

ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/1980531412366>

Concepciones, políticas y prácticas de inducción docente en el contexto latinoamericano

 Giseli Barreto da Cruz^I

 Beatrice Ávalos^{II}

^I Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; cruz.giseli@gmail.com

^{II} Universidad de Chile, Santiago (RM), Chile; bavalos254@gmail.com

Cómo referenciar este artículo

Cruz, G. B. da, & Ávalos, B. (2026). Concepciones, políticas y prácticas de inducción docente en el contexto latinoamericano. *Cadernos de Pesquisa*, 56, Artículo e12366.
<https://doi.org/10.1590/1980531412366>

Concepciones, políticas y prácticas de inducción docente en el contexto latinoamericano

Resumen

El artículo presenta resultados de investigación teórico-empírica, de naturaleza cualitativa, basada en una revisión sistemática de literatura, orientada a la síntesis de evidencias sobre el apoyo a docentes principiantes en el contexto latinoamericano. Tiene como objetivos analizar los significados de la inducción profesional docente y las perspectivas para su implementación, ya sea a través de políticas educativas, programas institucionales o acciones específicas. Los resultados confirman que la inducción debe ofrecer formación a los profesores principiantes considerando las especificidades de su contexto y condiciones de trabajo. Los hallazgos contribuyen a la implementación de políticas y programas de inducción comprometidos con el desarrollo profesional docente.

INDUCCIÓN PROFESIONAL • PROFESORES PRINCIPIANTES • POLÍTICAS EDUCATIVAS • FORMACIÓN DE PROFESORES

Concepções, políticas e práticas de indução docente no contexto latino-americano

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa teórico-empírica, de natureza qualitativa, baseada em revisão sistemática da literatura, voltada à síntese de evidências sobre o apoio a docentes iniciantes no contexto latino-americano. Tem como objetivos analisar os significados da indução profissional docente e as perspectivas para sua implementação, seja através de políticas educacionais, programas institucionais ou ações específicas. Os resultados confirmam que a indução deve oferecer formação aos professores iniciantes, considerando as especificidades de seu contexto e condições de trabalho. Os achados contribuem para a implementação de políticas e programas de indução comprometidos com o desenvolvimento profissional docente.

INDUÇÃO PROFISSIONAL • PROFESSORES INICIANTEs • POLÍTICAS EDUCACIONAIS • FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conceptions, policies, and practices of teacher induction in the Latin American context

Abstract

This article presents the results of a qualitative theoretical-empirical study based on a systematic literature review aimed at synthesizing evidence on support for teachers starting their careers in the Latin American context. Its objective is to analyze the meanings of professional teacher induction and the perspectives for its implementation, whether through educational policies, institutional programs, or specific initiatives. The findings confirm that teacher induction should provide training and support for novice teachers, taking into account the specificities of their context and working conditions. The findings contribute to the implementation of induction policies and programs committed to the professional development of teachers.

TEACHER INDUCTION • NOVICE TEACHERS • EDUCATIONAL POLICIES • TEACHER EDUCATION

Conceptions, politiques et pratiques d'insertion professionnelle des enseignants dans le contexte latino-américain

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche théorique et empirique, de nature qualitative, fondée sur une revue systématique de la littérature dont l'objectif est de synthétiser les connaissances disponibles sur le soutien aux enseignants débutants dans le contexte latino-américain. A cette fin, l'étude analyse les significations attribuées à l'insertion professionnelle des enseignants ainsi que les perspectives de sa mise en œuvre, que ce soit à travers des politiques éducatives, des programmes institutionnels ou des actions spécifiques. Les résultats montrent que l'insertion doit offrir aux enseignants débutants une formation prenant en compte les spécificités de leur contexte ainsi que leurs conditions de travail. Les conclusions contribuent à la réflexion sur la mise en œuvre de politiques et de programmes d'insertion favorisant le développement professionnel des enseignants.

INSERTION PROFESSIONNELLE • ENSEIGNANTS DÉBUTANTS • POLITIQUES ÉDUCATIVES • FORMATION DES ENSEIGNANTS

Recibido el: 24 SEPTIEMBRE 2025 | **Aprobado para publicación el:** 30 ABRIL 2026



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons tipo BY.

Introducción

El debate sobre el momento de la inserción profesional, primera fase de la carrera docente, ha movilizado el interés de investigadores del área hace aproximadamente cuatro décadas. Antes de ello, estudios de referencia, como los de Lortie (1975), Veenman (1984) y Huberman (1989), ya discutían dilemas y desafíos de profesores principiantes y la necesidad de ofrecer apoyos al proceso de socialización profesional, claramente marcado por el choque de realidad frente a la primera experiencia profesional. Esto se explica a través de repetidas evidencias que confirman que el inicio de la docencia es demasiado complejo, siendo cada vez más necesario reforzar la conexión entre formación inicial, inserción en la carrera y desarrollo profesional docente.

Como consecuencia, emergen políticas y programas de inducción profesional docente en diferentes contextos territoriales, con el objetivo de apoyar la adaptación del profesor principiante a la profesión. Es vasta la producción investigativa al respecto, la que reúne estudios empíricos con situaciones específicas de inducción profesional docente (Fox & Wilson, 2009; Pennanen et al., 2016; Langdon et al., 2019; García-Carrión et al., 2020), así como análisis de políticas y programas, en algunos casos con atención a sus impactos y efectos (DeAngelis et al., 2013; Blömeke et al., 2015; Helms-Lorenz et al., 2016; Keller-Schneider & Hericks, 2019; Shanks et al., 2022).

La variedad de investigaciones sobre estos programas, por un lado, revela aspectos que apuntan a la necesidad de más inversiones en estudios sobre lo que cuenta como inducción profesional docente; por otro lado, evidencia que la institucionalización de políticas de inducción destinadas al acompañamiento formativo del profesor principiante es una práctica localizada y restringida a algunos países, con poca incorporación en contextos como el de América Latina.

Teniendo esto en cuenta, este artículo se inscribe en una línea de investigación progresiva y se articula con dos estudios previos complementarios. El primero (Cruz et al., 2022) consistió en una revisión sistemática de 21 estudios centrada en la literatura internacional, orientada a analizar tendencias, concepciones y prácticas de inducción docente, así como su relación con la mentoría y el papel de las políticas y programas en los contextos investigados. Este mapeo evidenció la concentración de estudios en el Norte global y la escasez de abordajes situados en América Latina, lo que justificó la ampliación del *corpus* empírico.

En esta misma dirección, un segundo estudio (Cruz & Ávalos, 2024) profundizó el análisis mediante una revisión sistemática de 83 artículos en cinco bases de datos internacionales, seleccionadas *a priori* por su alcance global y criterios homogéneos de indexación, lo que permitió identificar configuraciones, enfoques y perspectivas de la inducción docente en distintos países, así como delimitar un conjunto de producciones sobre América Latina y el Caribe, aún en consolidación pero analíticamente significativo.

El presente artículo deriva de este segundo movimiento y se orienta a una profundización interna, focalizándose exclusivamente en el *corpus* latinoamericano identificado, sin realizar nuevas búsquedas ni incorporar otras bases, sino a partir de un recorte analítico de un universo previamente constituido, garantizando coherencia teórico-metodológica. De este modo, se transita de un mapeo internacional amplio a un análisis situado, centrado en las concepciones de formación que sustentan las experiencias y políticas de inducción en la región, atendiendo una de las vacancias identificadas sin alterar los criterios originales y preservando la comparabilidad y consistencia del diseño investigativo.

