



VOL. 25, Nº2 (JULIO, 2021)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

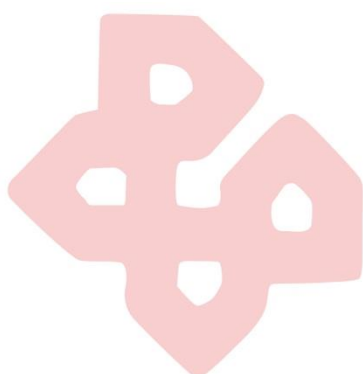
DOI: 1030827/profesorado.v25i2.18444

Fecha de recepción: 15/02/2021

Fecha de aceptación: 5/05/2021

CINCO AÑOS DESPUÉS. ANÁLISIS RETROSPECTIVO DE EXPERIENCIAS DE INDUCCIÓN DE PROFESORES PRINCIPIANTES

Five years later. Retrospective analysis of induction experiences of beginning teachers



Carlos Marcelo, Paula Marcelo-Martínez y Juan Francisco Jáspez

Universidad de Sevilla

E-mail: marcelo@us.es; pmarcelo@us.es;

jjaspez@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8547-367X>;

<https://orcid.org/0000-0002-6727-6437>;

<https://orcid.org/0000-0002-8391-8153>

Resumen:

Los primeros años como docente son intensos tanto en el aspecto profesional como personal. Tensiones, estrés, insatisfacciones, inseguridades afectan a los docentes que empiezan a enseñar. Para apoyar a los profesores principiantes, muchos sistemas educativos han puesto en marcha programas de inducción. Estos programas ofrecen a los profesores principiantes el apoyo no sólo de un mentor, sino de un conjunto de experiencias formativas complementarias. En este artículo describimos los efectos percibidos por parte de los participantes del programa Inductio desarrollado en la República Dominicana hace cinco años. Se han utilizado cuestionarios y entrevistas a docentes participantes en el programa, así como se ha entrevistado a directores y coordinadores de centros educativos donde actualmente enseñan algunos de esos docentes. Los resultados muestran que la disciplina, planificación y metodología siguen siendo problemas de los docentes que empiezan. La valoración retrospectiva del programa es altamente favorable en todos sus aspectos, especialmente en lo que hace referencia al apoyo recibido por parte de un mentor. El programa Inductio se ha



mostrado eficaz para ofrecer una experiencia formativa adaptada a las necesidades de los profesores principiantes.

Palabras clave: *mentores; profesores principiantes; programa de inducción.*

Abstract:

The first years as a teacher are intense in both the professional and personal aspects. Tension, stress, dissatisfaction and insecurities affect teachers who start teaching. To support beginning teachers, many countries have launched induction programmes which offer beginners the support, not only of a mentor, but of a set of complementary training experiences. In this article, we describe the perceived effects of participants of the Inductio programme that was developed in the Dominican Republic five years ago. Questionnaires and interviews have been used with teachers participating in the programme, as well as principals and coordinators of schools where some of these teachers currently teach. The results show that discipline, planning and methodology remain problems for beginning teachers. Retrospective evaluation of the programme is highly favourable in all of its aspects, especially regarding the support received by a mentor. The Inductio programme has been shown to be effective in providing a training experience that is adapted to the needs of beginning teachers.

Key Words: *beginning teachers; mentors; induction program.*

1. Introducción

Los primeros años como docente son intensos tanto en el aspecto profesional como personal (Marent et al. 2020). Tensiones, estrés, insatisfacciones, inseguridades afectan a los docentes que empiezan a enseñar. Podríamos considerarlo como algo normal en el inicio de cualquier ejercicio profesional. Así ha sido durante mucho tiempo, olvidando que los efectos de estas tensiones no recaen sólo en los docentes que inician. Los damnificados son los alumnos y alumnas de esos docentes principiantes (Voss y Kunter, 2020). La inducción de los profesores de nuevo ingreso a la enseñanza ha sido una temática presente en la investigación educativa desde hace décadas (Veenman, 1984). Las investigaciones han mostrado que los profesores principiantes se enfrentan en sus primeros años a problemas específicos que suelen ser consistentes a lo largo del tiempo: disciplina, motivación, evaluación, relaciones con los compañeros y las familias, son problemas que acucian a los docentes principiantes y que les afectan en su enseñanza. Estos problemas siguen estando presentes décadas después hasta en la actualidad (Avalos, 2016; Farrell, 2016). Problemas que suponen un desafío para los profesores principiantes y que, desde el punto de vista de Keller-Schneider y Hericks (2019) se concretan en: la identidad y el rol como profesor; enseñar para responder a las necesidades individuales; la gestión del aula estableciendo un ambiente de trabajo saludable y la relación con los demás profesores y con la dirección. Las consecuencias de no atender a estos problemas están suponiendo un grave déficit para la calidad de los sistemas educativos en muchos países. Es así porque las tasas de abandono de la profesión docente por parte de los profesores principiantes son muy altas. Los estudios indican que entre el 40 y el 50% de los profesores principiantes abandonan la enseñanza en los primeros 5 años en Estados Unidos; en Australia el 10%; en Suiza el

13%; en Bélgica el 45%; 29% en Holanda, en Israel el 35% o el 40% en Chile (Aarts et al., 2020, Avalos, 2014; Zavelevsky y Lishchinsky, 2020).

