Con este conjunto de 83 artículos seleccionados, se pasó a la fase de sistematización de las informaciones de los trabajos a partir del análisis de los resúmenes y registro de los datos en una ficha específica. Las fichas fueron analizadas y sus datos compilados por ítem, de modo a componer un cuadro sinóptico descriptivo con las principales frecuencias. En seguida, el cuadro fue analizado teniendo como referencia la cuestión, el objetivo y el diálogo teórico.

3. Resultados

Un acervo de 45 periódicos reúne los 83 artículos de esta revisión. La mayor parte de ellos (30) es responsable por la publicación de sólo un trabajo, mientras que una parte menor (15) contribuye con la publicación de más de uno, totalizando 53 publicaciones. Entre estos, se destacan los periódicos "*Teacher and Teacher Education*" y "*Profesorado – Revista de Currículo y formación del profesorado*", con diez y ocho artículos publicados, respectivamente. Lo Cuadro 1, a continuación, ofrece una visión de la distribución de trabajos por periódico, a partir de dos publicaciones.

³ Disponible en: <https://journals-sagepub-com.uchile.idm.oclc.org/>. Consultado el: 3 oct. 2022.

⁴ Disponible en: <https://www-sciencedirect-com.uchile.idm.oclc.org/>. Consultado el: 3 oct. 2022.

⁵ Disponible en: <https://scielo.org/>. Consultado el: 3 oct. 2022.

⁶ Disponible en: <https://www-scopus-com.uchile.idm.oclc.org/search/form.uri?display=basic#basic>. Consultado el: 3 oct. 2022.

⁷ Disponible en <https://www-tandfonline-com.uchile.idm.oclc.org/>. Consultado el: 3 oct. 2022.

Cuadro 1 - Número de artículos por periódico⁽¹⁾

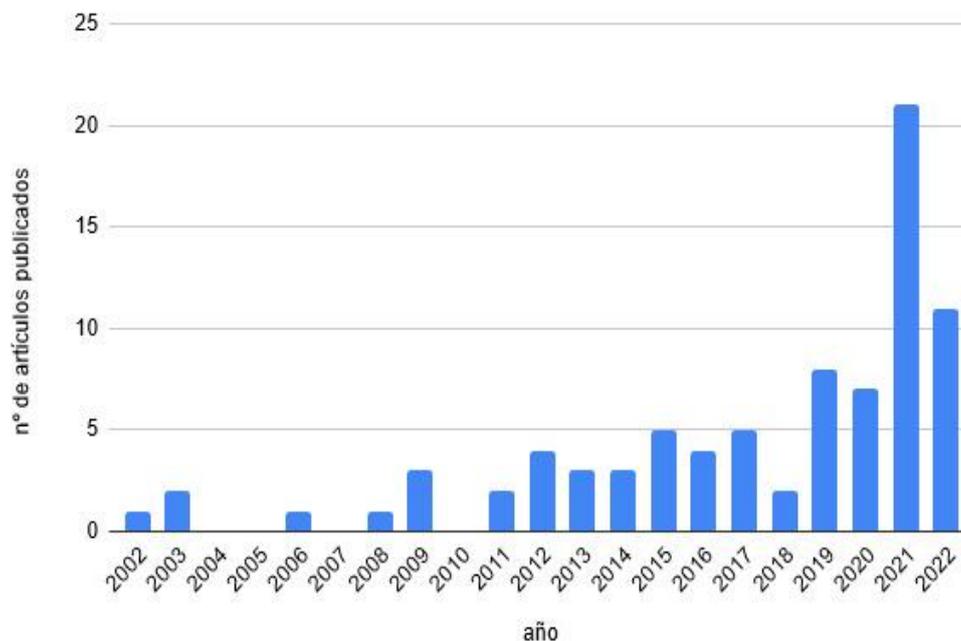
Periódico	Territorio Editorial	Nº de artigos publicados
Teaching and Teacher Education	EUA	10
Profesorado – Revista de Currículum y formación del profesorado	Espanha	8
Professional Development in Education	Inglaterra	4
Teacher Development	Austrália	4
Archivos Analíticos de Políticas Educativas	EUA	3
Cogent Education	Hong Kong	3
Educação em Revista	Brasil	3
European Journal of Teacher Education	Bélgica	3
Journal of Teacher Education	EUA	3
Australian Educational Researcher	Austrália	2
Cadernos de Pesquisa	Brasil	2
International Journal of Educational Research Open	Inglaterra	2
SAGE Open	EUA	2
South African Journal of Education	África do Sul	2
Voprosy Obrazovaniya Educational Studies Moscow	Rússia	2
Total		53

Nota: ⁽¹⁾ solo revistas com al menos dos publicaciones.

Fuentes: elaboración propia con datos de las bases de datos consultadas.

En lo referente al período de publicación, a lo largo de dos décadas, es notorio el avance del debate sobre el tema en los últimos años, dada la incidencia mayor de artículos publicados de 2019 a 2022, con acentuada presencia en el año de 2021. En los años anteriores, de 2011 a 2018, la producción se mantuvo constante con dos a cinco publicaciones, registrando menor recurrencia de 2002 a 2010. El Gráfico 1 demuestra el comportamiento de la producción por año, considerando el período, las bases y los periódicos analizados. Su lectura permite verificar la emergencia y actualidad de la temática en el escenario educacional del contexto internacional.

Gráfico 1 - Número de artículos publicados por año (2002-2022)



Fuente: elaborado por los autores.

En suma, 184 personas aparecen como autores de los 83 artículos, siendo que apenas 20 participaron de la producción de más de uno. Los autores están vinculados a 113 instituciones, distribuidas entre universidades (91), escuelas (16) e institutos, centros o asociaciones de investigación y estudio (6). En general, las instituciones están presentes en uno o dos títulos publicados. Sólo 12 de las 113 aparecen registradas en más de un artículo, destacándose la University of Notre Dame, Australia, en Sydney/AU, presente en cinco publicaciones, seguida de la Universidad de Sevilla/ES, presente en cuatro, y la University of Groningen, en los Países Bajos, y la Universidad de Aveiro, en Portugal, ambas con tres artículos.

En lo referente al país de vinculación institucional de los autores, constatamos la presencia de 31 países, con representación de prácticamente todos los continentes. La mayor parte de la producción está concentrada en países norteamericanos y europeos, con destaque para los Estados Unidos, con 14 títulos, seguido de Australia con 12 y de España e Inglaterra con nueve y seis respectivamente. Con relación al idioma, la lengua inglesa es mayoritaria. Sin embargo, fueron localizados diez artículos en español, ocho en portugués, uno en turco y uno en ruso.

Con esta caracterización es posible afirmar la extensión de la producción en el contexto internacional, con algunos puntos territoriales de referencia, claramente identificados en América del Norte y en Europa. Este escenario acentúa la importancia y la necesidad de comprender las distintas concepciones de inducción presentes en los estudios y como estas dialogan con las producciones localizadas en países de América do Sul, África y Asia.

En esta dirección, los datos producidos y trabajados interpretativamente en revisión sistemática, con el objetivo de analizar los sentidos de inducción

docente y las perspectivas de su implementación, diseminados en periódicos científicos del área en las dos últimas décadas, nos llevaron a abordar cuatro ejes temáticos que serán discutidos en las próximas secciones.

3.1 Enfoques temáticos

A partir del conjunto de 83 trabajos sobre inducción docente, buscamos examinar el enfoque temático y los objetivos de cada uno a partir del análisis de sus títulos, palabras clave, especificidades y sus propios objetivos, conforme descrito en el resumen. Partimos del entendimiento de que estos elementos constituyen delimitaciones fundamentales y estructurantes de la argumentación, funcionando, por lo tanto, como filtros para la comprensión de la concepción teórica, conceptual e histórica de inducción diseminada.

El análisis permitió inducir ocho tópicos de abordaje, conforme demostrado en el Cuadro 2.

Cuadro 2 - Ejes de abordaje de los artículos con base en los títulos, palabras-clave y objetivos

Tópicos	Enfoques	artículos	palabras clave	objetivos
1 Formación docente en general	Énfasis general en la formación inicial o continua de profesores, con vistas a su certificación y al desarrollo de habilidades de enseñanza. La inducción representa uno de los enfoques formativos, relacionándose a los profesores recién cualificados o a la certificación o al período de ingreso.	4	31	4
2 Desarrollo Profesional docente	Énfasis en la constitución identitaria docente con atención al desarrollo profesional a lo largo de la trayectoria. La inducción aparece asociada al apoyo, al aprendizaje en el inicio de la carrera, a la relación y trabajo entre pares, a la socialización profesional y a las creencias, tensiones y características de los docentes.	13	47	9
3 Inserción profesional docente	Énfasis en el profesor principiante, en la entrada en la carrera, en el rito de pasaje de estudiante a profesor, en el choque de realidad, en las necesidades psicológicas y en la resiliencia. La inducción emerge como camino para acompañamiento y apoyo durante la inserción profesional.	11	54	8

<p style="text-align: center;">4</p> <p style="text-align: center;">Programas de inducción y sus formadores</p>	<p>Énfasis en diversos programas de apoyo a los profesores principiantes y en los mentores como agentes de inducción. La inducción representa el foco central de los trabajos.</p>	36	89	35
<p style="text-align: center;">5</p> <p style="text-align: center;">Prácticas formativas específicas</p>	<p>Énfasis en abordajes específicas de formación durante a inducción, tales como: alfabetización micropolítica; comunidad de práctica; trabajo colaborativo; conocimiento pedagógico del contenido; diálogo reflexivo; portfolios de enseñanza; residencia docente; entrenamiento; redes de aprendizaje. La inducción es focalizada en consonancia con la estrategia formativa discutida.</p>	4	26	5
<p style="text-align: center;">6</p> <p style="text-align: center;">Contexto institucional, direção escolar, política e avaliação</p>	<p>Énfasis en el ambiente y en las condiciones de trabajo, en el papel del director escolar, en la importancia del liderazgo pedagógico, en la autoeficacia, en las evaluaciones de desempeño, en el reclutamiento y retención de profesores, así como en la evaluación de programas de inducción. La inducción es considerada en la relación específica con cada enfoque.</p>	14	28	20
<p style="text-align: center;">7</p> <p style="text-align: center;">Países e organismos internacionais</p>	<p>Destaque de un país u organismo internacional con política y/o defensa orientada a la inducción, destacándose: Australia, Bélgica, Holanda, Países Bajos, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).</p>	-	9	1
<p style="text-align: center;">8</p> <p style="text-align: center;">Tipos y estrategias investigativas y niveles y áreas curriculares</p>	<p>Destaque de una teoría o método investigativo sobre inducción (Micropolítica, Pos-humanismo, Teoría de la Socialización Ocupacional, Psicología positiva, Análisis comparada, Estudio de caso, Estudio longitudinal, Metasíntesis cualitativa) o énfasis en el abordaje de inducción para una determinada área curricular (Ciencias Naturales, Educación Física, Educación Musical, Español,</p>	1	32	1

	Matemática, Lengua Inglesa) o para determinados niveles de enseñanza (Enseñanza Fundamental, Enseñanza Tecnológica).			
--	--	--	--	--

Fuente: elaboración propia con datos de la investigación.