En el ámbito de América Latina, según Vaillant (2021), pese al creciente interés por la inserción profesional y al aumento de estudios que ofrecen diversos análisis, son pocos los sistemas educativos que cuentan con políticas formales de inducción; las existentes muestran discontinuidad, fragmentación y escasa articulación con la formación inicial y continua. Como señaló Ávalos (2016), el acompañamiento a docentes principiantes es heterogéneo, con variaciones significativas entre países y predominio de intervenciones puntuales, incluso donde existen políticas. No obstante, investigaciones de esta autora y de Eugenio Beca y Boerr (2020) evidencian la eficacia de los programas de inducción, destacando la necesidad de debatir el derecho a la inducción, sus condiciones de implementación y, especialmente, la concepción de formación que la orienta (Ávalos, 2012).

Frente a esto, en este artículo analiza algunas experiencias de inducción en curso en América Latina, con particular interés en la concepción de formación docente que las orienta. Se dedica a discutir lo que cuenta como formación profesional de docentes principiantes en el contexto latinoamericano, sea en los textos legales o en las situaciones analizadas, teniendo como referencia una parte de la producción de estudios e investigaciones sobre el tema inscrita en la literatura académica del área.

Marco teórico-metodológico

Al traer a la discusión cuáles son los sentidos de formación que sostienen las propuestas de apoyo y acompañamiento al profesor principiante se intenta, teóricamente, afirmar el entendimiento de la inducción como acompañamiento sistemático y formativo del docente durante la inserción profesional, correspondiente a una política o programa de apoyo comprometidos con su desarrollo profesional. Con base en las teorizaciones de Ávalos (2016) y André (2018), se argumenta que son varios los componentes que integran el proceso de aprendizaje de la docencia a lo largo de la carrera, pero existen particularidades propias referentes al nivel inicial que inciden directamente en la construcción de la identidad docente.

En esta perspectiva, la inducción profesional docente es comprendida como un recorrido de desarrollo profesional sustentado en una inversión formativa sistemática dirigida al profesor en inicio de carrera. Tal como señala André (2018), esta fase requiere políticas e iniciativas específicas, diferenciándose de la formación inicial y continua por su carácter de transición, integración a la cultura escolar y aprendizaje de los códigos profesionales.

El estudio se sitúa en el campo de la formación de profesores, con base en las teorías de desarrollo profesional, delimitado en torno a la inserción en la carrera, con el objetivo de investigar las concepciones de formación y desarrollo profesional que orientan políticas de inducción y experiencias locales en América Latina. Se definen como objetivos específicos: analizar los sentidos de la inducción y sus perspectivas de implementación, y sistematizar datos sobre propuestas formativas dirigidas a docentes en sus primeros años de ejercicio.

Se trata de una investigación de tipo teórico-empírica, de naturaleza cualitativa, que movilizó dos estrategias para la producción de datos: la primera, de cuño exploratorio, consistió en identificar, por medio de diversas fuentes, registros de programas de inducción en los países de América Latina; la segunda, de carácter central y determinante para el estudio, consistió en invertir en la revisión sistemática de la literatura, a fin de sintetizar evidencias, con base en Newman y Gough (2020).

En la etapa exploratoria, los datos fueron construidos a partir de diversas fuentes: (i) documentos oficiales y normativas proporcionados por los Ministerios de Educación de los países

que respondieron al contacto realizado por correo electrónico; (ii) textos de autores citados en dichos documentos, considerados relevantes para la comprensión de las políticas y experiencias de inducción; y (iii) otros trabajos localizados a partir de búsquedas complementarias, conforme se detalla en la Tabla 3. Estas fuentes fueron utilizadas con fines de contextualización y organización inicial de la información por país.

En la revisión sistemática, el levantamiento consideró artículos publicados en cinco bases –Sage Journals, Science Direct, SciELO, Scopus y Taylor & Francis– seleccionadas por su cobertura internacional y por reunir periódicos científicos con criterios editoriales consolidados, lo que favorece la comparabilidad y la identificación de tendencias globales. Esta opción implicó no incluir bases regionales como Educ@, de la Fundação Carlos Chagas (FCC), y Redalyc, decisión que no desconsidera su relevancia ni la centralidad de estos repositorios en la circulación de la producción latinoamericana, sino que responde a una delimitación metodológica orientada a la comparabilidad internacional y coherente con el diseño del estudio de referencia. Dado que el presente artículo deriva de una revisión sistemática previamente delimitada en bases de alcance internacional, la incorporación de nuevos indexadores, caracterizados por la heterogeneidad de sus criterios de indexación y tipologías documentales, implicaría alterar los parámetros de búsqueda y selección establecidos *a priori*, comprometiendo la consistencia del análisis. En consecuencia, el examen sobre América Latina no resulta de una ampliación del *corpus*, sino de un recorte analítico interno previamente definido, que privilegia la profundización de un universo ya constituido, dentro del cual la producción latinoamericana es identificada y analizada en sus propias especificidades.

El recorte temporal (2002-2022) buscó abarcar el período de mayor consolidación del tema. Los filtros aplicados fueron: área (ciencias sociales y educación), temática (formación de profesores), uso del descriptor “Teacher Induction” en título, resumen o palabras clave, y acceso abierto.

La adopción de un único descriptor respondió a una decisión metodológica orientada a garantizar precisión, coherencia y replicabilidad, evitando dispersión conceptual. Se optó por un término consolidado en la literatura internacional para referir políticas y programas dirigidos a docentes principiantes. Sin embargo, esta decisión implica limitaciones: puede restringir la identificación de estudios que, especialmente en América Latina y en las primeras décadas del siglo, abordaron problemáticas afines bajo denominaciones como formación continuada o inserción profesional.

Asimismo, resulta relevante considerar la relación, no exenta de ambigüedades, entre inducción y mentoría. En una parte significativa de la literatura, ambos términos aparecen como sinónimos o son utilizados indistintamente. Sin embargo, en consonancia con desarrollos teóricos previos (Cruz et al., 2022), se asume en este estudio una distinción analítica entre ambos conceptos: mientras que la inducción refiere a un proceso más amplio, estructurado y, en muchos casos, institucionalizado de apoyo a docentes principiantes, la mentoría constituye uno de sus posibles dispositivos o estrategias, no agotando por sí misma la complejidad de la inducción. Esta diferenciación también orientó la decisión de no incorporar descriptores adicionales como *mentoring*, en la medida en que su inclusión podría ampliar el *corpus* hacia estudios centrados exclusivamente en relaciones interpersonales de acompañamiento, sin necesariamente abordar políticas o programas de inducción en sentido estricto.

El uso del descriptor privilegiado favorece la identificación de producciones más recientes, especialmente a partir de 2016, cuando el término adquiere mayor circulación. No obstante, se reconoce que concepciones presentes en estos estudios ya se encontraban en producciones anteriores, particularmente en investigaciones sobre mentoría y formación continuada.

Los criterios de selección incluyeron la lectura de títulos, palabras clave y resúmenes, excluyendo trabajos sin conexión directa con la inserción profesional docente. Inicialmente, no se aplicó el filtro “América Latina”, con el fin de obtener un panorama internacional; la delimitación regional fue realizada posteriormente.

El protocolo de revisión, basado en Gough (2007), comprendió: (i) levantamiento; (ii) refinamiento y exclusión de duplicados; (iii) sistematización mediante fichas; (iv) lectura integral de textos latinoamericanos; y (v) análisis de datos en función de los objetivos del estudio.

El levantamiento resultó en 234 artículos; tras el refinamiento, 139 fueron excluidos y 12 duplicados eliminados, totalizando 83 textos. De estos, 12 correspondían al contexto latinoamericano, constituyendo el *corpus* de análisis. La revisión incluyó dos movimientos analíticos: uno del conjunto total y otro sobre América Latina. El análisis de los 83 artículos fue publicado previamente (Cruz & Ávalos, 2024). En este artículo se privilegia el análisis con foco en América Latina.