Para ayudar a los docentes principiantes a enfrentar estos problemas y a aprender el lenguaje de la práctica, los sistemas educativos han establecido lo que se han denominado programas de inducción a la enseñanza. Estos programas representan una respuesta adaptada a las necesidades de los docentes de nuevo ingreso. El informe TALIS (OCDE, 2019) que revisa la situación de la formación docente, la enseñanza y el liderazgo en las escuelas, destaca la importancia de los programas de inducción. Este informe afirma lo siguiente: “La inducción a los docentes principiantes es importante porque mejora la calidad de la enseñanza y la satisfacción en el trabajo de los docentes de nuevo ingreso” (OCDE, 2019, p. 141). Pero la inducción no es una política generalizada en todos los países de la OCDE. Este informe describe que el país con un mayor porcentaje de docentes de nuevo ingreso de educación primaria a los que se asigna un mentor o acompañante es Shanghai con un 70%, seguido de Kazajistán con un 60%. El promedio en los países de la OCDE es del 22%. Ello significa que, aunque existen evidencias de las bondades de los programas de inducción (Howe, 2006; Nasser-Abu Alhija y Fresko, 2010; Orland-Barak, 2014), esta no se configura en una práctica generalizada en todos los países y para todos los docentes.

Los programas de inducción ofrecen a los docentes principiantes una variedad más o menos amplia de componentes formativos: seguimiento por parte de un profesor experimentado (mentor), cursos y seminarios, colaboración con otros docentes principiantes, redacción de diarios, portafolios, formación online (OCDE, 2019). A partir de un análisis de sus componentes, Kearney (2016) identificó aquellos que se han caracterizado como propios de programas inducción eficaces: un programa de uno a dos años de duración centrado en el aprendizaje de los profesores y en su evaluación, el acompañamiento por parte de un mentor, la oportunidad para la colaboración entre docentes principiantes, observaciones estructuradas realizadas por los mentores, reducción de la carga docente, aprendizaje intensivo en el lugar de trabajo, seminarios dirigidos a los profesores principiantes, apoyo profesional y redes profesionales, y por último, ser una parte de un programa más amplio de desarrollo profesional

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

al. (2016) identificaron cuatro tipos de actividades que los mentores desarrollaban con los profesores principiantes: “proporcionar apoyo emocional y psicosocial; favorecer la construcción de conocimiento práctico personal; crear un contexto favorable para el aprendizaje y modificar los modos de actuar” (p. 206).

Los programas de inducción se han ido implantando en los diferentes países a partir de políticas públicas que han destacado la necesidad de ofrecer a los docentes que se inician una formación específica y acorde a las necesidades de los sistemas educativos. La eficacia de los programas de inducción se ha demostrado en los resultados de las investigaciones que han estudiado el impacto de estos programas. En la revisión de investigaciones que realizaron Ingersoll y Strong (2011) encontraron que los programas de inducción tenían un efecto positivo en el compromiso de los profesores y su decisión por continuar en la enseñanza; en la mejora de las prácticas docentes y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Más recientemente Ronfeldt et al. (2017) llegó a resultados similares a los de Ingersoll y Strong al encontrar que la inducción predice la retención o abandono de los profesores principiantes. Estos autores encuentran que un tipo específico de apoyo de inducción tiene un mayor efecto: la comunicación de apoyo por parte de la dirección escolar, los programas de mentores y los seminarios con los profesores principiantes. El apoyo profesional por parte de mentores y de otros principiantes se constituye como un elemento clave para el desarrollo de los docentes de nuevo ingreso (Thomas et al., 2019). Otro aspecto positivo que muestran los programas de inducción tiene que ver con la reducción de estrés en los profesores principiantes (Harmsen et al., 2019). Estos autores encontraron que el descontento de los profesores principiantes se incrementa a lo largo del segundo año de enseñanza cuando la mayoría de los programas de inducción han finalizado.

En este artículo nos centramos en presentar una valoración retrospectiva respecto de un programa de inducción desarrollado en la República Dominicana a lo largo del curso 2015-16. Este programa ya ha sido documentado en otra publicación (Marcelo et al. 2016), pero lo que nos interesa en este trabajo es revisar dicho programa desde la perspectiva actual de sus protagonistas después de cinco años. El programa Inductio fue un programa piloto desarrollado en la República Dominicana, cuya valoración positiva permitió la consolidación de la inducción como una política pública, que se ha convertido en un programa oficial y normativo para todos los docentes de nuevo ingreso del sistema educativo preuniversitario dominicano (Marcelo y López, 2020).

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

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

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

Como vemos, la valoración retrospectiva de un programa puede permitirnos conocer, con la distancia que da el tiempo, las experiencias de los participantes y los resultados percibidos por parte de los participantes en el programa. Hay que tomar en consideración que la valoración retrospectiva de un programa está basada en los recuerdos y experiencias vividas por los participantes. En este sentido hemos de triangular fuentes de información para asegurarnos de que los datos aportados sean lo más objetivos posible. Para dar respuesta a esta inquietud formulamos los siguientes problemas de investigación:

1. ¿Cómo valoran los profesores principiantes participantes en el programa Inductio los componentes de dicho programa?
2. ¿Qué problemas docentes enfrentaron los profesores principiantes durante su periodo de inducción y en qué medida el programa Inductio ayudó a su abordaje?
3. ¿De qué forma los profesores principiantes evalúan las contribuciones que el programa Inductio ha tenido para su desarrollo profesional?

4. ¿Cuál es la valoración que miembros de equipos de gestión de centros educativos hacen en relación con docentes que han participado en el programa Inductio?

2. Metodología

Para dar respuesta a estas preguntas elegimos un diseño descriptivo que nos permitiera recopilar información relevante a través de diferentes procedimientos y sujetos. De esta forma, utilizamos el cuestionario y la entrevista dirigida a docentes principiantes y a miembros de equipos de gestión de centros educativos.

2.1. Sujetos

En este artículo presentamos una valoración retrospectiva del desarrollo y resultados de un programa piloto de inducción a docentes principiantes, el programa Inductio desarrollado a lo largo del curso 2015-16. En el programa participaron un total de 363 profesores principiantes y 43 mentores. Del total de los principiantes participantes en el programa, el 85% eran mujeres y el 15% hombres. En cuanto a la edad de los docentes principiantes, un 34% de ellos tenían edades comprendidas entre 21 y 30 años; un 28% de los docentes tenían entre 31 y 45 años; y por último, el 38% restante de ellos edades comprendidas entre 46 y 53 años.