Como se puede verificar, la mayor incidencia temática recae sobre los abordajes acerca de programas de inducción y sus formadores (Tópico 4). Se trata de trabajos que se dirigen a los aspectos relacionados estrictamente a la inducción, destacándose estudios que analizan prácticas con mentoría y la formación de los mentores, y aquellos que discuten los desafíos de la inducción, la visión de los profesores principiantes acerca de la inducción y la relación entre inducción y estrés en el trabajo. Algunos ejemplos de trabajos inscriptos en esta perspectiva pueden ser encontrados en: Patterson y Luft (2002); Jones (2003); Smith (2011); Harmsen *et al.* (2019); Kaplan (2021); Shanks (2021); Hulme y Wood (2022); Tekir (2022).

En lo referente a las palabras clave, 309 términos fueron indicados en los artículos como descriptores de los trabajos. En este acervo, 33 palabras clave aparecen con más frecuencia, destacándose: inducción docente (45), profesores principiantes (33), desarrollo profesional docente (17), mentoría (16) y formación de profesores (14). Las palabras clave distribuidas entre los tópicos de abordaje identificados en el análisis de los datos, conforme lo demuestra el Cuadro 2, evidencian una fuerte presencia en todos los tópicos, pero indican una mayor incidencia de artículos sobre programas de inducción y sus formadores (Tópico 4), inserción profesional docente (Tópico 3) y desarrollo profesional docente (Tópico 2).

Sobre los objetivos analizados, estos se muestran alineados con las temáticas, haciéndose, por lo tanto, más presentes en el tópico 4. Sin embargo, también aparecen con fuerza en el tópico 6, especialmente, con estudios sobre evaluación de programas de inducción, relación entre contexto escolar e inducción, y relación entre inducción, satisfacción en el trabajo y permanencia en la carrera, entre estos se sitúan los trabajos de Roldão, Reis y Costa (2012); Fenton-Smith y Torpey (2013); Helms-Lorenz, van de Grift y Maulana (2016); Van der Pers y Helms-Lorenz (2021).

Por lo expuesto, fue posible confirmar, con el análisis de los enfoques temáticos y de los objetivos investigativos de los estudios revisados, que la inducción representa una construcción teórica vinculada al campo de producción de conocimiento sobre formación de profesores, con vinculación a las teorías de desarrollo profesional docente que defienden la articulación orgánica entre formación inicial, inserción profesional y formación continua, en perspectiva de un *continuum* profesional. Las prácticas formativas diseminadas se coadunan con el apoyo y la asistencia formativa al profesor que se encuentra en los primeros años de ejercicio profesional, por medio de políticas y programas de inducción, que presentan niveles y configuraciones distintas, conforme el contexto, las condiciones y las contingencias institucionales.

Con la intención de proseguir en la comprensión de lo que cuenta como inducción docente en la producción del área, se hace necesario examinar las marcas teórico-metodológicas de los estudios, aspecto sobre el que nos detendremos en la próxima sección.

3.2 Enfoques teórico-metodológicos

El análisis del acervo de 83 artículos referente al enfoque teórico-metodológico indica el predominio de cuatro tendencias investigativas, conforme registra el Cuadro 3.

Cuadro 3 - Tendencias investigativas de los artículos con base en las indicaciones teórico-metodológicas

Tendencia investigativa	Enfoque teórico-metodológico	Nº de artículos
Estudios empíricos con situaciones específicas de inducción docente	Énfasis en abordajes teórico-metodológicas diversas, con producción de datos empíricos, en contexto de trabajo de campo con profesores principiantes, mentores o liderazgo escolar, bajo perspectiva cualitativa y/o cuantitativa.	36
Análisis de programas de inducción docente	Énfasis teórico y/o empírico en el análisis de políticas y programas de inducción en contexto general o específico.	32
Análisis de impactos, efectos y evaluación de inducción docente	Énfasis en investigaciones de cuño evaluativo, con producción de datos cualitativos y/o cuantitativos, dedicados al análisis del <i>feedback</i> de programas de inducción, comparación de sistemas y efectos longitudinales de la inducción sobre la enseñanza.	08
Construcción de marco conceptual y distintivo de inducción y mentoría	Énfasis en el análisis teórico y/o empírico con la finalidad de elaboración de una estructura conceptual que dé inteligibilidad a la inducción docente.	07
Total		83

Fuente: elaboración propia con datos de la investigación.

La primera tendencia investigativa identificada a partir del análisis de 36 artículos se trata de estudios empíricos con situaciones específicas de inducción. Tomando como base contextos distintos, los autores trabajan con abordajes teórico-metodológicos diversos, organizadas en torno de: estudios de caso, combinación de múltiples estrategias (entrevista, cuestionario, observación, grupo focal), investigación con narrativa, investigación estrictamente cuantitativa o cualitativa o con articulación entre esos dos tipos. Algunos trabajos se destacan por la adopción de prácticas participativas e intergrupales, tales como: investigación en red (Fox y Wilson, 2009), arquitectura de práctica (Pennanen *et al.*, 2016) y comunidad de aprendizaje docente (García-Carrión *et al.*, 2020).

La producción de datos se da predominantemente con profesores principiantes, siendo los mentores los segundos sujetos participantes más movilizados. En algunos casos, prevalece lo empírico con diferentes sujetos: profesores principiantes, mentores y/o integrantes de la dirección distrital o escolar. Considerada las debidas especificidades de cada estrategia metodológica, este aspecto parece indicar un expresivo interés por la perspectiva del sujeto, lo que denota una concepción epistémica atenta a la mirada de los profesores y sus mentores acerca de las posibilidades de la inducción para la comprensión de sus prácticas y su desarrollo profesional. Esta

característica puede ser confirmada en trabajos de Langdon *et al.* (2019) y Milton *et al.* (2020).

La segunda tendencia investigativa se refiere al conjunto de 32 artículos dedicados al análisis de políticas y programas de inducción. En este universo, los trabajos se alternan equilibradamente entre el análisis de políticas y programas específicos, referentes a un país, distrito o institución, y el análisis, en perspectiva amplia, de la inducción como política educacional. En esta línea, se destaca el trabajo de Shanks *et al.* (2022), que explora el apoyo a profesores recién cualificados (NQTs), en particular el papel de mentoría. El estudio compara la situación en Escocia, uno de los primeros países europeos a adoptar un esquema nacional de inducción (2002), con la de Malta, donde un programa de inducción entró en vigor en 2010, y con la de la Dinamarca, donde no había un esquema nacional, sino algún apoyo a nivel municipal o escolar, en el momento de la investigación.

Al menos cuatro artículos están basados en revisión documental y sistemática de literatura (Aspfors y Fransson, 2015; Bernardo y Vasconcellos, 2021; Gallardo, 2021; Cruz *et al.*, 2022). Sin embargo, la mayoría articula diferentes estrategias cualitativas y/o cuantitativas de producción de datos. Trabajos desarrollados con base en análisis de tipo documental, estadístico o comparativo indican las opciones epistémicas predominantes.

En el ámbito de esta tendencia, los estudios contribuyen para el conocimiento de iniciativas de inducción que se vinculan tanto a programas institucionales, de alcance nacional, regional o local, obligatorio o no, basados en mentoría, como en sistemas de apoyo más amplios y abiertos. En general, se confirma la opción por la mentoría como un componente importante del proceso de inducción de nuevos profesores.

La tercera tendencia investigativa abarca ocho artículos dedicados a la evaluación de procesos de inducción. De un lado, se concentran trabajos que discuten la evaluación de la inducción con sus participantes, sea con foco en el programa en sí, su concepción y práctica (Fenton-Smith y Torpey, 2013; Jin *et al.*, 2022), sea con foco en el sujeto, en el sentido de focalizar sus creencias (Blömeke *et al.*, 2015) o requisitos profesionales (Keller-Schneider y Hericks, 2019). Del otro lado, se localiza un trabajo dedicado a cotejar datos evaluativos de la Investigación Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (Talis-2018) con los sistemas de desarrollo profesional docente de países específicos (Chernobay y Tashibaeva, 2020). En este lado también están aquellos dedicados al análisis del impacto de la preparación inicial y del apoyo en el inicio de la carrera sobre las intenciones y decisiones en relación a la permanencia o abandono de la profesión (De angelis, Wall y Che, 2013; Helms-Lorenz, Van de Grift y Maulana, 2016), así como a las causas de estrés (Harmsen *et al.*, 2019).

El análisis de los trabajos ubicados en las tendencias investigativas un y tres, con foco en las políticas y programas y su evaluación, sugiere que, dentro de la producción académica sobre inducción, estudios del tipo descriptivo y comparativo de diferentes modelos de programas son tomados como un objeto establecido en la literatura. Además, apunta la importancia que estos estudios tienen en el sentido de diagnosticar aspectos positivos y negativos de diferentes propuestas de inducción en diversos países, posibilitando el establecimiento de parámetros y características deseables no sólo en el diseño de políticas, sino

también en la superación de obstáculos enfrentados por programas ya existentes o en fase de implementación.

La cuarta tendencia investigativa fue identificada en siete trabajos que se destacan por la intencionalidad de ofrecer contribuciones concretas a la construcción de un marco conceptual, distintivo y metodológico que contribuya para la inteligibilidad de la idea de inducción. Se trata de estudios que abordan directrices, principios y estrategias para acompañamiento de profesores principiantes y la formación de sus mentores.