A partir de estos doce artículos, se realizó la lectura integral, registro en fichas y sistematización de datos, organizados en un cuadro sinóptico descriptivo. Este fue analizado en función de la cuestión de investigación, los objetivos y el marco teórico adoptado.

Aspectos generales

De los doce artículos que componen el acervo de este análisis, seis provienen de la base Scopus, cinco de la base SciELO y uno de las dos bases, conforme la Tabla 1.

Tabla 1

Bases, periódicos, país, idioma y modalidad de los artículos

N.	Base(s)	Periódico	País	Idioma	Modalidad	Autor/es
01	Scopus	<i>Estudios Pedagógicos</i> , de la Universidad Austral de Chile	Chile	Español	Relato de investigación	Cisternas León (2016)
02	Scopus	<i>Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas</i>	EUA	Español	Relato de investigación	Jáspez y Sánchez-Moreno (2019)
03	Scopus	<i>Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas</i>	EUA	Español	Relato de investigación	Marcelo y López Ferreira (2020)
04	Scopus	<i>Profesorado – Revista de Currículum y Formación del Profesorado</i> , de la Universidad de Granada	España	Español	Relato de investigación	Vaillant (2021)
05	Scopus	<i>Profesorado – Revista de Currículum y Formación del Profesorado</i> , de la Universidad de Granada	España	Español	Relato de investigación	Marcelo et al. (2021)
06	Scopus	<i>Profesorado – Revista de Currículum y Formación del Profesorado</i> , de la Universidad de Granada	España	Español	Relato de investigación	Maturana Castillo y Cieza García (2021)
07	SciELO	<i>Pro-Posições</i> , de la Universidade Estadual de Campinas	Brasil	Portugués e inglés	Relato de investigación	Gariglio (2021)
08	SciELO	<i>Educação em Revista</i> , de la Universidade Federal de Minas Gerais	Brasil	Portugués e inglés	Relato de investigación	Rabelo y Monteiro (2021)

(Continuará)

(Continuación)

N.	Base(s)	Periódico	País	Idioma	Modalidad	Autor/es
09	SciELO	<i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i> , del Consejo Mexicano de Investigación Educativa	México	Español	Relato de investigación	Salas et al. (2021)
10	SciELO	<i>Revista Brasileira de Educação</i> , de la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	Brasil	Portugués e inglés	Ensayo teórico	Pessoa et al. (2022)
11	SciELO	<i>Cadernos de Pesquisa</i> , de la Fundação Carlos Chagas	Brasil	Portugués e inglés	Revisión sistemática	Cruz et al. (2022)
12	Scopus y SciELO	<i>Cadernos de Pesquisa</i> , de la Fundação Carlos Chagas	Brasil	Español	Relato de investigación	Marcelo y Vaillant (2017)

Fuentes: Elaboración de las autoras.¹

Con relación a la delimitación temporal, aunque la revisión abarcó el período de 2002 a 2022, los doce artículos seleccionados se concentran entre 2016 y 2022, con mayor frecuencia en 2021 (seis publicaciones).

Veintitrés investigadores figuran como autores o coautores, de los cuales solo tres participan en más de un manuscrito: el español Carlos Marcelo (tres artículos), la uruguaya Denise Vaillant (dos) y el español Juan Francisco Jáspez (dos). Del total, cinco autores son españoles y los demás son latinoamericanos: once de Brasil, cinco de Chile, uno de República Dominicana y uno de Uruguay. La vinculación institucional es predominantemente universitaria, con excepción del Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Se observa que la producción sobre inducción docente en América Latina proviene, en gran medida, de la propia región, aunque con la presencia de un núcleo de investigación en la Universidad de Sevilla, liderado por Carlos Marcelo, en articulación con investigadores latinoamericanos.

Desde el punto de vista lingüístico, sólo cuatro artículos circulan en portugués e inglés, mientras los demás están en español. En cuanto al contexto territorial, cinco países constituyen el campo empírico: Brasil, Chile, México, Perú y República Dominicana. Dos estudios abordan América Latina en general, incluyendo referencias a Argentina y Colombia.

Énfasis temáticos en estudios sobre inducción profesional docente en América Latina

Fueron examinados el enfoque temático y los objetivos de los artículos a partir del análisis de títulos, palabras clave, especificidades y objetivos declarados. Estos elementos se consideraron delimitaciones fundamentales de la argumentación, actuando como filtros para comprender las concepciones teóricas, conceptuales e históricas de la inducción. La comparación entre palabras clave, títulos y objetivos permitió identificar cuatro énfasis temáticos predominantes en los estudios sobre inducción en el contexto latinoamericano, conforme la Tabla 2.

1 Los sitios web consultados fueron: <https://journals.sagepub.com/>; <https://www.sciencedirect.com/>; <https://scielo.org/>; <https://www.scopus.com/sources.uri>; <https://www.tandfonline.com/>

Tabla 2

Énfasis temáticos de los artículos

Énfasis temáticas	Artículos
Acompañamiento de programas de inducción profesional docente	Marcelo y Vaillant (2017) Marcelo y López Ferreira (2020) Marcelo et al. (2021) Rabelo y Monteiro (2021)
Dificultades enfrentadas por los profesores principiantes, las cuestiones de formación y la necesidad de políticas de inducción profesional docente	Vaillant (2021) Cisternas León (2016) Jáspez y Sánchez-Moreno (2019) Gariglio (2021)
Mentoría e inducción	Maturana Castillo y Cieza García (2021) Salas et al. (2021)
Concepciones y prácticas de inducción profesional docente	Pessoa et al. (2022) Cruz et al. (2022)

Fuente: Elaboración de las autoras.²

En lo referente al primer énfasis temático, centrado en el acompañamiento de programas de inducción docente, fue posible inferirlo a partir de cuatro estudios (Marcelo & Vaillant, 2017; Marcelo & López Ferreira, 2020; Marcelo et al., 2021; Rabelo & Monteiro, 2021). Su análisis evidenció la institucionalización de políticas nacionales de inducción en Chile, México, Perú y República Dominicana, así como la existencia de experiencias aisladas en Brasil. Los aspectos convergentes indican que la inducción es más efectiva cuando se formaliza mediante estructuras institucionalizadas, con formadores bien preparados y liderazgo escolar comprometido. Si bien las experiencias informales son relevantes, la inducción implica un trabajo continuo desde el inicio de la inserción profesional, sustentado en itinerarios formativos que favorezcan el desarrollo profesional de los docentes principiantes.

El segundo énfasis temático se centra en las dificultades de los profesores principiantes, las cuestiones formativas y la necesidad de políticas de inducción, a partir de estudios en América Latina en general (Vaillant, 2021) y en países como Chile, República Dominicana y Brasil. Los análisis evidencian que las dinámicas de contratación y acompañamiento no favorecen la inserción profesional, ya que los contextos más complejos suelen ser asignados a los docentes novatos. Aunque las dificultades no son homogéneas, convergen en vacíos de la formación inicial y en desafíos propios de la complejidad del aula y de las condiciones de trabajo (Cisternas León, 2016).

El tercer énfasis temático, centrado en la relación entre mentoría e inducción, se localiza en estudios sobre la experiencia chilena, lo que se explica por la existencia de una política pública de inducción basada en mentoría. Investigaciones como las de Maturana Castillo y Cieza García (2021), y Salas et al. (2021) analizan las necesidades de acompañamiento de los docentes principiantes y de desarrollo profesional de los mentores, contribuyendo a la construcción de una comprensión conceptual de la inducción a partir de la mentoría.