Para recabar la opinión de los docentes principiantes en el programa, diseñamos un cuestionario que remitimos a los 363 docentes principiantes y que fue respondido por 105 profesores. Lo que representa un 29% del total. Los docentes son en su mayoría mujeres (82,4%), con una edad promedio de entre 31 y 40 años (44,4%) y con una experiencia docente no mayor de cinco años (85,2%). Estos docentes en su mayoría enseñan en el nivel de enseñanza primaria (61,1%), secundaria (27,8%) y en menor medida en educación infantil (6,5%). La mayoría de los docentes que han respondido el cuestionario continúan como profesores. Sin embargo, hay un pequeño porcentaje que han asumido otras responsabilidades. Así, tres docentes son directores escolares, cinco son coordinadores pedagógicos de sus centros educativos, y otros cinco son facilitadores tecnológicos.

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

Junto con las entrevistas a los docentes realizamos entrevistas a cinco coordinadoras pedagógicas y una directora de un centro educativo donde actualmente están enseñando los docentes principiantes entrevistados. En el caso de

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

2.2. Instrumentos

En esta investigación utilizamos dos procedimientos de recopilación de información: el cuestionario y la entrevista. El cuestionario se diseñó con una estructura que permitiera recabar la valoración que los docentes principiantes hacían de forma retrospectiva respecto del programa de inducción en el que habían participado. El cuestionario incluye una primera parte que recopila información descriptiva sobre los docentes: sexo, edad, años de experiencia docente, nivel educativo en que enseña, así como la función que desempeñan actualmente. A continuación, se incluye un listado de 20 ítems en escala ordinal a través de los cuales se pide que los docentes que informen acerca de los beneficios que percibieron por su participación en el programa. Los ítems hacen referencia a los problemas que la literatura de investigación ha mostrado como característicos de los profesores principiantes (Voss & Kunter, 2020). Una segunda escala pide a los docentes principiantes que valoraren los diferentes componentes del programa de inducción: duración, el mentor, la plataforma, los talleres, etc. Ambas escalas muestran una alta fiabilidad. La primera escala obtiene un alfa de Cronbach de 0,942 y la segunda de 0,839.

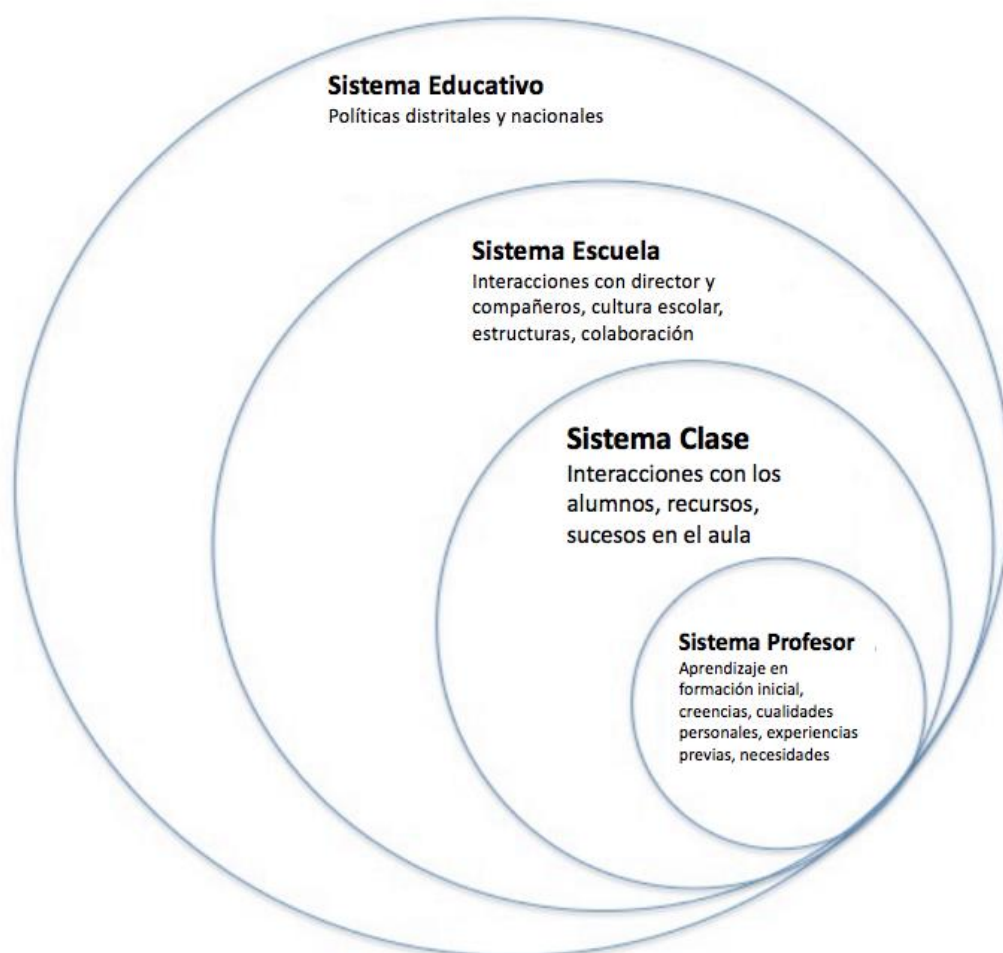
Como hemos comentado anteriormente, realizamos entrevistas a coordinadoras pedagógicas y directoras de centros educativos donde actualmente trabajan algunos de los docentes principiantes que participaron en el programa Inductio. En dichas entrevistas formulamos las siguientes cuestiones: ¿qué opinión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

En relación con las entrevistas, elaboramos un guion a través del cual pudiéramos comprender las percepciones de los docentes principiantes en relación con su experiencia en el programa. la entrevista constaba de las siguientes cuestiones: datos descriptivos: edad, experiencia docente, nivel educativo; ¿has estado en la misma escuela? ¿has cambiado de escuela? ¿has trabajado en los mismos grados? ¿has enseñado las mismas materias o has ido cambiando?; ¿cómo viviste los primeros meses como docente principiante? ¿cuáles eran tus principales problemas?, ¿cómo recuerdas que fue tu experiencia en el programa inductio?, ¿de qué forma lograste transferir lo aprendido en el programa inductio a tu práctica diaria en la

escuela? y ¿cómo crees que ha influido en tu desarrollo docente el haber sido partícipe del programa inductivo?