En este acervo pueden ser localizados trabajos dirigidos a los mentores y al liderazgo escolar (Orland-Barak, 2021; Caena, 2021), a los principios epistemológicos de formación por la vía (auto)biográfica (Pessoa *et al.*, 2022) o por la vía de Portfolios (Groißböck, 2012) y con énfasis en las habilidades psicológicas y pedagógicas de profesores principiantes (Ilyina y Loginova, 2019) y de mentores (Castillo y García, 2021).

De este conjunto, se destaca el estudio de Kearney (2015), que contribuye con el diseño de una estructura conceptual para balizar programas de inducción. Para este autor, aunque existan evidencias empíricas que sugieren que la inducción puede reducir el desgaste de profesores en hasta 20%, existe una falta de comprensión sobre cómo desarrollar e implementar programas eficaces. A su entender, aunque los nuevos profesores enfrenten algunos desafíos distintos, todos los principiantes en la carrera, independientemente de su área, tienen un período de adaptación con aspectos en común. Teniendo esto en cuenta, Kearney (2015) invierte en una estructura conceptual para entender la inducción como un proceso de aprendizaje situado por medio de una dinámica de socialización organizacional. Al conceptualizar la inducción por la vía de una estructura común, culminando en un entendimiento compartido, propone que programas eficaces puedan ser implementados para ayudar a apoyar a los profesores en los primeros años de sus carreras.

En perspectiva general, los trabajos, en su mayoría derivados de investigación, en consonancia con los límites de las definiciones teórico-metodológicas que presentan, constituyen un mapa cartográfico consistente acerca de lo que ha contado como inducción en las últimas décadas. Por eso, en la próxima sección, analizamos que tipo de programa de inducción prevalece en las políticas educativas y/o programas institucionales.

3.3 Acciones e intenciones

Teniendo en cuenta el objetivo de analizar sentidos de inducción docente y perspectivas de su implementación, uno de los exámenes realizados en torno de los trabajos seleccionados consistió en identificar el tipo de acción. En 30 trabajos, no fue posible reconocer, en los resúmenes, si la discusión sobre inducción se refiere a una política o programa institucional o si se trata de una experiencia local o regional. Frente a 53 registros disponibles, prevalece la tendencia de relacionar acciones de inducción a un sistema, más o menos formal, de apoyo al profesor principiante. En varios casos, el sistema de apoyo aludido parece sostenido por una política nacional o por un programa institucional nacional, regional o local. El Cuadro 4 registra los países con políticas y programas instituidos de inducción, conforme referenciado en los trabajos abarcados por la revisión.

Cuadro 4 - Países con registro de Políticas y Programas de Inducción Docente

País	Referencia
África del Sur	Kadenge (2021)
Australia	Kearney (2016; 2019) Mansfield y Gu (2019) Pennanen <i>et al.</i> (2016) Schuck <i>et al.</i> (2018) Sullivan y Morrison (2014)
Bélgica	Colognesi, Nieuwenhove y Beusaert (2020)
Chile	Castillo y García (2021) León (2016) Marcelo y Vaillant (2017) Salas, Díaz y Medina (2021)
Escocia	Hulme y Wood (2022) Rippon y Martin (2006) Shanks (2021) Shanks <i>et al.</i> (2022)
EUA	Clark y Byrnes (2012) DeAngelis, Wall y Che (2013) LoCasale-Crouch <i>et al.</i> (2012) Napolitano <i>et al.</i> (2022) Petersen (2017) Stanulis y Floden (2009) Smith (2011) Tekir (2022) Wallace, Rust y Jolly (2021)
Finlandia	Pennanen <i>et al.</i> (2016)
Holanda	Aarts, Kools y Schildwacht (2020) Schaap <i>et al.</i> (2021) Van der Pers y Helms-Lorenz (2021)
Inglaterra	Hulme y Wood (2022) Jones (2003)
Israel	Kaplan (2021) Orland-Barak (2021) Akiri y Dori (2022)
Japón	Fenton-Smith y Torpey (2013)
Malta	Shanks <i>et al.</i> (2022)
México	Marcelo y Vaillant (2017)
Nova Zealandia	Langdon <i>et al.</i> (2019)
País de Gales	Daly y Milton (2017) Langdon <i>et al.</i> (2019) Milton <i>et al.</i> (2020) Harmsen <i>et al.</i> (2019)
Perú	Marcelo y Vaillant (2017)
Portugal	Roldão, Reis y Costa (2012) Flores (2021) Almeida <i>et al.</i> (2018)
República Dominicana	Marcelo y Vaillant (2017) Jáspez y Sánchez-Moreno (2019) Marcelo y Lopez-Ferreira (2020) Marcelo, Marcelo-Martínez y Francisco-Jáspez (2021).
Turquía	Tekir (2022)

Fuente: elaboración propia con datos de la investigación.

Las acciones instituidas de inducción presentan intenciones distintas, como, por ejemplo, en el caso portugués, en que el programa discutido por Roldão, Reis y Costa (2012) se dirige a la supervisión, acompañamiento y evaluación del período probatorio de profesores. Una tendencia frecuente, situada en el contexto de emergencia de la política de valorización de la profesión docente, está asociada a la noción de relacionar inducción a la necesidad de retención del profesor en la carrera. En estos casos, tanto puede prevalecer el sentido de institucionalización de programas con énfasis más en el entrenamiento, con la intención de favorecer la aceleración del aprendizaje de habilidades de enseñanza, de modo a garantizar la certificación (Roldão, Reis y Costa, 2012; Napolitano *et al.*, 2022) y evitar el abandono de la carrera (De Angelis, Wall y Che, 2013; Aarts, Kools y Schildwacht, 2020), como también puede prevalecer un sentido más largo de inversión en el desarrollo profesional.

En este sentido, el estudio de Hulme y Wood (2022) explora la compleja relación entre percepciones de preparación previa al servicio, contexto escolar y experiencia de inducción sobre las necesidades de aprendizaje continua, satisfacción en el trabajo e intenciones de carrera de profesores al final de su primer año de pos-certificación. Con base en el análisis de 382 respuestas obtenidas con aplicación de cuestionario a los profesores que realizaban inducción en escuelas primarias y secundarias en el noroeste de Inglaterra y Escocia en el año de 2019, el estudio constata que la calidad de la formación inicial, asociada a la influencia del apoyo en el inicio de la carrera, es el predictor más fuerte de las necesidades de desarrollo continuo. Además, indica que una formación de alta calidad, con menos énfasis en entrenamientos rápidos, tiene el potencial de sustentar a los nuevos profesores frente a los muchos desafíos de la profesión.

En lo referente a las formas, la revisión indica que la inducción ocurrida en los años iniciales de la profesión puede estar asociada al acompañamiento informal, a la mentoría, a la política instituida de apoyo y permanencia en la profesión y hasta al período probatorio. Sin embargo, independientemente de estar o no amparada por una estructura político-pedagógica más amplia, la perspectiva de acción prevaleciente se manifiesta en la forma de mentoría. Frecuentemente, la mentoría es desarrollada por un profesor más experimentado, *expert* en enseñanza y en el campo disciplinar y con status de formador, cuya función consiste en acompañar y apoyar al principiante en su sala de clases.

La tendencia de correlacionar inducción con mentoría configura un formato bidimensional, expresado en la figura de un mentor y de un profesor principiante. En esta línea, la concepción que más sobresale en la literatura pesquisada comprende la mentoría como un componente importante del proceso de inducción de nuevos profesores. Pero, son las circunstancias de cómo se concibe esta relación que irán a determinar los vínculos entre ambas. En general, los programas, cuando descriptos, se refieren a un sistema de apoyo por medio de mentoría, o a un sistema de apoyo por medio de diversas actividades incluyendo la mentoría.

En esta dirección, el trabajo revisado de Helleve y Ulvik (2011), dedicado a investigar como las necesidades de los profesores principiantes correspondían a los objetivos del proyecto nacional que se encontraba en formulación en Noruega, en aquel momento, por los formuladores de políticas, cuestiona la

tendencia al foco individual, centrado en la mentoría. Aún frente de la existencia de propuestas alternativas, como el proyecto “New Teachers in Norway”, caracterizado por el involucramiento de instituciones de formación de profesores y escuelas, profesores novatos y experimentados, así como formadores de profesores en el proceso de aprendizaje, la idea prevaleciente de la política en elaboración se resumía a la relación entre nuevos profesores y mentores.

Dado que la mentoría es un dispositivo recurrente en las políticas y programas de inducción, algunos trabajos se dirigen a examinarla a través de diferentes prismas. De la revisión de los artículos que se concentran en torno de esta práctica como medio de acción central para la inducción, fue posible inferir algunos focos de interés, tal como registra o Cuadro 5.

Cuadro 5 - Focos de interés en abordaje sobre mentoría

Focos de interés	Abordaje	Referencias
Cuestiones de implementación de la mentoría durante la inducción	Desafíos de la implementación de la práctica de mentoría durante la inducción; Práctica de mentoría en el contexto de la implementación de una política de inducción; Relación entre implementación de mentoría y autoeficacia en la inducción.	Shanks <i>et al.</i> (2022). Salas, Díaz y Medina (2021). LoCasale-Crouch <i>et al.</i> (2012).
Cuestiones de formación de mentores	Competencias, habilidades y conocimientos de mentores; Perfil, identidad y papel del mentor; Currículo del mentor; Selección, preparación y desarrollo profesional de mentores.	Aspfors y Fransson (2015). Castillo y García (2021). Rippon y Martin (2006). Athanasos <i>et al.</i> (2008). Tekir (2022). Daly y Milton (2017).
Cuestiones teórico-metodológicas de mentoría	Concepción de mentoría; Dimensiones de la mentoría: contextual, teórico-analítica y relacional; Tipos y niveles de mentoría; Relación entre mentoría e inducción.	Orland-Barak (2021). Pennanen <i>et al.</i> (2016) Aspfors y Fransson (2015). Akiri y Dori (2022). Cruz <i>et al.</i> (2022).
Mentoría en la visión de mentoreados	A quien cabe el papel de mentor de inducción según los profesores principiantes; Consideraciones sobre la mentoría por los mentoreados.	Colognesi, Nieuwenhove y Beausaert (2020). Clark y Byrnes (2012)

Fuente: elaboración propia con datos de la investigación.