El cuarto énfasis temático aborda concepciones y prácticas de inducción docente, a partir de dos estudios brasileños. Pessoa et al. (2022) presentan una experiencia de investigación-formación

2 Los sitios web consultados fueron: <https://journals.sagepub.com/>; <https://www.sciencedirect.com/>; <https://scielo.org/>; <https://www.scopus.com/sources.uri>; <https://www.tandfonline.com/>

basada en la formación colectiva, la narrativa, el intercambio entre pares y la reflexión. Por su parte, Cruz et al. (2022) analizan tendencias de la inducción en la literatura, discutiendo las relaciones entre mentoría e inducción, el lugar de las políticas y programas, y las principales teorizaciones y enfoques metodológicos del campo.

Los cuatro énfasis temáticos evidencian que los estudios sobre inducción docente en América Latina parten de las dificultades enfrentadas por los profesores principiantes para fundamentar programas de apoyo y acompañamiento. La mentoría se configura como el enfoque teórico-metodológico predominante, con efectos favorables para la formación y permanencia en la carrera. No obstante, las concepciones y prácticas analizadas, aunque confirman su centralidad, también señalan otras posibilidades de acompañamiento, como enfoques colectivos, dialógicos y reflexivos, especialmente aquellos basados en la narrativa (auto)biográfica en procesos de investigación-formación.

Énfasis teórico-metodológico

El análisis de los aspectos teórico-metodológicos de los artículos denota la centralidad de cuatro nociones teóricas centrales para la fundamentación del tema: (i) inserción profesional docente; (ii) desarrollo profesional docente; (iii) inducción profesional docente; (iv) mentoría. En algunos trabajos, el abordaje de estos conceptos se desarrolla en conexión con aportes teóricos específicos, como es el caso de las categorías “carrera” y “trabajo docente” presentes en el estudio de Vaillant (2021); “ciclos de políticas”, movilizado en el trabajo de Salas et al. (2021); y “narrativa (auto) biográfica” como dispositivo de formación situado, en el estudio de Pessoa et al. (2022). Además, es posible identificar aspectos contextuales que funcionan como balizas teóricas para algunos trabajos que incorporan discusiones sobre cultura institucional (Rabelo & Monteiro, 2021), reformas educativas (Salas et al., 2021) y docencia en la pandemia (Vaillant, 2021).

En lo referente a las nociones teóricas centrales, la categoría inserción profesional docente fue conjugada con la de profesores principiantes, y se constituyó como espina dorsal de la argumentación de todos los trabajos, funcionando como catalizadora del debate. En el centro de la discusión son identificados abordajes relacionadas al célebre concepto “reality shock” (Veenman, 1984), a las dimensiones personal, didáctica e institucional; a la gestión de la clase; a las dificultades y desafíos de orden emocional y consecuente rotación de profesores en las escuelas y abandono de la profesión.

Las teorizaciones en torno de la categoría desarrollo profesional docente sostienen el debate en cinco artículos (Cisternas León, 2016; Marcelo & López Ferreira, 2020; Gariglio, 2021; Pessoa et al., 2022; Cruz et al., 2022). Situada como una temática del campo de estudios sobre formación de profesores, la tesis del desarrollo profesional docente es defendida desde la perspectiva de un continuo formativo, orgánico e integrado que permea la carrera docente. Con base en ese prisma analítico, se sostiene la interconexión entre formación inicial, inserción profesional, inducción docente y formación continua.

La categoría inducción profesional docente está presente en todos los artículos, teniendo en cuenta el foco de esta revisión. La idea de inducción docente diseminada está fuertemente asociada a la fase de inserción con necesidad de apoyo asistido. El foco sobre los dilemas y desafíos del inicio de la docencia y el reconocimiento de la importancia de la mentoría como condición para favorecer el enfrentamiento de esa fase se destacan en la discusión, concentrando el debate más en dispositivos de apoyo y menos en la comprensión de la formación que lo sostiene. Gran parte

de los trabajos reconoce la inducción profesional docente como un sistema para el cual debe convergir una política educativa orientada a garantizar acompañamiento, recursos y oportunidades de desarrollo profesional.

La comprensión de la mentoría como el principal dispositivo de apoyo a ser garantizado al profesor principiante se muestra central en las teorizaciones sobre inducción docente, teniendo en vista su presencia en casi todos los artículos. El debate sitúa tanto la centralidad de la mentoría para la inducción como fundamenta aspectos de formación y de abordaje metacognitivo, relacional y contextual del trabajo del mentor, denotando expresiva preocupación por la preparación de mentores para garantizar la calidad de la inducción. Hay poca o ninguna problematización respecto de los límites de la mentoría, como práctica predominantemente bidimensional.

Tomando como base contextos distintos, los autores trabajan con abordajes teórico-metodológicos diversos, pero todos inscriptos en la perspectiva de la investigación cualitativa en educación, siendo dos de ellos descriptos como de tipo cuantitativo-cualitativo. Los trabajos están organizados en torno de: estudios de caso (León, 2016; Marcelo & Vaillant, 2017; Salas et al., 2021), combinación de múltiples estrategias (Jáspez & Sánchez-Moreno, 2019; Marcelo et al., 2021; Rabelo & Monteiro, 2021; Vaillant, 2021), ensayo teórico (Pessoa et al., 2022) y revisión sistemática (Cruz et al., 2022).

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 líderes escolares. Consideradas las debidas especificidades de cada estrategia metodológica, esta característica parece indicar un expresivo interés por la visión del sujeto, lo que denota una concepción epistémica direccionada hacia la perspectiva de los profesores acerca de las posibilidades de la inducción para la comprensión de sus prácticas y su desarrollo profesional.

Iniciativas de inducción docente en América Latina

Conforme la Tabla 3, en el ámbito de los trabajos revisados, fue posible identificar la instalación de programas locales con intención de inducción docente apenas en Brasil y la institucionalización de programas a nivel nacional solamente en Chile, México, Perú y República Dominicana. Al incluir los datos obtenidos con el levantamiento exploratorio, en fuentes diversas, fue posible identificar algún vestigio de programa de inducción docente también en Argentina, Colombia y Ecuador.