Para analizar las entrevistas dirigidas a los profesores principiantes, diseñamos un sistema de categorías basándonos en estudios previos que los autores han realizado en relación con los problemas de profesores principiantes (Marcelo, 1991). Las dimensiones que contemplamos en este estudio son las que han sido sintetizadas en la reciente revisión realizada por Strom et al. (2018). Estos autores revisan la investigación sobre los docentes principiantes y agrupan los temas de investigación en las cuatro dimensiones o sistemas que pueden verse en la Figura 1.

Figura 1. Dimensiones que afectan a los docentes principiantes.



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

En línea con lo abordado por Strom et al. (2019), el sistema de categorías elaborado consta de cuatro dimensiones: personal, didáctica, institucional y sistema. La dimensión personal incluye referencias de los docentes a sus experiencias previas,

las experiencias en formación del profesorado o como estudiante. También incluye afirmaciones relacionadas con sus preocupaciones, problemas, aprendizajes y necesidades formativas.

La dimensión didáctica tiene que ver con las referencias que los docentes hacen en relación con la enseñanza de clase en los momentos en los que eran principiantes: ratio profesor/alumno, ambiente de clase, relaciones con el alumnado, relaciones profesor-alumno, procedencia de los alumnos, resultados de aprendizaje, planificación, enseñanza interactiva, metodología, disciplina, motivación evaluación y tecnologías. En la dimensión institucional abordamos dos temáticas: el centro educativo, incluyendo referencias a colegas, carga docente, órganos de gestión, reconocimiento en la escuela, y el entorno: relaciones con las familias y con el entorno.

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

El análisis de datos que presentamos a continuación ha integrado en la medida de lo posible la información obtenida por las dos fuentes principales de información que hemos utilizado con los docentes principiantes: el cuestionario y la entrevista, en torno a dimensiones emergentes a partir del análisis de las entrevistas.

3. Resultados

3.1 Vivencias personales de los docentes en su primer año

El primer año de enseñanza, como la literatura de investigación ha descrito, se convierte para los nuevos profesores en un periodo de desafío y constante revisión. En este periodo afloran las creencias antiguas y se recomponen en función del nuevo rol que el docente asume. En las entrevistas que hemos mantenido con los docentes principiantes, se confirman los hallazgos de las investigaciones sobre el docente principiante. El choque con la realidad es uno de los elementos que con mayor frecuencia encontramos en las exposiciones de los docentes principiantes. Estos manifiestan, sobre todo, sentimientos negativos en relación con la realidad del aula y la docencia. Los docentes exponen miedos e inseguridades “Mis primeros meses de aula fueron muy distintos de mi trabajo. Estaba lleno de preguntas. Si lo estoy haciendo bien”, dificultades, frustración y una realidad que no se imaginaban

“el inicio fue caótico, de sufrimiento, en el que te encuentras una realidad que no es la que te imaginabas”, caos y problemas por la sobrepoblación en aulas.

Esta percepción de falta de preparación es achacada por los docentes, cinco años después, a su falta de práctica y de conocimientos sobre la docencia, a su inexperiencia en procesos docentes previos, en parte justificado por haber experimentado una formación universitaria con carácter poco práctico “Mis inicios fueron bastante difíciles porque una no tiene manejo de bastantes cosas. No es un secreto que en la universidad es una cosa pero la realidad es otra”.

Las experiencias frustrantes afectan inevitablemente al sistema del docente. Así, la concepción que tiene de sí mismo como docente se ve deteriorada temporalmente cuando los docentes se encuentran con valoraciones negativas, como las dudas que presentan hacia su labor en el aula, sentimientos de vergüenza o dificultades vividas: “Mis primeros meses de aula fueron muy distintos de mi trabajo. Estaba lleno de preguntas. Si lo estoy haciendo bien”. Sin embargo, también encontramos manifestaciones de los docentes acerca de la superación de estos miedos y dificultades, lo que provoca emociones, satisfacción y sentimientos de alta autoestima hacia su labor como docentes “Para mí ha influido bastante. Porque acabó con mis miedos. Rompí el paradigma. Para mí no hay nivel que no sea alcanzable. Yo puedo y tengo los conocimientos necesarios para dominar cualquier nivel que me puedan solicitar en mi centro educativo”; “Para mí, me siento con más competencias para hacer las cosas, con ciertas capacidades para indagar, buscar y gestionar”.

Como hemos visto, los docentes principiantes dominicanos entrevistados no se diferencian mucho de cualquier otro docente en cualquier parte del mundo. Parecería que el año de inducción sea un rito iniciático fuertemente asentado en la cultura docente. Y esos problemas y situaciones se dan a pesar de la participación de los docentes en un programa de inducción. Sin embargo, preguntados estos docentes acerca de en qué medida el programa les ofreció apoyo en este sistema personal, encontramos, como puede verse en la siguiente Tabla 1, que el programa contribuyó en gran medida a mejorar su confianza en sí mismos y a superar las frustraciones que tuvieron que superar.