En esta configuración, los trabajos ofrecen una visión amplia de mentoría, contemplando aspectos y variables referentes a su implementación y a la formación y función del mentor, sin embargo, al mismo tiempo, traen a la discusión alternativas de forma más amplia y contextualizada. Esta tendencia es marcada por la preocupación en evaluar la mentoría en la óptica de los profesores principiantes, los beneficiarios directos de esta política.

La cuestión que se plantea es que el hecho de que un programa de inducción posea mentores no determina la calidad de su acción. De acuerdo con las investigaciones examinadas, una mentoría exitosa provee apoyo y puede

auxiliar a nuevos profesores en sus necesidades. Se entiende, así, que una mentoría cualificada incluye, entre otras posibilidades, la condición formativa del mentor, la experiencia que este tiene como profesor, el tempo de inversión que es posible dedicar al conocimiento de la función y a la relación de la función con el contexto situado del trabajo donde actuará.

Como ejemplo de este entendimiento, se sitúa el estudio de Aspfors y Fransson (2015), que, por medio de una metasíntesis, busca profundizar en la comprensión y el conocimiento de la investigación cualitativa con foco en la formación de mentores de profesores recién graduados. Los autores examinaron diez estudios, de los cuales surgieron cuatro temas comunes: escuela y contexto de mentoría; teoría y práctica; reflexión y pensamiento crítico; relaciones. Además, tres dimensiones amplias fueron discutidas como camino para el desarrollo de la formación de mentores: dimensiones contextuales; dimensiones teórico-analíticas; dimensiones relacionales. Los autores enfatizan la importancia de una formación de mentores sistemática, a largo plazo y basada en investigaciones que analizan la (auto)comprensión de los mentores sobre la enseñanza y la orientación que desarrollan junto a los profesores principiantes.

Si, por un lado, la mentoría ocupa una posición notoria en los abordajes sobre inducción, destacándose como una de las acciones más requisitadas para la sistematización de apoyo al profesor principiante, por otro lado, algunos trabajos aportaron otras estrategias posibles, conforme describimos en el Cuadro 6.

Cuadro 6 - Acciones de Inducción Docente

Acción	Énfasis formativa	Referencias
1. <i>Workshop</i> 2. Oficinas posteriores a la certificación y durante la inserción docente 3. Oficinas <i>online</i>	Actividades de formación colectiva con énfasis en el intercambio entre pares y en el desarrollo de competencias y habilidades docentes.	Kaplan, 2021. Stewart y Jansky, 2022. Dvir y Schatz-Oppenheimer, 2020.
4. Diarios digitales 5. Portfolios reflexivos 6. Y-Portfolios	Actividad de formación individual con énfasis en la práctica reflexiva.	Schaap <i>et al.</i> , 2021. Napolitano <i>et al.</i> , 2022. Groißböck, 2012.
7. Inmersión en la comunidad de entorno de la escuela	Actividad de formación colectiva, de cuño investigativo y etnográfico, con énfasis en la cultura local, en el conocimiento de la comunidad para favorecer la producción de propuestas de enseñanza contextualizadas e inclusivas.	Morettini, 2021.
8. Residencia docente	Actividad de formación, posterior a la conclusión de la carrera de formación inicial, basada en la asociación Universidad-Escuela y en la relación entre experimentados y principiantes.	Wallace, Rust y Jolly, 2021. Rabelo y Monteiro, 2021.
9. Comunidad de aprendizaje docente	Actividad de formación colectiva, participativa, investigativa y reflexiva, desarrollada en el contexto de la escuela con la participación de experimentados y principiantes.	García-Carrión <i>et al.</i> , 2020.
10. Investigación-Formación	Actividad de formación colectiva, participativa y orientada por la	Pessoa <i>et al.</i> , 2022.

	narrativa, con énfasis en el intercambio entre pares y en la práctica reflexiva.	
--	--	--

Fuente: elaboración propia con datos de la investigación.

Como se puede ver, aunque la mentoría represente la acción de inducción más requerida por los sistemas de apoyo al profesor principiante, instituida en distintos países, los estudios del área, especialmente los más recientes, como mostramos en el Cuadro 6, han contribuido para diseminar otras formas de acompañamiento docente durante la inserción profesional. Acciones desarrolladas de forma colectiva e individual, con apelo a la práctica reflexiva, investigativa y narrativa, insurgen como estrategias de formación proficuas a la constitución identitaria del profesor en el inicio de la carrera.

Esta variación coincide con lo que defendemos cuanto a la necesidad de incorporar otros dispositivos de inducción (Ávalos, 2012). A pesar del papel del mentor ser considerado clave para el éxito de la inducción, otras posibilidades formativas no deben ser desconsideradas para garantizar una concepción multidimensional de formación y desarrollo profesional docente.

Habiendo analizado las acciones e intenciones de inducción prevalecientes en la literatura revisada, cabe examinar los posibles indicios de sus efectos y contribuciones a la formación y al desarrollo profesional de profesores principiantes, cuestión que abordaremos en la próxima sección.

3.4 Perspectivas de formación

Con el análisis de las constataciones y de los resultados de los estudios revisados, conforme registrados en sus resúmenes, con atención especial a los indicios de efectos de las acciones formativas sobre las prácticas docentes de los participantes, fue posible componer un cuadro de perspectivas de la inducción asentado en tres marcos estratégicos: considerar las dificultades de los profesores y sus formas de resistencia; estimular o desarrollo profesional; y garantizar condiciones objetivas de trabajo y formación. Se trata de aspectos, a ser consideradas por los programas de inducción, resultantes de políticas o no, que tienen por objetivo apoyar y acompañar formativamente al profesor principiante, de forma contextualizada y situada, considerando las condiciones objetivas y subjetivas de su inserción profesional.

Cuadro 7 - Aspectos a ser considerados en la inducción docente

Marcos estratégicos	Aspectos distintivos	
	Dificultades	Formas de resistencia
1. Considerar las dificultades iniciales de la docencia y formas de resistencia	<p>La inducción situada se dirige a las dificultades enfrentadas por los profesores principiantes.</p> <p>De acuerdo con los estudios revisados, las principales dificultades son del orden de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Choque de realidad; - Rápida inmersión en el aula; - Inadecuación de los programas de formación de profesores; 	<p>La inducción situada aprovecha las formas de resistencia experimentadas por los profesores principiantes en relación a sus dificultades.</p> <p>De acuerdo con los estudios revisados las principales formas de resistencia son del orden de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tener postura crítica; - Cultivar visión positiva de la vida y de la carrera;

	<ul style="list-style-type: none"> - Bajos niveles iniciales de habilidades docentes; - Demasiada preocupación con la preparación de clases; - Dudas sobre la práctica docente; - Prácticas de enseñanza descontextualizadas; - Demandas de acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes; - Gestión de la clase; - Relación desigual con los pares; - Aislamiento; - Falta de apoyo de los profesores veteranos; - Relación con la dirección escolar; - Condiciones de trabajo precario; - Carga de trabajo intensa; - Apoyos fragmentados, desconectados y desarticulados; - Preocupaciones y expectativas en relación al <i>feedback</i> de especialistas; - Poco tiempo para orientación, observación y <i>feedback</i> durante a mentoría; - Programas de inducción con énfasis más formal y menos pedagógica; - Responsabilización exclusiva del profesor por la ineficacia del proceso enseñanza-aprendizaje; - Agotamiento y estrés; - Equilibrio entre vida profesional y privada; - Diferencias entre expectativas y realidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar las habilidades profesionales más requeridas en el cotidiano de la docencia; - Conciliar teoría y práctica; - Mantener relacionamientos con profesores veteranos; - Mantener diálogo informal y continuo con los colegas; - Ejercitar el equilibrio entre autonomía profesional y conformidad institucional y entre sus creencias y valores personales con los esperados por la profesión; - Insertarse en comunidades de práctica; - Reconocer a la escuela como lugar de formación; - Aprovechar las buenas prácticas de mentoría.
<p style="text-align: center;">2. Estimular el desarrollo profesional</p>	<p>La inducción situada tiene por horizonte el desarrollo profesional, fijándose menos en el entrenamiento, con apoyos estandarizados y ligeros, y más en la autonomía profesional. De acuerdo con los estudios revisados prácticas exitosas de inducción se basan en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación continua; - Integración entre formación pre-servicio, certificación e inserción profesional; - Integración entre saberes, conocimientos, habilidades y competencias; - Articulación teórico-práctica; - Prácticas colaborativas, reflexivas e investigativas; - Valorización de la producción de prácticas docentes alternativas y emancipadoras; - Trabajo entre pares; - Asociación entre universidad y escuela; 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la escuela como espacio en potencial para constituirse como comunidad de aprendizaje docente; - Valorización de los saberes comunitarios y de la cultura local e institucional; - Participación de la familia y de la comunidad en la escuela; - Abordaje dialógico do desarrollo profesional de los profesores por la y en la escuela; - Responsabilización colectiva por la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje; - Estímulo a la comprensión de los desafíos que los profesores nuevos enfrentan; - Trabajo de mentores preparados para adaptar con flexibilidad las estrategias de diversos modelos de mentoría de acuerdo con las características socioculturales particulares del local de trabajo y con los aspectos pedagógicos de la materia a ser enseñada.
<p style="text-align: center;">3. Garantizar condiciones objetivas de trabajo y formación</p>	<p>La inducción situada se compromete con la garantía de condiciones objetivas de trabajo y formación.</p> <p>De acuerdo con los estudios revisados, prácticas exitosas de inducción tienen en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoyo organizacional formal; - Necesidad continua de apoyo a profesores en el inicio de carrera más allá del año de inducción; - Rompimiento de concepciones lineares de espacio y tempo del currículo escolar y de la carga horaria del profesor; - Necesidad de una estructuración de tiempos y espacios para realización de los encuentros formativos, a fin de crear momentos de intercambio que presenten significados teóricos y prácticos en la reflexión individual y colectiva del profesor; - Reducción de la carga de trabajo para permitir la participación de las actividades de inducción y disminución del nivel de percepción de altas demandas psicológicas por la acumulación de tareas; - Tiempo de planeamiento pedagógico con los pares y con el mentor; - Evaluación formativa; - Clima escolar seguro y acogedor; - Estímulo a la cultura relacional de la escuela; - Efectos del liderazgo escolar; - Refinamiento del proceso de reclutamiento, formación y actuación de mentores.