Tabla 3

Inducción docente en la América Latina

País	Propuesta y su marco institucional y/o legal	Inicio	Duración	Vigencia	Referencia	
					Levant. exploratorio	Revisión sistemática
ARGENTINA	Propuesta coordinada por el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, con la finalidad de apoyar la inserción de nuevos profesores en las escuelas para dar continuidad a la formación, más allá de establecer vínculos de las instituciones formadoras con los sistemas educativos locales. La participación de las escuelas y de los profesores principiantes es voluntaria y resulta de un acuerdo interinstitucional que se realiza en el ámbito de la adhesión de la provincia a esta política nacional. El apoyo incluye actividades presenciales y virtuales, con observación entre nuevos profesores, semanarios disciplinares y transversales, talleres de análisis de prácticas y registros de observación e informes pedagógicos. El programa empezó a ser implantado en el país algunos años antes, alrededor de 2005, en carácter piloto y bajo responsabilidad de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación de Profesores.	2007	Un año	Sin registro	Vezub (2011); Eugenio Beca y Boerr (2020).	Vaillant (2021)
BRASIL	Institucionalidad prevista en el Plan Nacional de Educación 2014-2024, meta 18, estrategia 18.2. Predominio de experiencias desarrolladas por Secretarías de Educación de algunos estados o municipios, y por universidades u otras instituciones formadoras de profesores. Sin embargo, aún no hay una política y estrategia común a nivel de país.	Varía según la iniciativa local.			Giglio et al. (2011); Reali et al. (2022).	Marcelo y Vaillant (2017); Rabelo y Monteiro (2021); Pessoa et al. (2022); Cruz et al. (2022).
CHILE	Sistema de Desarrollo Profesional Docente instituido por la Ley n. 20.903 (2016), que establece que, en los dos años iniciales de la carrera, el profesor tendrá derecho a la inducción. La ley confía la organización y gestión del proceso de orientación al órgano de desarrollo profesional del Ministerio de Educación (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas – CPEIP). Instituye acompañamiento por mentoría, a ser realizada por profesores con experiencia pedagógica reconocida, pero que necesitan pasar por un proceso de formación que les permita desarrollar sus habilidades y competencias para ser capaces de dar el soporte exigido por los nuevos profesores. La inducción constituye un derecho universal de todos los profesores principiantes, siendo facultada su postulación.	2005	10 meses a 2 años	Vigente	Eugenio Beca y Boerr (2020); Ávalos y Castillo (2024); Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente et al. (2022).	León (2016); Marcelo y Vaillant (2017); Vaillant (2021); Maturana Castillo y Cieza García (2021); Salas et al. (2021).
COLOMBIA	Experiencia en 75 instituciones educativas de siete municipios colombianos desarrollada por el Ministerio Nacional de Educación. Se basa en mentoría de profesores principiantes, incluyendo observación de clases y actividades <i>on-line</i> .	2012-2013		Sin datos	Jiménez-Narváez (2020).	
	Programa de acompañamiento y cualificación para las maestras y maestros nuevos de los colegios oficiales de Bogotá bajo la coordinación de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá.	2017	5 meses			
	Programa de investigación-acción-formación con profesores principiantes egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en Medellín, desarrollado por el Grupo PiEnCias. Se caracteriza por la implementación de grupos colectivos de apoyo a la inserción profesional.	2015		Vigente		

(Continuará)

(Continuación)

País	Propuesta y su marco institucional y/o legal	Inicio	Duración	Vigencia	Referencia	
					Levant. exploratorio	Revisión sistemática
ECUADOR	Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educacional de la Subsecretaría de Calidad Educacional del Ministerio de Educación. Prevé un Programa de Mentoría y acompañamiento pedagógico en clase tanto para profesores principiantes como para aquellos que actúan en escuelas públicas que obtuvieron bajo desempeño en pruebas nacionales de evaluación de la calidad, principalmente en la zona rural.	2010	2 años	Sin datos		Vezub (2011); Eugenio Beca y Boerr (2020).
MÉXICO	Ley General del Servicio Profesional Docente (2013) y Ley General del Sistema para Carrera de Maestras y Maestros (2018). Prevé un Programa de Tutoría dirigido a los profesores que ingresaron por el Servicio Profesional Docente (SPD), a fin de fortalecer sus habilidades, conocimientos y competencias. La tutoría incluye actividades presenciales y virtuales.	2014-2015	2 años	Vigente		Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente et al. (2022). Marcelo y Vaillant (2017); Vaillant (2021).
PERÚ	Programa de Inducción de Profesores basado en la estrategia de mentoría, instituido por la Ley de Reforma Magisterial (Ley n. 29944, 2012). Considera la inducción docente a la acción de formación en servicio dirigida al profesor recién nombrado, con el propósito de desarrollar su autonomía profesional y otras capacidades y competencias necesarias para el cumplimiento pleno de sus funciones. Existe una Guía Oficial del Programa de Inducción Docente y, periódicamente, el Ministerio de Educación publica una Norma Técnica con directrices para su implementación. El Programa, con foco en las competencias profesionales, incluye curso virtual, actividades de observación, reflexión sobre la práctica, clase compartida, aprendizaje intergrupal con los pares y orientación con el mentor.	2012	6 meses	Vigente		Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente et al. (2022). Marcelo y Vaillant (2017); Vaillant (2021).
REPÚBLICA DOMINICANA	Implantación en el país, en 2015, del programa "Inductio", en carácter piloto, con la coordinación del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam). Institucionalización, en 2018, del Programa Nacional de Inducción coordinado por el Ministerio de Educación. Programa de acompañamiento con mentoría, semanarios de formación presenciales y <i>on-line</i> , círculos de aprendizaje y un portal con recursos digitales.	2015	1 año	Vigente		Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente et al. (2022). Marcelo y Vaillant (2017); Vaillant (2021); Jáspez y Sánchez-Moreno (2019); Marcelo y López Ferreira (2020); Marcelo et al. (2021).

Fuente: Elaboración de las autoras basada en las referencias indicadas en el cuadro.

Con atención a los países abordados en la revisión sistemática, y conforme la Tabla 3, fue posible confirmar, en el caso de Brasil, que, aunque las iniciativas de formación dirigidas a profesores principiantes sean relativamente recientes y aún poco institucionalizadas, el tema fue incorporado en el Plan Nacional de Educación (PNE) 2014-2024, particularmente en la estrategia 18.2 de la meta 18, que establece la necesidad de implementar acciones de acompañamiento a docentes en inicio de carrera.

Sin embargo, es necesario problematizar el alcance efectivo de este marco normativo. Aunque el PNE constituye un importante dispositivo de orientación de políticas públicas, su materialización en los sistemas educativos subnacionales ha sido limitada: diversos estudios muestran que una parte significativa de los municipios brasileños no incorporó de manera efectiva la meta 18 en sus planes

locales, lo que restringe la institucionalización de políticas de inducción y evidencia una brecha entre la prescripción normativa y las condiciones concretas de implementación. En este sentido, el reconocimiento legal de la inducción no se traduce necesariamente en políticas estructuradas, sistemáticas y sostenidas de acompañamiento al profesor principiante.

Además, la inserción profesional docente en Brasil está atravesada por condiciones estructurales que tensionan estas iniciativas, como la precarización de los vínculos laborales, expresada en contratos temporales, alta rotación y ausencia de estabilidad, y la lógica de asignación de clases, en la que los docentes recién ingresados suelen asumir las condiciones más desfavorables, lo que limita las posibilidades de acompañamiento formativo. En tales condiciones, la inducción tiende a diluirse o reducirse a acciones puntuales, sin consolidarse como política articulada de desarrollo profesional. Así, aunque su inclusión en el PNE haya contribuido a visibilizar el tema e impulsar algunas iniciativas, su alcance sigue siendo desigual y fragmentado, con experiencias localizadas en estados y municipios, como el Distrito Federal, que prevé en la Ley n. 5.105 (2013) cursos de integración y programas de acompañamiento durante el período probatorio, que, no obstante, no configuran una política nacional articulada, sino acciones dispersas y muchas veces desvinculadas de condiciones estructurales que garanticen su continuidad y efectividad.

En consonancia con lo señalado por Vaillant (2021), mapear y categorizar estas iniciativas resulta una tarea compleja, dada su dispersión institucional y la ausencia de sistematización. En el marco de esta revisión, emergieron apenas dos experiencias: el Programa de Residencia Docente del Colegio Pedro II (Rabelo & Monteiro, 2021) y la iniciativa desarrollada por la Universidad Estadual de Ceará en articulación con otras universidades (Pessoa et al., 2022).

El Programa de Residencia Docente se configura como una propuesta de formación en servicio dirigida a profesores recién graduados, quienes actúan bajo la mentoría de docentes experimentados, con énfasis en el desarrollo didáctico-pedagógico y curricular. Con una duración de un año y una carga horaria de 360 horas, el programa culmina con la obtención de un título de posgrado *lato sensu*. Por su parte, la experiencia de la Universidad Estadual de Ceará se articula en torno a una investigación-formación que adopta la narrativa (auto)biográfica como estrategia epistémica, promoviendo procesos reflexivos en comunidades de pares.