Tabla 1
Medias y desviaciones de ítems de valoración de resultados del programa Inductio en los docentes como personas.

El docente principiante como persona	Media	Desviación
Confianza en sí mismo/a	3,53	,557
Superar la frustración	3,29	,649

Fuente: Elaboración propia

3.2 El docente en el aula

Como la literatura de investigación ha venido demostrando (Avalos, 2016; Farrell, 2016), los docentes que se inician en la enseñanza se encuentran con serios problemas con el manejo de la disciplina y del ambiente de clase. Dificultades como el manejo de los mismos alumnos, así como el temor que presentan los primeros meses en la docencia por su falta de experiencia son elementos que en ocasiones manifiestan nuestros docentes: “El problema que más me afectaba era el manejo de la disciplina, ya que había muchos factores que influían en la población que me correspondía“, “Lo primordial y siempre recordaré fue la indisciplina de los niños porque me tocó un grupo que ya lo tenía otra maestra y yo decía ¡Yo me voy, no voy a aguantar!”. Sin embargo, a día de hoy exponen que el programa Inductio les ayudó a conectar con estos estudiantes y a dominar estrategias que les permitieron tener el control del aula y de los alumnos “El programa me ayudó bastante con respecto a la disciplina y con respecto a saber cómo manejarlos a ellos”, “En cuanto a la disciplina, todavía sigo implementando muchas estrategias que aprendí”.

Uno de los elementos que directamente intervienen en el quehacer del docente es la metodología y las estrategias de enseñanza que aplican a diario en sus aulas. Abordamos en este ámbito los aprendizajes que los docentes principiantes adquieren a lo largo del programa Inductio en relación con estas estrategias metodológicas “A medida que fui conociendo estrategias nuevas en el programa fue cambiando mi práctica pedagógica, pude ver los resultados en mis estudiantes”, “Nos dieron muchas capacitaciones muy útiles en nuestra práctica pedagógica. Siempre hubo personas muy pendientes a lo que se hacía en cada uno de los centros donde había un docente principiante”. Esta categoría nos muestra afirmaciones por parte de los docentes principiantes en las que reflejan que la adquisición de conocimientos y prácticas a lo largo del programa les ha permitido mejorar su metodología, escasa en algunos casos debido a la formación recibida: “Yo fui aplicando directamente las competencias que aprendí en Inductio. Las estrategias que nos daban en la plataforma habilitada. Allí teníamos algunos foros de socialización, y algunas de las ideas que observaba ahí yo las tomaba si necesitaba mejorar mi práctica pedagógica”, “Cambí totalmente mi técnica pedagógica”.

Junto con los escasos conocimientos sobre estrategias de enseñanza que poder aplicar al aula, los docentes principiantes manifiestan haber presentado problemas relacionados con la planificación de sus clases al iniciar su docencia. En las entrevistas, manifiestan que la planificación suponía uno de sus principales problemas: “El principal problema fue la planificación. Los primeros meses de aula, aunque ya tenía experiencia anterior como maestra, pero el sistema había cambiado. Había un diseño curricular nuevo que no lo conocía y esa experiencia fue algo traumática al inicio”.

Unida a la presión de tener que planificar y controlar la disciplina del aula encontramos que los docentes principiantes se preocupan por las relaciones que mantienen con sus estudiantes. Lo consideran un elemento vital para que la marcha

de clase se desarrolle de forma positiva. En este sentido, volvemos a incidir en el choque con la realidad que estos docentes sufren en sus primeros meses de docencia, los niños/as no reciben de forma positiva a sus profesores de un inicio, sobre todo si estos sustituyen a un profesor anterior con quienes sí tenían buena relación. Los docentes nos hablan de la dificultad de conectar con los estudiantes a nivel emocional: “Sin ninguna duda el principal problema que tuve fue conectar con los estudiantes, establecer un vínculo para establecer un ambiente de disciplina para desarrollar mi trabajo”. Sin embargo, encuentran que el programa Inductio vino a darles el apoyo que necesitaban no sólo para controlar la disciplina del aula, sino para establecer ese vínculo emocional con los estudiantes: “Fue muy difícil al principio comenzar a trabajar con ellos y de verdad que el programa fue lo mejor que pudo haber pasado en ese tiempo, porque gracias a él, pude superar mis miedos”.

Tabla 2
Medias y desviaciones de ítems de valoración de resultados del programa Inductio en la enseñanza de aula de los docentes principiantes.

El docente principiante y la enseñanza de aula	Media	Desviación
Atender a necesidades educativas especiales	3,24	,690
Atender a la diversidad	3,56	,536
Clima de aprendizaje en el aula	3,55	,519
Competencias digitales	3,27	,700
Conocer el currículo dominicano	3,30	,657
Dominio del contenido	3,38	,688
Evaluar a los estudiantes	3,45	,605
Gestionar el tiempo en clase	3,41	,666
Metodologías de enseñanza	3,50	,558
Motivar a los alumnos	3,52	,573
Preparar materiales didácticos	3,56	,553
Problemas de disciplina	3,49	,574

Relación con los estudiantes

3,64

,538

Fuente: Elaboración propia

En relación con la enseñanza de clase, la visión retrospectiva de los profesores principiantes sobre el programa Inductio supuso una mejora en sus propias competencias como docente. En la Tabla 2 mostramos los resultados obtenidos en el cuestionario que respondieron los profesores. Como podemos observar, en todos los ítems la media es superior a 3, siendo el límite superior de respuesta 4. Ello nos indica que el recuerdo que tienen los docentes sobre el efecto que en ellos tuvo el programa es altamente satisfactorio. Podemos destacar los ítems relacionados con la mejora en la relación con los estudiantes, la atención a la diversidad, el clima de aprendizaje en el aula, la preparación de materiales como los ítems que mayor puntuación obtienen.