Fuente: elaboración propia con datos de la investigación.

Con base en los resultados de los estudios examinados, delineamos los tres marcos estratégicos, como registrados en el Cuadro 7, con la intención de contribuir para la formulación de políticas y programas de inducción que se contraponen a la idea de apoyos aligerados y protocolares, con la finalidad de asegurar exclusivamente el desarrollo de competencias básicas. Existe una gama considerable de investigaciones con profesores principiantes, conforme reportadas a lo largo de este trabajo, cuyas constataciones contribuyen para afirmar dificultades recurrentes del ciclo inicial de la docencia y reforzar evidencias que comprueban las mejores alternativas para atraer, mantener y desarrollar profesores en la carrera.

En esta perspectiva, defendemos que los programas de inducción incluyan mecanismos de proyección de actividades formativas de acuerdo con las dificultades y necesidades individuales de los profesores, permitiendo un uso

flexible de varias ofertas, con base en diferentes configuraciones didácticas. Que la inducción esté incorporada a un abordaje continuo de formación, vinculada a otras etapas de la carrera y, sobre todo, comprometida con el desarrollo y autonomía profesional, por medio de acciones que estimulen la práctica reflexiva, investigativa y entre pares. Para eso es necesario que las políticas y programas de inducción aseguren condiciones objetivas para su realización, de modo que la inducción no se constituya en una exigencia más pragmática y burocrática a sobrecargar y tensionar al profesor.

4. Conclusión

Con la revisión emprendida en torno del objetivo de analizar sentidos de inducción docente y perspectivas para su implementación, es significativo percibir que, frente a sus distintas apropiaciones por las políticas y programas institucionales (o no), se hace necesario insistir en una concepción y formalización que corresponda a una formación específica con el profesor principiante, desarrollada por medio de acompañamiento orientado y sistematizado, en el sentido de contribuir para el fortalecimiento de su juicio profesoral con base en la afirmación de sus conocimientos, habilidades y capacidad de trabajo. Dado que el juicio profesoral está relacionado a la capacidad del profesor de movilizar los saberes profesionales y por medio de ellos clasificar sus problemas, raciocinar, analizar y tomar decisiones para enfrentarlos y superarlos, las iniciativas de inducción no pueden desmerecer el enfrentamiento de las dificultades propias de la inserción, garantizar las condiciones objetivas de trabajo y formación y estimular su autonomía y desarrollo profesional

Por esta vía, se afirma la comprensión del desarrollo profesional docente como un *continuum* constituido en la integralidad y organicidad de las experiencias de aprendizajes individuales y colectivas, que posibilitan al profesor revisar, rever, ampliar el compromiso con la docencia, sostenido por conocimientos y habilidades para crear, implementar y evaluar la enseñanza. Por eso, el período de inserción profesional requiere acompañamiento estratégico, apoyo formativo específico, en el sentido de asegurar la inducción del profesor en la carrera y las condiciones propicias a su desarrollo, con base en principios que pueden balizar la institucionalización de políticas y programas a su favor.

Los resultados de esta investigación contribuyen, así, para la comprensión de aspectos distintivos de la inserción profesional a ser considerados en la implementación de políticas y programas de inducción comprometidos con la autonomía y desarrollo docente como idea clave para atraer y mantener nuevos profesores en la profesión.

Referencias

AARTS, Rian; KOOLS, Quinta; SCHILDWACHT, Rita. Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. **European Journal of Teacher Education**, 43:2, 277-295, 2020. DOI: 10.1080/02619768.2019.1693992.

AKIRI, Effrat; DORI, Yehudit Judy. Professional Growth of Novice and Experienced STEM Teachers. **Journal of Science Education and Technology**, 31(1), pp. 129-142, 2022. DOI: 10.1007/s10956-021-09936-x.

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, 6 (11), 109-126. 2014. Disponible en:
<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/108>. Acceso en: 20 mar. 2023.

ALHIJA, Fadia Nasser-Abu.; FRESKO, Barbara. Socialization of new teachers: Does induction matter? **Teaching and Teacher Education**, (26), 1592-1597, 2010. DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.010.

ALMEIDA, Marta Mateus; COSTA, Estela; PINHO, Ana Sofia; PIPA, Joana. Atuar na indução de professores: que implicações para os diretores escolares portugueses? **Revista Portuguesa de Educação**, 31(2), pp. 196-214, 2018. DOI: 10.21814/rpe.14278.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de professores iniciantes no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>.

ANDRÉ, Marli. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, (23), 1-20, e230095, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230095>.

ASPFORS, Jessica; FRANSSON, Göran. Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. **Teaching and Teacher Education**, v. 48, p. 75-86, 2015. DOI: 10.1016/j.tate.2015.02.004.

ÁVALOS, Beatrice. Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. **III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. Santiago de Chile, 2012. Disponible en: <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cld=316&aid=517>. Acceso en: 20 mar. 2023.

ÁVALOS, Beatrice. Learning from research on beginning teachers. In J. Loughran, ML Hamilton (eds.) **International Handbook of Teacher Education**. Singapore: Springer, p. 487-522, 2016. DOI: 10.1007/978-981-10-0366-0_13.

BECA, Carlos Eugenio; BOERR, Ingrid. Políticas de inducción a profesores nóveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina. **Revista Eletrônica de Educação**, (14), 1-23, e4683111, 2020. DOI: 10.14244/198271994683.

BERNARDO, Elisangela da Silva; VASCONCELLOS, Katia. Ser professor, uma construção em três atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira. **Educação em Revista**, v. 37, e32800, 2021. DOI: 10.1590/0102-469832800.

BICKMORE, Dana L.; BICKMORE, Steven T. A multifaceted approach to teacher induction. **Teaching and Teacher Education**, (26), 1006-1014, 2010. DOI: 10.1016/j.tate.2009.10.043.

BLÖMEKE, Sigrid; HOTH, Jessica; DÖHRMANN, Martina; BUSSE, Andreas; KAISER, Gabriele; KÖNIG, Johannes. Teacher Change During Induction: Development of Beginning Primary Teachers' Knowledge, Beliefs and Performance. **International Journal of Science and Mathematics Education**, 13(2), pp. 287-308, 2015. DOI: 10.1007/s10763-015-9619-4.

CAENA, Francesca. Bridge over Troubled Water: Induction pointers for Teacher leadership. *Profesorado*, vol. 25, n. 2, p. 5-26, 2021. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18534.

CASTILLO, Daniela Cecilia Maturana; CIEZA-GARCÍA, José Antonio. La mentoría en los procesos de inducción del profesorado principiante. Las competencias del mentor como insumo para orientar su proceso formativo. **Profesorado**, 25 (3), pp. 9-121, 2021. DOI: 10.30827/profesorado.v25i3.22668.

CHERNOBAY, Elena; TASHIBAEVA, Dilyara. Teacher Professional Development in Russia and Kazakhstan Evidence from TALIS-2018. **Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow**, (4), pp. 141-164, 2020. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-4-141-164.

CLARK, Sarah. K.; BYRNES, Deborah. Through the eyes of the novice teacher: Perceptions of mentoring support. **Teacher Development**, 16(1), pp. 43-54, 2012.

COLOGNESI, Stéphane; NIEUWENHOVEN, Catarina Van; BEAUSAERT, Simon. Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. **European Journal of Teacher Education**, 43:2, 258-276, 2020. DOI: 10.1080/02619768.2019.1681963.

COURTNEY, Scott. A.; AUSTIN, Christine K.; ZOLFAGHARI, Maryam. International perspectives on teacher induction: a systematic review. **Teacher and Teacher Education**, 125, 104047, 2023. DOI: 10.1016/j.tate.2023.104047.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020. DOI: 10.14244/198271994149.

CRUZ, Giseli Barreto da; COSTA, Elana Cristiana dos Santos; PAIVA, Maria Maia de Souza; ABREU, Teo Bueno de. de Indução docente em revisão: Sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. **Cadernos de Pesquisa**, 52, 2022. Artigo e09072. DOI: 10.1590/198053149072.

CRUZ, Giseli Barreto da. LAHTERMAHER, Fernanda. Perspectivas de indução docente: possibilidades às tensões e aos desafios de professores em inserção profissional. In: MARCELO GARCÍA, Carlos e MARCELO MARTÍNEZ, Paula. (Coord). **Empezar com buen pie**. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso. Octaedro, p.75-96, 2022.

DALY, Caroline; MILTON, Emmajane. External mentoring for new teachers: mentor learning for a change agenda. **International Journal of Mentoring and Coaching in Education**, 6(3), pp. 178-195, 2017. DOI: 10.1108/IJMCE-03-2017-0021.

DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? **European Journal of Teacher Education**, 40 (3), 291-309. 2017. DOI: 10.1080/02619768.2017.1315399.

DE ANGELIS, Karen J.; WALL, Andrew F.; CHE, Jing. The Impact of Preservice Preparation and Early Career Support on Novice Teachers' Career Intentions and Decisions. **Journal of Teacher Education**, 64(4), pp. 338-355. 2013. DOI: 10.1177/0022487113488945.

DVIR, Nurit; SCHATZ-OPPENHEIMER, Orna. Novice teachers in a changing reality. **European Journal of Teacher Education**, 43:4, 639-656, 2020. DOI: 10.1080/02619768.2020.1821360.

FEIMAN-NEMSER, Sharon; SCHWILLE, Sharon; CARVER, Cindy; YUSKO, Brian. A conceptual review of literature on new teacher induction. National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching (NPEAT). Washington, DC: **Office of Educational Research and Improvement (ED)**, 47p., 1999.

FENTON-SMITH, Ben; TORPEY, Michael John. Orienting EFL teachers: Principles arising from an evaluation of an induction program in a Japanese university. **Language Teaching Research**, 17(2), pp. 228-250, 2013. DOI: 10.1177/1362168813475946.