Si bien ambas iniciativas presentan elementos relevantes, también evidencian un rasgo recurrente en el contexto brasileño: la tendencia a situar la inducción en el ámbito de proyectos formativos específicos, a menudo vinculados a universidades, más que como una política pública estructurada del sistema educativo. En este sentido, tales experiencias se aproximan a dispositivos de formación continuada o de especialización, lo que refuerza la necesidad de distinguir analíticamente entre inducción y otras modalidades formativas. A partir de estas evidencias, puede afirmarse que, en Brasil, la inducción docente no se configura como una política pública instituida, sino como un campo en construcción, marcado por iniciativas puntuales y dispersas.

Las experiencias analizadas indican que estrategias como la mentoría en contexto escolar y el trabajo con narrativas (auto)biográficas en comunidades de pares constituyen vías prometedoras para el acompañamiento formativo; no obstante, su potencial depende de condiciones estructurales aún no garantizadas, como la estabilidad laboral, el tiempo institucional para la formación y la articulación entre políticas de inserción y desarrollo profesional docente. De este modo, más que promover la adaptación del profesor principiante a condiciones adversas, una política de inducción orientada al desarrollo profesional requiere enfrentar las desigualdades estructurales que atra-

viesan la docencia en Brasil, articulando acompañamiento formativo, condiciones de trabajo y valorización profesional.

A diferencia de Brasil, Chile, México, Perú y República Dominicana cuentan con directrices legales e institucionales que definen el período de inserción profesional como una etapa distinta de la carrera docente y, por lo tanto, que debe contar con una política pública específica, reconocida y regulada.

Con relación a Chile, la Ley n. 20.903 (2016) instituye el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente, que estableció la inducción y mentoría como un derecho para todos los profesores principiantes, siendo facultativa su realización. Esta ley surge después de un adensado recorrido de debates, proposiciones y experiencias piloto bajo la articulación coordinada de líderes del Ministerio de Educación, del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y del Programa Red Maestros de Maestros.

De acuerdo con la referida ley, la carrera docente es entendida como una trayectoria, que se inicia en la formación universitaria y continúa durante el ejercicio profesional, y la inducción es reconocida como un proceso formativo que tiene por objetivo acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de profesión para un aprendizaje práctico y una responsabilidad profesional efectiva, facilitando su inserción en la comunidad educativa a la que se integra. La mentoría representa el medio por el cual la inducción se desarrollará en el primer año en que el profesor empieza a prestar servicios profesionales, afirmándose por la vía de una relación entre profesionales con mayor y menor (o ninguna) experiencia con vistas a la construcción de conocimiento colaborativo sobre la docencia.

De esta forma, Chile es un país que se destaca en el escenario latinoamericano por el protagonismo de una política pública educacional de inducción formal para profesores principiantes como parte de la estructura de carrera definida por ley y basada en la idea de desarrollo profesional docente. A pesar de centrar la inducción en la figura del mentor, sin interfaz aparente con otras estrategias formativas, propone la inducción asociada al desarrollo docente, con énfasis en la formación continua. Para ello, invierte en la formación del mentor y en la institucionalización de estrategias programáticas, como la creación de una plataforma específica en el Ministerio de Educación para la candidatura de los interesados, bajo la coordinación del CPEIP. Además, el gobierno provee a todos los mentores y profesores principiantes en inducción un incentivo financiero y reducción de carga horaria de enseñanza.

Ávalos y Castillo (2024) realizaron un estudio de análisis de la política de inducción docente en Chile, por medio de entrevistas con profesores principiantes y mentores participantes del programa, además de contextualizar históricamente la política y analizar la ley que la instituyó. Estos autores demuestran que, a pesar de que el sistema de inducción de profesores en Chile se muestra altamente estructurado tanto en cómo acceder a sus beneficios como con relación a quién puede orientar y qué preparación es necesaria para esto, con orientaciones de mentoría con guías, este no es prescriptivo en sus propósitos generales y principios formativos, propiciando que mentores experimentados lo redireccionen conforme sus necesidades. Según atestaron los participantes del estudio, la reflexión y la colaboración son actividades-clave que orientan los procesos de mentoría en perspectiva de coaprendizaje. Las autoras no dejan de discutir los límites de la implementación de la política, especialmente en lo referente a su capacidad de alcanzar a todos los profesores principiantes y a las formalidades operacionales del proceso, pero insisten en resaltar la perspectiva formativa orientada al desarrollo profesional.

Con relación a México, la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013) garantiza a los profesores principiantes el derecho, por un período de dos años, de ser acompañados por un tutor nombrado por las autoridades educativas. El tutor es un profesor experimentado que apoya, acompaña y aconseja académicamente a sus pares para que reflexionen sobre su enseñanza y las necesidades educativas de sus alumnos, de manera que establezcan estrategias que les permitan mejorar sus competencias profesionales y los resultados de la evaluación del alumno. De este modo, la tutoría tiene como objetivo el refuerzo de las competencias del cuerpo docente y de los técnicos de enseñanza recién admitidos, con el objetivo de contribuir a la mejoría de su ejercicio profesional, y así promover el cumplimiento de las finalidades de la educación que ministra y alcanzar el desarrollo integral de los alumnos.

En lo que se refiere a Perú, la Ley de Reforma Magisterial de 2012 (Ley n. 29944, 2012) instituyó el Programa de Inducción Docente, que garantiza al profesor principiante, recién nombrado en el servicio público, el acompañamiento por mentoría. Se trata de un programa de formación en servicio, con duración de hasta seis meses, con la finalidad de fortalecer las competencias profesionales y personales del profesor principiante, de modo que facilite su inserción en la carrera y promueva su compromiso y responsabilidad institucional. Sitúa la mentoría como estrategia central de la inducción, con el objetivo de contribuir a la inserción del profesor principiante en el ambiente profesional donde desarrollará su trabajo. Se realiza por medio de acciones de orientación y asistencia personalizada y contextualizada de un mentor con mayor conocimiento y experiencia que el novato.

En la República Dominicana, el acompañamiento de profesores principiantes fue impulsado, a partir de 2015, por el programa piloto “Inductio”, a través de la iniciativa del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam). Tal programa fue delineado en torno a una variedad de componentes de formación, incluyendo mentoría, semanarios de formación presenciales y *on-line*, círculos de aprendizaje y un portal con recursos digitales. Los círculos de aprendizaje buscaban constituirse en un ambiente informal de reflexión y análisis de problemas específicos de los profesores principiantes, a partir de las necesidades formativas detectadas. Su evaluación propició la consolidación de la inducción como política pública, configurándose como programa oficial para todos los profesores del sistema educativo a partir de 2018.

Actualmente, la Resolución n. 11 (2022) reglamenta el Programa Nacional de Inducción (PNI) para docentes, que se encuentra garantizado por la Ley General de Educación (Ley n. 66-97, 1997), en su artículo 137, y por el Reglamento del Estatuto del Profesor, en sus artículos 29 y 42, que establecen que los profesores que ingresan en el sistema educativo deben cumplir un período probatorio de un año, durante el cual desarrollarán el proceso de inducción, seguido de evaluación. La inducción, de carácter obligatorio, es concebida como un proceso formativo y sistemático de acompañamiento, orientación y apoyo individualizado, con la finalidad de favorecer la inserción y la integración efectiva del nuevo profesor en el contexto escolar y comunitario.