3.3 El docente principiante en el centro educativo

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

Son los mismos docentes principiantes los que prestan su mano a que las relaciones con el entorno y con las familias sean lo más fluidas y agradables posibles. Los docentes se encuentran con niños/as que proceden de entornos sociales complejos, con dificultades familiares y económicas y con familias que no participan de la educación de sus hijos. Sin embargo, los docentes ponen su esfuerzo en conseguir una conexión entre la comunidad y la escuela: “También alguna debilidad en la comunidad para conectarla con la escuela y poder hacer un trabajo conjunto con las dos”, “Por eso creé un ambiente muy familiar con la directora, con los docentes, hasta con la comunidad. Así me demostré quién soy yo”. En otros casos, son las mismas familias quienes encuentran en estos docentes un apoyo a la educación de sus hijos: “Ha sido una experiencia tan hermosa que incluso la comunidad me ha pedido que siga allí”. En gran parte el programa Inductio apoyó las relaciones con las familias en la escuela desde la formación del docente principiante “También favoreció la relación con la familia, que es un gran apoyo a la educación”.

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

importante que haya que desarrollar con calidad y he podido crecer. Yo formo parte de todo lo que necesiten”. Es el caso de docentes que consiguen alcanzar puestos de coordinación pedagógica: “La directora le pidió referencias de otra persona para que sea la coordinadora de 2º ciclo. Cuando llegué al centro le dijo: “ya tenemos coordinadora. Está muy preparada y se lo puedo decir porque estuvimos juntas en el programa Inductio. Y así fue que yo esté de coordinadora en este centro educativo”.

Tabla 3

Medias y desviaciones de ítems de valoración de resultados del programa Inductio en los docentes y el centro educativo.

El docente principiante y el centro educativo	Media	Desviación
Integración en la escuela	3,50	,575
Jornada Escolar Extendida	3,35	,608
Normas del sistema educativo	3,37	,594
Relación con las familias	3,43	,571
Relación con los profesores	3,45	,605

Fuente: Elaboración propia.

Sentirse reconocido siempre es un elemento motivador que hace que cualquier docente quiera mejorar y evolucionar en la escuela. Los docentes principiantes necesitan sentirse reconocidos para seguir en su camino, algo que influye en su manera de verse como docentes y de pensar sobre sí mismos. El reconocimiento por parte de compañeros/as docentes, directores o incluso las mismas familias hace que estos docentes se sientan valorados en la comunidad: “Me toman en cuenta para hacer cualquier trabajo importante que haya que desarrollar con calidad y he podido crecer. Yo formo parte de todo lo que necesiten”, “Algo interesante es que el hecho de que mis compañeras me eligieran a mí el último día para que yo fuera quien presentara el proyecto fue inolvidable”.

Como podemos observar en la Tabla 3, también en la dimensión relacionada con la integración del docente principiante en el centro educativo, los profesores participantes en el programa Inductio valoraron muy positivamente las posibilidades que el programa Inductio les ofreció para integrarse en la escuela, relacionarse con el resto de profesores y con las familias.

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

Hasta ahora hemos analizado la descripción retrospectiva que los docentes principiantes hacen de su primer año de enseñanza. Hemos encontrado referencias al programa en las diferentes dimensiones analizadas. Queríamos profundizar más en la valoración respecto de los componentes del programa Inductio. En la Tabla 4 presentamos los resultados obtenidos a través del cuestionario de valoración que cumplimentaron los docentes principiantes.

Tabla 4

Valoración de los componentes del programa por parte de profesores principiantes.

Componentes	Media	Desviación
Duración	4,18	,879
Mentor	4,68	,672
Plataforma	4,53	,721
Talleres presenciales	4,70	,587
Contenidos online	4,54	,636
Organización programa	4,71	,616
Diplomas	4,46	,924

Fuente: Elaboración propia.

Destaca especialmente la alta valoración general del programa, así como la participación de los principiantes en los talleres presenciales que se organizaron y en el que participaban conjuntamente la totalidad de docentes. Ello les dio oportunidad de compartir con otros docentes principiantes y mentores. En tercer lugar, destaca la valoración del mentor como un elemento clave en el desarrollo del programa. En relación con la figura del mentor incluimos en el cuestionario una pregunta abierta en la que pedíamos que describieran con sus propias palabras el recuerdo que tenían. La inmensa mayoría incluye frases positivas respecto del trabajo desarrollado: “Recuerdo a mi mentora cómo alguien especial, una persona muy capaz en todo el sentido de la palabra siempre entregada a su trabajo y dispuesta a compartir sus saberes con los demás, gracias a ella pude desarrollar varias actividades con mis estudiantes, las cuales mejoraron mi práctica”, “Recuerdo mucho sus visitas al centro cuando menos me lo esperaba para acompañarme y darme apoyo, ayudarme con cualquier cosa que él viera que me hacía falta en la clase”, “Fue excelente mentor, comprensivo, paciente, responsable, desarrollamos actividades para la atención a la diversidad que me ayudaron bastante, creo que fue lo que más me gustó, ya que era la mayor necesidad que tenía en ese momento”, “Recuerdos inolvidables me dejó mi mentora, Helan Hidalgo, siempre pendiente de todo lo que hacíamos, en ningún momento nos dejó solas. Le agradezco todos sus consejos cuando me supervisaba en mis inicios, me daba mucha confianza y que me fortalecieron mucho sus enseñanzas”.

Durante las entrevistas realizadas con los docentes principiantes encontramos que todos ellos relatan que el programa Inductio vino a suponer una experiencia muy positiva para ellos. Los docentes consideran que el programa vino a ser un elemento que les ayudó a superar las dificultades, a acabar con sus miedos y a ayudarles a crecer personal y profesionalmente “El programa me sirvió de mucho. Es como que entró una palomita sin pluma y después fue adquiriendo su plumaje”, “Si no hubiese participado en Inductio, no tendría el desarrollo que tengo en la actualidad”.