FLORES, Maria Assunção. Necessary but non-existent: The paradox of teacher induction in Portugal. **Professorado**, 25(2), pp. 123-144, 2021. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.20765.

FOX, Alison; WILSON, Elaine. 'Support our networking and help us belong!': Listening to beginning secondary school science teachers. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, 15(6), pp. 701-718. 2020. DOI: 10.1080/13540600903357025.

GALLARDO, C. A. D. La inducción docente desde el discurso supranacional. **Professorado**, v. 25, n. 2, p. 53-78, 2021. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18443.

GARCÍA-CARRIÓN, Rocío; CUXART, Maria Padrós; ALVAREZ, Pilar; FLECHA, Ainhoa. Teacher induction in schools as learning communities: Successful pathways to teachers' professional development in a diverse school serving students living in poverty. **Sustainability (Switzerland)**, 12 (17), 7146, 2020. DOI: 10.3390/su12177146.

GOUGH, David. Síntese sistemática de pesquisa. *In*: Thomas, G.; Pring, R. *et al.* (orgs.). **Educação baseada em evidências**: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: ArtMed, 2007. [p. 57-76].

GROIBÖCK, Peter. Teaching e-portfolios in teacher education. **International Journal of Emerging Technologies in Learning**, 7(SPEC. ISSUE 2), pp. 42-49, 2012. DOI: 10.3991/ijet.v7iS2.2324.

HARMSSEN, Ruth; HELMS-LORENZ, Michelle; MAULANA, Ridwan; VAN VEEN, Klaas. The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. **British Journal of Educational Psychology**, 89(2), pp. 259-287, 2019. DOI: 10.1111/bjep.11238.

HELLEVE, Ingrid; ULVIK, Marit. Is individual mentoring the only answer? **Education Inquiry**, 2:1, 127-139, 2011. DOI: 10.3402/edui.v2i1.21967.

HELMS-LORENZ, Michelle; VAN DE GRIFT, Wim; MAULANA, Ridwan. Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. **School Effectiveness and School Improvement**, 27(2), pp. 178-204, 2016. DOI: 10.1080/09243453.2015.1035731.

HULME Moira; WOOD, Jeffrey. The importance of starting well: the influence of early career support on job satisfaction and career intentions in teaching. **Journal of Further and Higher Education**, 46:4, 504-521, 2022. DOI: 10.1080/0309877X.2021.1985981.

ILYINA, Nina; LOGINOVA, Natalya. Exploring the development of psychological and pedagogical competence in young teachers. **Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow**, (4), pp. 202-230, 2019. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-4-202-230.

JÁSPEZ, Juan Francisco; SÁNCHEZ-MORENO, Marita. Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 27(73), 2019. DOI: 10.14507/epaa.27.3891.

JIN, Xinglin; TIGELAAR, Dineke; VAN DER WANT, Anna; ADMIRAAL, Wilfried. Novice teachers' appraisal of expert feedback in a teacher professional development programme in Chinese vocational education. **Teaching and Teacher Education**, v. 112, 103652, 2022. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103652.

JONES, Marion. Reconciling personal and professional values and beliefs with the reality of teaching: findings from an evaluative case study of 10 newly qualified teachers during their year of induction. **Teacher Development**, 7:3, 385-401, 2003. DOI: 10.1080/13664530300200206.

KADENGE, Emure. A District Beginner Teacher Induction Initiative in South Africa: The Pressure and Support Contestation. **Perspectives in Education**, 39(2), pp. 214-227, 2021. DOI: 10.18820/2519593X/pie.v39.i3.16.

KAPLAN, Haya. Promoting Optimal Induction to Beginning Teachers Using Self-Determination Theory. **SAGE Open**, 11(2), 2021. DOI: 10.1177/21582440211015680.

KEARNEY, Sean. Reconceptualizing beginning teacher induction as organizational socialization: A situated learning model. **Cogent Education**, 2:1, 2015. 1028713. DOI: 10.1080/2331186X.2015.1028713.

KEARNEY, Sean. What happens when induction goes wrong: Case studies from the field. **Cogent Education**, 3:1, 1160525, 2016. DOI: 10.1080/2331186X.2016.1160525.

KEARNEY, Sean. The challenges of beginning teacher induction: a collective case study. **Teaching Education**, 32(2), pp. 142-158, 2019. DOI: 10.1080/10476210.2019.1679109.

KELLER-SCHNEIDER, Manuela; HERICKS, Uwe. Beginning teachers' appraisal of professional requirements and implications for teacher induction in Switzerland. **Education and Self Development**, 14(3), pp. 62-79, 2019. DOI: 10.26907/esd14.3.07.

LANGDON, Frances; DALY, Caroline; MILTON, Emmajane; JONES, Ken; PALMER, Melanie. Challenges for principled induction and mentoring of new teachers: Lessons from New Zealand and Wales. **London Review of Education**, 17(2), pp. 249-265, 2019. DOI: 0.18546/LRE.17.2.14.

LEÓN, Tatiana Elena Cisternas. Profesores principiantes de Educación Básica: Dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. **Estudios pedagógicos**, 42 (4), pp. 31-48. 2016. DOI: 10.4067/S0718/07052016000500003.

LOCASALE-CROUCH, Jenifer; DAVIS, Emily; WIENS, Peter; PIANTA, Robert. The Role of the Mentor in Supporting New Teachers: Associations with Self-Efficacy, Reflection, and Quality. **Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning**, 20(3), pp. 303-323, 2012. DOI: 10.1080/13611267.2012.701959.

MANSFIELD, Caroline; GU, QIng. "I'm finally getting that help that I needed": Early career teacher induction and professional learning. **Australian Educational Researcher**, 46(4), pp. 639-659, 2019. DOI: 10.1007/s13384-019-00338-y.

MARCELO, Carlos; LÓPEZ FERREIRA, Maria Altagracia El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 28(108). 2020. DOI: 10.14507/epaa.284936.

MARCELO, Carlos; MARCELO-MARTÍNEZ, Paula; FRANCISCO-JÁSPEZ, Juan. Cinco años Después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. **Profesorado**, 25 (2), pp. 99-121, 2021. DOI: 1030827/profesorado.v25i2.18444.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas e programas de inducción em la docência em latino américa. **Cadernos de Pesquisa**, 47 (166), 1224-1249, 2017. DOI: 0.1590/198053144322.

MILTON, Emmajane; DALY, Caroline; LANGDON, Frances; PALMER, Melanie; JONES, Ken; DAVIES, Andrew James. Can schools really provide the learning environment that new teachers need? Complexities and implications for professional learning in Wales. **Professional Development in Education**, 2020. DOI: 1080/19415257.2020.176717.

MIRA, Marilia Marques; ROMANOWSKI Joana Paulin. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: Revisão sistemática. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 85-98, ago./dez. 2015. Disponible en: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/124>. Acceso en: 20 mar. 2023.

MORETTINI, Brianne. Forms of resistance: Insights into beginning teacher development. **International Journal of Educational Research Open**, v. 2, 100041, 2021. DOI: 10.1016/j.ijedro.2021.100041.

NAPOLITANO, Kristen V.; MARRERO, Meghan E.; GUNNING, Amanda M.; BRANDON, Latanya T.; RICCIO, Jessica F. What Happens after edTPA? **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, n. 80. 2022. DOI: 10.14507/epaa.30.6988.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. A.; FLORES, Maria José B. P.; SILVA, Yrlla Ribeiro O. S. Políticas de inserção profissional na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta em movimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 558-577, set./dez. 2019. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4128.

NEWMAN, Mark; GOUGH, David. Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives, and application. In: ZAWACKI-RICHTER, Olaf; KERRES, Michael; BEDENLIER, Svenja; BOND, Melissa; BUNTINS, Katja (ed.). *Systematic reviews in educational research*. Springer VS, Wiesbaden, 2020. DOI: 10.1007/978-3-658-27602-7_1.

ORLAND-BARAK, Lily. "BREAKING good": Mentoring for teacher induction at the workplace. **Profesorado**, 25(2), pp. 27-51, 2021. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18535.

PATTERSON, Nanci C.; LUFT, Julie A. Informing expectations for induction: explorations of attrition among supported beginning secondary science teachers in the United States. **Teacher Development**, 6:2, 205-224, 2002. DOI: 10.1080/13664530200200165.

PENNANEN, Matti; BRISTOL, Laurette; WILKINSON, Jane; HEIKKINEN, Hannu L. T. What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. **Pedagogy, Culture and Society**, 24(1), pp. 27-53, 2016. DOI: 10.1080/14681366.2015.1083045.

PESSOA, Amanda Raquel Rodrigues; CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva; OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Sensibilidade analítica em educação: sobre as potências das (auto)biografias na pesquisa-formação com professoras/es iniciantes. **Revista Brasileira de Educação**, v.27, e270003, 2022. DOI:10.1590/S1413-24782022270003.

PETERSEN, Nadine. The liminality of new foundation phase teachers: transitioning from university into the teaching profession. **South African Journal of Education**, v. 37, n. 02, pp. 01-09, 2017. DOI: 10.15700/saje.v37n2a1361.

RABELO, Amanda Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Apoio ao docente em início de carreira: impactos na indução profissional de professores do programa residência docente do Colégio Pedro II. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e32723. 2021. DOI: /10.1590/0102-469832723.

RIPPON, Janice H.; MARTIN, Margaret. What makes a good induction supporter? **Teaching and Teacher Education**, 22(1), pp. 84-99, 2006. DOI: 10.1016/j.tate.2005.07.004.

ROLDÃO, Maria do Céu; REIS, Pedro; COSTA, Nilza. Balanço do programa de supervisão, apoio, acompanhamento e avaliação ao período probatório em Portugal: dos eixos de intervenção a uma visão prospetiva. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ**, 20 (76), 2012. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/dXPhTzss4RypBnwsxt9THDM/?format=pdf&lang=pt>. Acceso en: 20 mar. 2023.

SALAS, Macarena; DIÁZ, Alessandra; MEDINA, Lorena. Mentorías en Chile: de la política diseñada a la puesta en acto. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 26 (89), pp. 449-474, 2021. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662021000200449&script=sci_abstract. Acceso en: 20 mar. 2023.