El Programa Nacional de Inducción de la República Dominicana fue uno de los recientemente analizados por el estudio *El acompañamiento para la inserción profesional de los docentes noveles: Tendencias y aprendizajes regionales*, bajo la coordinación de la investigadora Denise Vaillant, investigación promovida por la Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente et al. (2022), que se detuvo en el acompañamiento para la inserción profesional de nuevos docentes. Sus resultados apuntan que la iniciativa dominicana despunta como inspiración para otros países, debido a los círculos de reflexión entre profesores que se constituyen como una comunidad de aprendizaje e intercambio de experiencias entre pares. Considerando que gran parte de las propuestas de inducción

docente son concebidas en torno a la mentoría en un formato bidimensional, expresado en la figura de un mentor y de un profesor principiante, el informe de investigación sugiere la articulación entre mentoría y otras estrategias de formación, tales como las experimentadas en República Dominicana, de modo que se favorezca una mayor conexión con el desarrollo profesional docente.

Con relación a las situaciones de inducción docente localizadas en Argentina, Colombia y Ecuador, conforme ya explicitado, estas no resultan de una revisión sistemática emprendida, sino de referencias localizadas en trabajos de Vezub (2011), Eugenio Beca y Boerr (2020) y Jiménez-Narvaez (2020), los cuales emergieron del levantamiento en fuentes diversas, distintas de las bases SciELO y Scopus, así como de las otras bases de datos privilegiadas. De cualquier manera, no fue posible localizar indicios de continuidad de estas iniciativas, así como con relación a otros países neolatinos, como, por ejemplo, Guatemala y Uruguay, que, con el apoyo de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), respectivamente, produjeron documentos de aportes conceptuales y operativos de inducción a los profesores principiantes (Ávalos, 2008; Vezub & Alliaud, 2012).

Sin duda, pese a las limitaciones de estos resultados, estos ponen de relieve el desarrollo aún incipiente del tema en el contexto latinoamericano y corroboran los datos evidenciados en el estudio de la Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente et al. (2022).

Conclusión

Frente al desafío de escudriñar concepciones y prácticas de inducción docente en el contexto latinoamericano, con la intención de comprender los sentidos de formación y de desarrollo profesional que las orientan, fueron analizadas las experiencias localizadas, adoptando como referencia la producción de estudios e investigaciones sobre el tema.

En este recorrido, fue posible constatar la poca penetración de la inducción docente en los sistemas educativos de América Latina, lo que denota la débil atención destinada a la profesión docente en esta región. A pesar de la diversidad de estudios e investigaciones que comprueban que el apoyo y acompañamiento al profesor principiante constituyen estrategias proficuas para su desarrollo profesional y consecuente permanencia en la carrera, no se verifica una atención potente en su dirección. Las experiencias localizadas que persisten residen en países que garantizaron la inducción en la ley, concebida de forma articulada a la formación y a la profesión.

Sobre la concepción de inducción profesional docente, la noción prevaleciente diseminada por las publicaciones revisadas está relacionada con la idea de un sistema en que convergen una política educacional y programas de apoyo, acompañamiento y orientación al profesor principiante. Es consensual asociar la inducción a la transición entre la formación inicial del profesor y su incorporación a un establecimiento de enseñanza, demarcándola como un eslabón entre la formación inicial y la inserción profesional. Si, por un lado, es recurrente la idea de apoyo, auxilio y acompañamiento al profesor con el propósito de favorecer la adaptación y permanencia en la carrera, por otro lado, no siempre se destaca la necesidad de conexión con su desarrollo profesional. De este modo, aparece como incuestionable la equiparación del concepto de inducción con la inversión en un apoyo intencional, sistemático e institucionalizado para profesores durante su inserción profesional, pero esto no queda tan evidente para la perspectiva de formación que sostiene el acompañamiento.

Es importante señalar que la inducción no representa simplemente una estrategia compensatoria para problemas o deficiencias del nuevo profesor, sino una estrategia necesaria de formación con características particulares que formalmente debería ocupar por lo menos el primer año de enseñanza (o preferencialmente más), integrándose naturalmente con las oportunidades de formación continua propiciadas por el sistema educativo, distrito o escuela en que los profesores trabajan. En esta perspectiva, los sentidos de formación deben dirigirse más a las necesidades de los profesores con relación a su clase, escuela y comunidad, y, consecuentemente, limitarse menos a los patrones de desempeño docente, elaborados con base en referentes de competencia, conforme se puede notar en algunos de los programas en curso.

Sobre las políticas y prácticas de inducción profesional docente, fue posible inferir que, en consonancia con las directrices de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2013), tienden a adoptar las dificultades enfrentadas por los profesores principiantes como punto de partida para la implementación de programas de apoyo y acompañamiento, concibiendo la mentoría como estrategia de mediación predominante. La asociación entre inducción y mentoría o tutoría fue bastante recurrente en los trabajos revisados, dado que los programas instituidos de inducción, en su mayoría, las conciben como estrategia central para el acompañamiento del profesor principiante. Los agentes formadores involucrados en las distintas iniciativas de inducción docente en general están vinculados a la escuela (la mayor parte), al sistema educacional o a la universidad.

Con relación a los mentores que orientan, acompañan y apoyan a los profesores principiantes, prevalece la defensa en torno a que sean profesores especialistas con experiencia en clase y en gestión escolar, preferencialmente con comprensión del recorrido de desarrollo profesional, de modo que se favorezca la continuidad de la formación y la autonomía profesional de los involucrados (Jáspez & Sánchez-Moreno, 2019; Marcelo & López-Ferreira, 2020; Maturana Castillo & Cieza García, 2021).

Más allá de la importancia de la mentoría como estrategia de inducción, emerge el reconocimiento con relación al papel estratégico del liderazgo escolar, visto que la dirección de la institución donde el profesor principiante actúa ejerce una función primordial para su recepción e integración profesional. En relación con la recepción por la comunidad escolar, parece primordial visibilizar la condición del profesor principiante buscando el fortalecimiento del apoyo de los pares durante a su inserción (Salas et al., 2021), así como considerar los elementos ligados a las condiciones y a la biografía del nuevo profesor, al tipo de aprendizaje y conocimiento desarrollado durante su formación inicial y a los papeles y tareas asumidos en el cuadro de las distintas culturas escolares (Pessoa et al., 2022; León, 2016). Además, tal como defiende Gariglio (2021), es necesario considerar la pertenencia de los profesores a un determinado campo disciplinar como uno de los elementos de análisis del proceso de formación, ya que esta pertenencia parece incidir en condiciones específicas de entrada y empeño en la carrera, siendo un elemento potente en la construcción de sentidos en las fases de desarrollo de la profesión.

De esta forma, los estudios revisados dejan ver sentidos de formación de profesores que emergen tanto de una relación bidimensional entre mentor y principiante como del trabajo colectivo entre pares, del vínculo con diferentes sujetos de la escuela, de la comprensión de su cultura y de la condición de sentirse reconocido y atendido en las distintas necesidades profesionales. Estos aspectos constituyen puntos de satisfacción personal y estabilización emocional frente a las dificultades de la inserción, repercutiendo positivamente en el desarrollo profesional docente.

En función de esto, las experiencias latinoamericanas visibilizadas en este estudio, si en algunos casos parecen ser concebidas de forma aislada sin tener en cuenta la complejidad de la profesión docente, como señaló Vaillant (2021), en otros denotan una equiparación con propuestas de formación docente en perspectiva contextualizada, diversificada, interactiva y multidimensional, evitando la homogeneización de las necesidades de los profesores y yendo más allá de las lógicas individuales, lineales y unidimensionales, conforme propuso León (2016).

Lo que cuenta como inducción docente en América Latina todavía es poco e incipiente frente a las necesidades de la profesión docente en esta región. Son diversos los componentes vinculados al oficio de enseñar, siendo los procesos formativos, las condiciones de trabajo y la progresión en la carrera puntos críticos que merecen mayor atención. Aunque las formas de acompañamiento y apoyo al profesor principiante sean distintas entre los países y no todas hayan sido alcanzadas por la revisión emprendida, lo que se constató deja ver la importancia, necesidad y viabilidad de la inducción para el desarrollo profesional docente.