Destacan el gran apoyo que fue su mentor como parte de ese proceso de superación y crecimiento, siendo la persona que les ayudó con sus orientaciones y seguimiento “Se notaba que mi mentora tenía vocación. inspiraba mucha confianza para poder decirle las dificultades que tenía, y ella ayudaba amablemente con todo eso”.

Respecto de los otros componentes del programa, los docentes principiantes valoran las actividades presenciales, así como la formación en competencias digitales, como puede verse en esta frase: “Me enseñó mucho en el manejo de las plataformas digitales, por tal razón en este tiempo de pandemia se me ha hecho accesible el proceso de enseñanza en cuanto a los cursos de capacitación que están implementando para que los maestros puedan impartir las tareas a los alumnos”. Si hay una reclamación en relación con el programa es la de su duración. Algunos docentes reclaman una duración de dos años ya que “El programa debe durar dos años por lo menos y con más talleres presenciales cada trimestre, de esta manera los nuevos maestros sienten un apoyo más constante y una evaluación de su práctica pedagógica más seguido” o “El tiempo que duró el programa lo considero muy corto, en mi opinión creo que dos años como mínimo es un tiempo prudente para que el maestro pueda adaptarse y mostrar evidencias de su avance más significativas”.

3.5 Las voces de directores y coordinadores sobre los docentes

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

1. “Si la comparamos con otros docentes que estudiaron directamente educación, ella le lleva por mucho. Tiene una facilidad, al tener mucho dominio de los contenidos curriculares, ella tiene esa facilidad de llegar a los estudiantes. La forma tan llana, tan fácil de ella explicar los temas, de darse a entender con los estudiantes, esa facilidad para darles participación...”
2. “En ese entonces había otros docentes que llegaron nuevos al centro y en un momento cuando ya tenía unas semanas trabajando con nosotros vi cómo se unió al equipo. Vi cómo de las maestras que identificó ella misma le decía “tú eres buena y tú no eres así”. Y se atrevía incluso a sugerirle y corregirle. La comparo en ese sentido con otros maestros que llegaron en ese mismo tiempo porque le vi la disposición de aprender. De lo que no sé voy a buscar quién me puede apoyar en el centro. A buscar el modo de hacerlo. De sacar su tiempo de almuerzo para decirme “quiero que me expliques algo”. De sacar su

tiempo de fin de semana para contactarme. Todo eso era muy diferente a lo que acostumbrábamos a ver en algunos docentes. Tenía la disposición de aprender.”

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

Las coordinadoras y la directora destacan de los docentes que tienen en sus centros educativos y que participaron en el programa Inductio diferentes aspectos, todos positivos relacionados con la enseñanza: la capacidad de integración en el equipo docente: “En ese sentido bien. Colaborando con las personas con menos competencias, dominio... Ella siempre se presta a colaborar. Lo ha demostrado en las jornadas que hemos tenido. Está siempre abierta al cambio y a la innovación. Abierta siempre a la preparación”; su competencia pedagógica: “Teníamos una sobrepoblación y un alto índice de niños en el aula. Ella pudo trabajar con esa sobrepoblación y ser competente ante un grupo de niños en sobrepoblación. Pudo trabajar y salir adelante en la enseñanza-aprendizaje y lectura-escritura. Podemos decir que a la maestra le valió la pena estar en ese programa”, “Teníamos algunos docentes resistentes, pero Orfa llegó equipada y con ese maletín preparado. Después ella asumió que ya estaba tranquila, que la iban a apoyar, a ayudar... Porque ese fue su mayor logro, identificar quién la iba a ayudar en ese proceso, entonces llegó con su maletín preparado para lo que ella sabía que los niños necesitaban. Y con ella muchos maestros aprendieron la facilidad de planificar con la computadora, porque ahí lo tienes todo”.

4. Conclusiones y discusión

El docente que se inicia en la enseñanza invariablemente pasa por una fase de adaptación que en muchos casos supone un claro desafío a su propia estabilidad personal y profesional. Como hemos mostrado en esta investigación, los problemas a los que se enfrentan los docentes principiantes siguen presentes a lo largo del tiempo y son similares a los que la literatura de investigación ha venido mostrando durante décadas. Podríamos preguntarnos ¿qué no estamos haciendo bien en la formación inicial docente para que por más reformas educativas que se introduzcan, los docentes sigan sin llevar al aula las herramientas conceptuales, procedimentales y emocionales necesarias para aprender el arte y el oficio de enseñar? Seguramente la

realidad del aula presenta situaciones tan complejas e integradas que son difíciles de reproducir en los laboratorios de la formación inicial. Pero no necesariamente estos problemas deben verse como una limitación. A menudo, el desafío que representa el choque con la realidad supone para la mayoría de los docentes una oportunidad de reafirmación de sus propias capacidades como docente. Esto se consigue si los docentes no se sienten solos. Como hemos presentado a lo largo de este artículo, el acompañamiento a los docentes que se inician es el mejor antídoto contra el abandono de la enseñanza o, lo que es peor, el desarrollo de una mentalidad conservadora en los docentes jóvenes.

En este artículo hemos ofrecido una mirada retrospectiva respecto de las percepciones y vivencias de los docentes principiantes, así como de su participación en un programa de inducción. Hemos querido tomar distancia para analizar con mayor dosis de objetividad, las percepciones de los sujetos implicados. Constatamos que treinta años después, sigue siendo útil el marco conceptual que adaptamos de Jordell (1987) por el que se podía analizar la situación de los profesores principiantes a través de tres dimensiones: personal, didáctica e institucional (Marcelo, 1991).