SCHAAP, Harmen; VAN DER WANT, Anna C.; OOLBEKKINK-MARCHAND, Helma W.; MEIJER, Paulien C. Changes over time in the professional identity tensions of

Dutch early-career teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 100, 103283, 2021. DOI: 10.1016/j.tate/2021.103283.

SCHUCK, Sandy; AUBUSSON, Peter; BUCHANAN, John; VARADHARAJAN, Meera; BURKE, Paul F. The experiences of early career teachers: new initiatives and old problems. **Professional Development in Education**, 44(2), pp. 209-221, 2018. DOI: 1080/19415257.2016.1274268.

SHANKS, Rachel. Experiências de novos professores na transição para o ensino. **Educação em Revista**, v. 37, e33115, 2021. DOI: 10.1590/0102-469833115.

SHANKS, Rachel; ATTARD TONNA, Michelle; KRØJGAARD, Frede; PAASKE, Karen Annette; ROBSON, Dean; BJERKHOLT, Eva. A comparative study of mentoring for new teachers. **Professional Development in Education**, 48(5), pp. 751-765, 2022. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2020.1744684?journalCode=rjie20>. Acceso en: 20 mar. 2023.

SMITH, Emily R. Faculty Mentors in Teacher Induction: Developing a Cross-institutional Identity, **The Journal of Educational Research**, 104:5, 316-329, 2011. DOI: 10.1080/00220671.2010.482948.

STANULIS, Randi Nevins; FLODEN, Robert E. Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. **Journal of Teacher Education**, 60(2), pp. 112-122, 2009. DOI: 0.1177/0022487108330553.

STEWART, Trevor Thomas; JANSKY, Timothy. A. Novice teachers and embracing struggle: dialogue and reflection in professional development. **Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development**, v.01, 100002, 2022. DOI: 10.1016/j.tatelp.2022.100002.

SULLIVAN, Anna M.; MORRISON, Chad. Enacting policy: the capacity of school leaders to support early career teachers through policy work. **Australian Educational Researcher**, 41(5), pp. 603-620, 2014. DOI: 10.1007/s13384-014-0155-y.

TEKIR, Serpil. Teacher Induction Policies and Practices in Two Different Contexts: A Comparative Study of Turkey and the USA. **Egitim ve Bilim**, 47(210), pp. 1-26, 2022. DOI: 10.15390/EB.2021.9831.

VAILLANT, Denise. La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. **Profesorado**. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 25(2), 79-97, 2021. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18442.

VAN DER PERS, Marieke; HELMS-LORENZ, Michelle. The Influence of School Context Factors on the Induction Support as Perceived by Newly Qualified Teachers. **Frontiers in Education**, 6,744347, 2021. DOI: 10.3389/feduc.2021.744347.

WALLACE, Maria F. G.; RUST, Julie; JOLLY, Elisabeth. 'It's all there.': Entanglements of teacher preparation and induction. **Professional Development in Education**, 47:2-3, 406-420, 2021. DOI: 10.1080/19415257.2021.1887921.

WONG, Harry K. Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving. **NASSP Bulletin**. 88 (638), 2004.

Agradecimientos:

Al Programa Institucional de Internacionalización de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES PrInt e al Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile – CIAE-U.Chile.

Financiamiento:

El presente trabajo fue realizado con el apoyo de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamiento 001/ This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Finance Code 001.

Traducción del original en portugués CRUZ, G. B.; ÁVALOS, B. *Indução docente: formação de professores iniciantes em perspectiva* por Silvina Fernández, Y-mail: silvinajf@gmail.com.

APÊNDICE

Lista de artículos revisados

Referência bibliográfica
1. Aarts, R.; Kools, Q. & Schildwacht, R. (2020). Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided, <i>European Journal of Teacher Education</i> , 43:2, 277-295, DOI: 10.1080/02619768.2019.1693992
2. Akiri, E. & Dori, Y.J. (2022). Professional Growth of Novice and Experienced STEM Teachers. <i>Journal of Science Education and Technology</i> , 31(1), pp. 129-142.
3. Almeida, M. M., Costa, E., Pinho, A. S. & Pipa, J. (2018). Atuar na indução de professores: que implicações para os diretores escolares portugueses? <i>Revista Portuguesa de Educação</i> , 31(2), pp. 196-214.
4. Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. <i>Teaching and Teacher Education</i> , v. 48, p. 75-86.
5. Athanases, S. Z.; Abrams, A.; Jack, G., Johnson, V.; Kwock, S.; McCurdy, J.; Riley, S. & Totaro, S. (2008). Curriculum for mentor development: problems and promise in the work of new teacher induction leaders. <i>Journal of Curriculum Studies</i> , 40:6, 743-770.
6. Ballantyne, J. & Zhukov, K. (2017). A good news story: Early-career music teachers' accounts of their "flourishing" professional identities. <i>Teaching and Teacher Education</i> , v. 68, p. 241-251.
7. Barak, L. O. (2021). "BREAKING good": Mentoring for teacher induction at the workplace [Salir bien parados": La Mentoría para la Inducción Profesional de los Docentes Noveles]. <i>Profesorado</i> , 25(2), pp. 27-51
8. Bernardo, E. da S. & Vasconcellos, K. (2021). Ser professor, uma construção em três atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira. <i>Educação em Revista</i> , v. 37, e32800.
9. Blömeke, S., Hoth, J., Döhrmann, M., (...), Kaiser, G. & König, J. (2015). Teacher Change During Induction: Development of Beginning Primary Teachers' Knowledge, Beliefs and Performance. <i>International Journal of Science and Mathematics Education</i> , 13(2), pp. 287-308.
10. Brown, B., Friesen, S., Beck, J. & Roberts, V. (2020). Supporting new teachers as designers of learning. <i>Education Sciences</i> , 10(8),207, pp. 1-14.
11. Burke, P. F., Aubusson, P. J., Schuck, S. R., Buchanan, J. D. & Prescott, A. E. (2015). How do early career teachers value different types of support? A scale-adjusted latent class choice model. <i>Teaching and Teacher Education</i> , 47, pp. 241-253.

12. Caena, F. (2021). Bridge over Troubled Water: Induction pointers for Teacher leadership. <i>Profesorado</i> , vol. 25, n. 2, p. 5-26.
13. Castillo, D. C. M. & García, J. A. C. (2021). La mentoría en los procesos de inducción del profesorado principiante. Las competencias del mentor como insumo para orientar su proceso formativo. <i>Profesorado</i> , 25 (3), pp. 9-121.
14. Chernobay, E. & Tashibaeva, D. (2020). Teacher Professional Development in Russia and Kazakhstan Evidence from TALIS-2018. <i>Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow</i> , (4), pp. 141-164.
15. Clark, S. K. & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: Perceptions of mentoring support. <i>Teacher Development</i> , 16(1), pp. 43-54.
16. Colognesi, S.; Nieuwenhoven, C. V. & Beausaert, S. (2020). Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning, <i>European Journal of Teacher Education</i> , 43:2, 258-276, DOI: 10.1080/02619768.2019.1681963
17. Cruz, G. B. da, Costa, E. C. dos S., Paiva, M. M. de S., & Abreu, T. B. de. (2022). Indução docente em revisão: Sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , 52, Artigo e09072. https://doi.org/10.1590/198053149072
18. Daly, C. & Milton, E. (2017). External mentoring for new teachers: mentor learning for a change agenda. <i>International Journal of Mentoring and Coaching in Education</i> , 6(3), pp. 178-195.
19. DeAngelis, K. J., Wall, A.F. & Che, J. (2013). The Impact of Preservice Preparation and Early Career Support on Novice Teachers' Career Intentions and Decisions. <i>Journal of Teacher Education</i> , 64(4), pp. 338-355.
20. Dvir, N. & Schatz-Oppenheimer, O. (2020). Novice teachers in a changing reality, <i>European Journal of Teacher Education</i> , 43:4, 639-656, DOI: 10.1080/02619768.2020.1821360
21. Evans, B. R., & Leonard, J. (2013). Recruiting and Retaining Black Teachers to Work in Urban Schools. <i>SAGE Open</i> , 3(3).
22. Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first Years. <i>Teaching and Teacher Education</i> , 25(6), pp. 814-825.
23. Fenton-Smith, B. & Torpey, M. J. (2013). Orienting EFL teachers: Principles arising from an evaluation of an induction program in a Japanese university. <i>Language Teaching Research</i> , 17(2), pp. 228-250.
24. Flores, M. A. (2021). Necessary but non-existent: The paradox of teacher induction in Portugal. <i>Profesorado</i> , 25(2), pp. 123-144.
25. Fox, A. & Wilson, E. (2009). 'Support our networking and help us belong!': Listening to beginning secondary school science teachers. <i>Teachers and Teaching: Theory and Practice</i> , 15(6), pp. 701-718.
26. Gallardo, C. A. D. (2021). La inducción docente desde el discurso supranacional. <i>Professorado</i> , v. 25, n. 2, p. 53-78.
27. García-Carrión, R., Cuxart, M.P., Alvarez, P. & Flecha, A. (2020). Teacher induction in schools as learning communities: Successful pathways to teachers' professional development in a diverse school serving students living in poverty. <i>Sustainability (Switzerland)</i> , 12(17),7146.
28. Gariglio, J. A. (2021). Desenvolvimento profissional de professores de educação física iniciantes: continuidades/descontinuidades entre a formação inicial e a iniciação à docência. <i>Pro-Posições, Campinas/SP</i> , v. 32, e20180087.
29. Groißböck, P. (2012). Teaching e-portfolios in teacher education. <i>International Journal of Emerging Technologies in Learning</i> , 7(SPEC. ISSUE 2), pp. 42-49.
30. Gunn, T. M. & McRae, P. A. (2021). Better understanding the professional and personal factors that influence beginning teacher retention in one Canadian province. <i>International Journal of Educational Research Open</i> , v. 2, 100073.
31. Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. & Van Veen, K. (2019). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. <i>British Journal of Educational Psychology</i> , 89(2), pp. 259-287.
32. Helleve, I. & Ulvik, M. (2011). Is individual mentoring the only answer?, <i>Education Inquiry</i> , 2:1, 127-139, DOI: 10.3402/edui.v2i1.21967