Referencias

- André, M. E. D. A. de. (2018). Professores iniciantes: Egressos de programas de iniciação à docência. *Revista Brasileira de Educação*, (23), Artigo e230095. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230095>
- Ávalos, B. (2008). *La inserción docente: Políticas y prácticas de inducción*. Juárez & Associates.
- Ávalos, B. (2012). Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. In *Anais do 3. Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserção Profissional a la Docencia*. US; UA. <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cld=316&aid=517>
- Ávalos, B. (2016). Learning from research on beginning teachers. In J. Loughran, & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 487-522). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_13
- Ávalos, B., & Castillo, E. (2024). Teacher induction policy in Chile. In J. Wang, *Teacher induction policy in global contexts: Intentions, implementations, and influences* (Teacher induction research, policy, and practice: A global perspective). Information Age Publishing.
- Blömeke, S., Hoth, J., Döhrmann, M., Busse, A., Kaiser, G., & König, J. (2015). Teacher change during induction: Development of beginning primary teachers' knowledge, beliefs and performance. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13, 287-308. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9619-4>
- Cisternas León, T. E. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: Dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 31-48. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500003>
- Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (BA), & Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2022). *El acompañamiento para la inserción profesional de los docentes noveles: Tendencias y aprendizajes regionales*. Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente; BA; OEI.
- Cruz, G. B. da, & Ávalos, B. (2024). Indução docente: Formação de professores iniciantes em perspectiva. *Revista Eletrônica de Educação*, 18, Artigo e6475003. <https://doi.org/10.14244/198271996475>
- 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. *Cadernos de Pesquisa*, 52, Artigo e09072. <https://doi.org/10.1590/198053149072>

- 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. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 338-355. <https://doi.org/10.1177/0022487113488945>
- Eugenio Beca, C., & Boerr, I. (2020). Políticas de inducción a profesores noveles: Experiencia chilena y desafíos para América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, Artículo e4683111. <https://doi.org/10.14244/198271994683>
- Fox, A., & Wilson, E. (2009). 'Support our networking and help us belong!': Listening to beginning secondary school science teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(6), 701-718. <https://doi.org/10.1080/13540600903357025>
- 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. *Sustainability*, 12(17), Article e7146. <https://doi.org/10.3390/su12177146>
- Gariglio, J. A. (2021). Desenvolvimento profissional de professores de educação física iniciantes: Continuidades/descontinuidades entre a formação inicial e a iniciação à docência. *Pro-Posições*, 32, Artigo e20180087. <https://www.scielo.br/j/pp/a/BFNKTnyNT6S8fJ3Yfm7GwqS/?format=html&lang=pt>
- Giglio, C. M. B., Bunzen, C., Silvestre, M., & Pinto, U. de A. (2011). Residência pedagógica: Diálogo permanente entre a formação inicial e a formação contínua de professores e pedagogos. In M. de O. Gomes (Org.), *Estágios na formação de professores: Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão* (pp. 375-392). Loyola.
- Gough, D. (2007). Síntese sistemática de pesquisa. In G. Thomas, & R. Pring (Orgs.), *Educação baseada em evidências: A utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica* (pp. 57-76). Artmed.
- Helms-Lorenz, M., van de Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178-204. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731>
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 91(1), 31-57. <https://doi.org/10.1177/016146818909100107>
- Jáspez, J. F., & Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(73). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3891>
- Jiménez-Narváez, M. M. (2020). La inserción profesional docente en Colombia: Retos para la formación inicial y continua de maestros. *Formação Docente*, 12(23), 53-66. <https://doi.org/10.31639/rbfp.v12i23.287>
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2019). Beginning teachers' appraisal of professional requirements and implications for teacher induction in Switzerland. *Education and Self Development*, 14(3), 62-79. <https://doi.org/10.26907/esd14.3.07>
- 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. *London Review of Education*, 17(2), 249-265. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.14>
- Lei n. 5.105, de 3 de maio de 2013. (2013). Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF. https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/74206/Lei_5105_03_05_2013.html

- Ley General del Servicio Profesional Docente, de 11 de septiembre de 2013. (2013). Se expide la Ley General Del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*, Ciudad de México, México. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0
- Ley n. 66-97, de 4 de febrero de 1997. Ley General de Educación. República Dominicana. https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_repdom_sc_anexo_7_sp.pdf
- Ley n. 20.903, de 4 de marzo de 2016. (2016). Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Santiago, Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Ley n. 29944, de 23 de noviembre de 2012. (2012). Ley de Reforma Magisterial. Lima, Perú. https://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/2016/06/Ley_de_Reforma_Magisterial.pdf
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Marcelo, C., & López Ferreira, M. A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes: Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(108). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4322>
- Marcelo, C., Marcelo-Martínez, P., & Jáspez, J. F. (2021). Cinco años después: Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 99-121. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18444>
- Maturana Castillo, D. C., & Cieza García, J. A. (2021). La mentoría en los procesos de inducción del profesorado principiante: Las competencias del mentor como insumo para orientar su proceso formativo. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(3), 349-370. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9251>
- Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bendenlier, M. Bond, & K. Buntins (Eds.), *Systematic reviews in educational research* (pp. 3-22). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Ceppe; Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- 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. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 27-53. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1083045>
- Pessoa, A. R. R., Cavalcante, M. M. da S., Oliveira, W. S., & Farias, I. S. M. de. (2022). Sensibilidade analítica em educação: Sobre as potências das (auto)biografias na pesquisa-formação com professoras/es iniciantes. *Revista Brasileira de Educação*, 27, Artigo e270003. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270003>
- 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. *Educação em Revista*, 37, Artigo e32723. <https://doi.org/10.1590/0102-469832723>
- Reali, A. M. de M. R., Barros, B. C. de, & Marini, C. (2022). Programas de mentoria da UFSCar dirigidos a professores iniciantes: Uma síntese qualitativa de diferentes ofertas. *Educação: Teoria e Prática*, 32(65), Artigo e41. <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v32.n.65.s16530>
- Resolución n. 11, de 27 de julio de 2022. (2022). Mediante la cual se reglamenta el Programa Nacional de Inducción (PNI) para docentes de nuevo ingreso al sistema educativo público preuniversitario de la República Dominicana. Ministerio de Educación.

<https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/programa-nacional-de-induccion/wcZT-resolucion-na11-2022-resolucion-que-reglamenta-el-programa-nacional-de-induccionpdf.pdf>

Salas, M., Díaz, A., & Medina, L. (2021). Mentorías en Chile: De la política diseñada a la *puesta en acto*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 449-474.

<https://repositorio.uc.cl/handle/11534/66187>

Shanks, R., Attard Tonna, M., Krøjgaard, F., Annette Paaske, K., Robson, D., & Bjerkholt, E. (2022). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional Development in Education*, 48(5), 751-765. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744684>

Vaillant, D. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 79-97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442>

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://www.jstor.org/stable/1170301>

Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente: El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IIICE*, (30), 103-124. <https://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149>

Vezub, L., & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles: Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. MEC; Aecid; ANEP; OEI. <https://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/Noveles.pdf>

Nota sobre la autoría

Giseli Barreto da Cruz – conceptualización; metodología; curación y análisis de datos; redacción del manuscrito original, revisión y aprobación de la versión final.

Beatrice Ávalos – conceptualización; supervisión; redacción: revisión y aprobación de la versión final.

Disponibilidad de datos

Los datos subyacentes al texto de la investigación se informan en el artículo.

Editoras a cargo

 Lúcia Villas Bôas

 Patrícia Albieri de Almeida