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

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

Los componentes de un programa de inducción docente sirven de base para lograr que los profesores principiantes superen las limitaciones que manifiestan al inicio de su ejercicio profesional. La duración del programa, el mentor, la plataforma, los talleres que se llevan a cabo, los contenidos que se desarrollan, la organización del programa y los diplomas o certificados que reciben los participantes al finalizar la inducción son de los elementos que conforman un programa y cuando

son bien gestionados generan unos resultados favorables al proceso de aprendizaje, tanto de los profesores como de los estudiantes. En este sentido concluimos que, aunque la duración de la inducción varía según el país donde se lleve a cabo, para una mayor consolidación de la práctica docente de aula ésta debe durar al menos dos años.

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

Finalmente, los apoyos administrativos y pedagógicos que se proporcionaron, así como el reconocimiento de las coordinadoras pedagógicas y directores de centros donde trabajan los profesores que participaron en el programa Inductio ayudan a tener una mejor comprensión sobre el impacto de la formación que recibieron durante dicho programa. Se ha encontrado que, en relación con otros docentes con igual tiempo de servicio en las aulas, pero que no participaron en la inducción, el programa Inductio logró mejorar el desempeño, el dominio de los contenidos curriculares, la manera de hacer que los niños aprendieran más y mejor, la motivación, la iniciativa, la responsabilidad, el grado de compromiso con la labor docente, la disposición para innovar y la colaboración con sus demás colegas de las profesoras principiantes.

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

Referencias bibliográficas

- Aarts, R., Kools, Q., & Schildwacht, R. (2020). Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 277-295. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693992>
- Aktaş, B. Ç. (2018). Assessment of induction to teaching program: Opinions of novice teachers, mentors, school administrators. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2101-2114. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061007>
- Alhija, F. M. N.-A., & Fresko, B. (2016). A Retrospective Appraisal of Teacher Induction. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2), 16-31. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n2.2>
- Avalos, B. (2016). Learning from Research on Beginning Teachers. In J. Loughran & L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 487-552). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_13
- Conway, C. (2012). Ten years later, experienced teacher reflections on “beginning music teacher perceptions of district-sponsored Induction programs” (2001). *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (193), 63-76. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.193.0063>
- Conway, C. M. (2003). An examination of district-sponsored beginning music teacher mentor practices. *Journal of Research in Music Education*, 51(1), 6-23. <https://doi.org/10.2307/3345645>
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>
- Davis, B. H., & Waite, S. H. (2003). The long-term effects of a public school/state university Induction program. *The Professional Educator*, 2(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ773849.pdf>
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2019). The longitudinal effects of Induction on beginning teachers' stress. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 259-287. <https://doi.org/10.1111/bjep.12238>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x>
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102%2F0034654311403323>

- Kearney, S. (2016). What happens when Induction goes wrong: Case studies from the field. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1160525>
- Langdon, F. J., Alexander, P. A., Ryde, A., & Baggetta, P. (2014). A national survey of induction and mentoring: How it is perceived within communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 44, 92-105. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.004>
- Le Maistre, C., & Paré, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 559-564. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.016>
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa (Cide). https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=731_19
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego-Domínguez, C., Mayor, C., Jáspez, J. F. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, (2), 145-168. <https://idus.us.es/handle/11441/43992>
- Marcelo, C., y López Ferreira, M. A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(108). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936>
- Marent, S., Deketelaere, A., Jokikokko, K., Vanderlinde, R., & Kelchtermans, G. (2020). Short interims, long impact? A follow-up study on early career teachers' Induction. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102962. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102962>
- Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592-1597. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.010>
- OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.011>
- Plöger, W., Scholl, D., Schüle, C., & Seifert, A. (2019). Development of trainee teachers' analytical competence in their Induction phase - A longitudinal study comparing science and non-science teachers. *Teaching and Teacher Education*, 85, 215-225. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.018>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>

- Ronfeldt, M., & McQueen, K. (2017). Does New Teacher Induction Really Improve Retention? *Journal of Teacher Education*, 68(4), 394-410. <https://doi.org/10.1177/0022487117702583>
- Strom, K., Martin, A., & Villegas, A. M. (2018). Clinging to the Edge of Chaos: The Emergence of Practice in the First-Year of Teaching. *Teacher College Record*, 120(7), 1-32. https://www.tcrecord.org/DefaultFiles/SendFileToPublic.asp?ft=pdf&FilePath=c:\WebSites\www_tcrecord_org_documents\38_22322.pdf&fid=38_22322&aid=2&RID=22322&pf=Content.asp?ContentID=22322
- Sundli, L. (2007). Mentoring—A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 201-214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.016>
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Beginning teachers' professional support: A mixed methods social network study. *Teaching and Teacher Education*, 83, 134-147. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.008>
- Tok, Ş. (2010). The problems of teacher candidate's about teaching skills during teaching practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4142-4146. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.654>
- van Ginkel, G., Verloop, N., & Denessen, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and Teaching*, 22(1), 101-116. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023031>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178. <https://doi.org/10.2307/1170301>
- Voss, T., & Kunter, M. (2020). "Reality Shock" of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292-306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Wilcoxon, C., Bell, J., & Steiner, A. (2019). Empowerment through Induction: supporting the well-being of beginning teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(1), 52-70. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0022>

Contribuciones del autor: CM ha participado en la concepción del artículo, la revisión de literatura, la redacción del texto y de las conclusiones y discusión; PM-M ha participado en el diseño de los instrumentos, en el análisis de los datos y en la redacción del artículo; JFJ ha participado en la realización de las entrevistas, en el análisis de datos y revisión del artículo.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Agradecimientos: Queremos agradecer a Denia Burgos, Directora Ejecutiva del INAFOCAM (Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio), por su apoyo para el inicio del programa Inductio, desarrollado en la República Dominicana.

Conflicto de intereses: Los autores deben declarar que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: El proceso de investigación que se presenta se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

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. DOI 10.30827/profesorado.v25i2.18444