33. Helms-Lorenz, M., van de Grift & W., Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. <i>School Effectiveness and School Improvement</i> , 27(2), pp. 178-204.
34. Hulme M. & Wood, J. (2022). The importance of starting well: the influence of early career support on job satisfaction and career intentions in teaching, <i>Journal of Further and Higher Education</i> , 46:4, 504-521, DOI: 10.1080/0309877X.2021.1985981
35. Ilyina, N. & Loginova, N. (2019). Exploring the development of psychological and pedagogical competence in young teachers. <i>Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow</i> , (4), pp. 202-230.
36. Jáspez, J. F., & Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. <i>Archivos Analíticos de Políticas Educativas</i> , 27(73).
37. Jin, X.; Tigelaar, D.; Want, A. C. van der. & Admiraal, W. (2022). Novice teachers' appraisal of expert feedback in a teacher professional development programme in Chinese vocational education. <i>Teaching and Teacher Education</i> , v. 112, 103652.
38. Jones, M. (2003). Reconciling personal and professional values and beliefs with the reality of teaching: findings from an evaluative case study of 10 newly qualified teachers during their year of induction, <i>Teacher Development</i> , 7:3, 385-401, DOI: 10.1080/13664530300200206
39. Kadenge, E. (2021). A District Beginner Teacher Induction Initiative in South Africa: The Pressure and Support Contestation. <i>Perspectives in Education</i> , 39(2), pp. 214-227.
40. Kaplan, H. (2021). Promoting Optimal Induction to Beginning Teachers Using Self-Determination Theory. <i>SAGE Open</i> , 11(2).
41. Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice, <i>Cogent Education</i> , 1:1, 967477, DOI: 10.1080/2331186X.2014.967477
42. Kearney, S. (2015). Reconceptualizing beginning teacher induction as organizational socialization: A situated learning model, <i>Cogent Education</i> , 2:1, 1028713, DOI: 10.1080/2331186X.2015.1028713
43. Kearney, S. (2016). What happens when induction goes wrong: Case studies from the field, <i>Cogent Education</i> , 3:1, 1160525, DOI: 10.1080/2331186X.2016.1160525
44. Kearney, S. (2019). The challenges of beginning teacher induction: a collective case study. <i>Teaching Education</i> , 32(2), pp. 142-158.
45. Keller Schneider, M. & Hericks, U. (2019). Beginning teachers' appraisal of professional requirements and implications for teacher induction in Switzerland. <i>Education and Self Development</i> , 14(3), pp. 62-79-.
46. Langdon, F., Daly, C., Milton, E., Jones, K. & Palmer, M. (2019). Challenges for principled induction and mentoring of new teachers: Lessons from New Zealand and Wales. <i>London Review of Education</i> , 17(2), pp. 249-265.
47. León, T. E. C. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: Dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. <i>Estudios pedagógicos</i> , 42 (4), pp. 31-48.
48. LoCasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P. & Pianta, R. (2012). The Role of the Mentor in Supporting New Teachers: Associations with Self-Efficacy, Reflection, and Quality. <i>Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning</i> , 20(3), pp. 303-323.
49. Luft, J. A. & Zhang, C. (2014). The Pedagogical Content Knowledge and beliefs of newly hired secondary science teachers: The first three Years. <i>Educacion Quimica</i> , 25(3), pp. 325-331.
50. Magudu, S. & Gumbo, M. (2017). Encounters of newly qualified teachers with micro-politics in primary schools in zimbabwe. <i>South African Journal of Education</i> , v. 37, n. 02.
51. Mansfield, C. & Gu, Q. (2019). "I'm finally getting that help that I needed": Early career teacher induction and professional learning. <i>Australian Educational Researcher</i> , 46(4), pp. 639-659.
52. Manso, J. & Garrido, R. (2021). Those who start: The challenge of accompanying novices teachers. [Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles]. <i>Profesorado</i> , 25(2), pp. 145-163.

53. Marcelo, C. & López Ferreira, M. A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. <i>Archivos Analíticos de Políticas Educativas</i> , 28(108).
54. Marcelo, C.; Marcelo-Martínez, P. & Francisco-Jáspez, J. (2021). Cinco años Después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. <i>Profesorado</i> , 25 (2), pp. 99-121.
55. Marcelo, C. & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docência em latinoamérica. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v. 47, n. 166, pp. 1224-1249.
56. Maulana, R., Helms-Lorenz, M. & van de Grift, W. (2015). A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students. <i>Teaching and Teacher Education</i> , 51, pp. 225-245.
57. McNally, J. & Oberski, I. (2003). Right at the start: an agenda for research and development in teacher induction, <i>Teacher Development</i> , 7:1, 59-74, DOI: 10.1080/13664530300200186
58. Milton, E., Daly, C., Langdon, F., Palmer, M., Jones, K., Davies, A. J. (2020). Can schools really provide the learning environment that new teachers need? Complexities and implications for professional learning in Wales. <i>Professional Development in Education</i> , 48(5), pp. 878-891.
59. Mintz, J. (2019). A comparative study of the impact of enhanced input on inclusion at pre-service and induction phases on the self-efficacy of beginning teachers to work effectively with children with special educational needs. <i>British Educational Research Journal</i> , 45(2), pp. 254-274.
60. Morettini, B. (2021). Forms of resistance: Insights into beginning teacher development. <i>International Journal of Educational Research Open</i> , v. 2, 100041.
61. Napolitano, K.V., Marrero, M.E., Gunning, A.M., Brandon, L.T., Riccio, J.F. (2022). What Happens after edTPA? <i>Education Policy Analysis Archives</i> , v. 30, n. 80
62. Patterson, N. C. & Luft, J. A. (2002). Informing expectations for induction: explorations of attrition among supported beginning secondary science teachers in the United States, <i>Teacher Development</i> , 6:2, 205-224, DOI: 10.1080/13664530200200165
63. Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J. & Heikkinen, H.L.T. (2016). What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. <i>Pedagogy, Culture and Society</i> , 24(1), pp. 27-53.
64. Pessoa, A. R. R.; Cavalcante, M. M. da S.; Oliveira, W. S. & Farias, I. S. M. (2022). Sensibilidade analítica em educação: sobre as potências das (auto)biografias na pesquisa-formação com professoras/es iniciantes. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , v.27, e270003.
65. Petersen, N. (2017). The liminality of new foundation phase teachers: transitioning from university into the teaching profession. <i>South African Journal of Education</i> , v. 37, n. 02, pp. 01-09
66. Rabelo, A. O. & Monteiro, A. M. (2021). Apoio ao docente em início de carreira: impactos na indução profissional de professores do programa residência docente do Colégio Pedro II. <i>Educação em Revista, Belo Horizonte</i> , v. 37, e32723.
67. Richter, E.; Lucksnat, C.; Redding, C. & Richter, D. (2022). Retention intention and job satisfaction of alternatively certified teachers in their first year of teaching. <i>Teaching and Teacher Education</i> , v. 114, 103704
68. Rippon, J. H. & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? <i>Teaching and Teacher Education</i> , 22(1), pp. 84-99.
69. Roldão, M. do C.; Reis, P. R. dos & Costa, N. (2012). Balanço do programa de supervisão, apoio, acompanhamento e avaliação ao período probatório em Portugal: dos eixos de intervenção a uma visão prospetiva. <i>Ensaio: aval.pol.públ.Educ</i> , 20 (76).
70. Salas, M.; Díaz, A. & Medina, L. (2021). Mentorías en Chile: de la política diseñada a la puesta en acto. <i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i> , 26 (89), pp. 449-474.
71. Schaap, H.; Want, A. C. van der.; Oolbekkink-Marchand, H. W. & Meijer, P. C. (2021). Changes over time in the professional identity tensions of Dutch early-career teachers. <i>Teaching and Teacher Education</i> , v. 100, 103283.

72. Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., Varadharajan, M. & Burke, P.F. (2018). The experiences of early career teachers: new initiatives and old problems. <i>Professional Development in Education</i> , 44(2), pp. 209-221.
73. Shanks, R., Attard Tonna, M., Krøjgaard, F., (...), Robson, D., Bjerkholt, E. (2022). A comparative study of mentoring for new teachers. <i>Professional Development in Education</i> , 48(5), pp. 751-765.
74. Shanks, R. (2021). Experiências de novos professores na transição para o ensino. <i>Educação em Revista</i> , v. 37, e33115
75. Smith, E. R. (2011). Faculty Mentors in Teacher Induction: Developing a Cross-institutional Identity, <i>The Journal of Educational Research</i> , 104:5, 316-329, DOI: 10.1080/00220671.2010.482948
76. Stanulis, R. & Floden, R. E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. <i>Journal of Teacher Education</i> , 60(2), pp. 112-122.
77. Stewart, T. T. & Jansky, T. A. (2022). Novice teachers and embracing struggle: dialogue and reflection in professional development. <i>Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development</i> , v.01, 100002.
78. Sullivan, A. M. & Morrison, C. (2014). Enacting policy: the capacity of school leaders to support early career teachers through policy work. <i>Australian Educational Researcher</i> , 41(5), pp. 603-620.
79. Tekir, S. (2022). Teacher Induction Policies and Practices in Two Different Contexts: A Comparative Study of Turkey and the USA. <i>Egitim ve Bilim</i> , 47(210), pp. 1-26.
80. Vaillant, D. (2021). La inserción del profesorado novel en américa latina: hacia la integralidad de las políticas. <i>Profesorado</i> , 25 (2), pp. 79-97.
81. Van der Pers, M., Helms-Lorenz, M. (2021). The Influence of School Context Factors on the Induction Support as Perceived by Newly Qualified Teachers. <i>Frontiers in Education</i> , 6,744347
82. Wallace, M. F. G.; Rust, J. & Jolly, E. (2021). 'It's all there.': Entanglements of teacher preparation and induction, <i>Professional Development in Education</i> , 47:2-3, 406-420, DOI: 10.1080/19415257.2021.1887921
83. Westerlund, R., & Eliasson, I. (2022). 'I am finding my path: A case study of Swedish novice physical education teachers' experiences when managing the realities and challenges of their first years in the profession. <i>European Physical Education Review</i> , 28(2), 303–321.

Enviado en: 30/mayo/2023 | Aprobado en: 19/ Septiembre/2023