

9



Los programas de inducción docente como vía de profesionalización. Un estudio comparado entre Australia, Japón y Chile

*Teacher Induction Programs as a Pathway to Professionalization:
A Comparative Study of Australia, Japan, and Chile*

Carolina Donaire Gallardo*;
Jesús Manso Ayuso**

DOI: 10.5944/reec.47.2025.44275

Recibido: **30 de enero de 2025**
Aceptado: **1 de abril de 2025**

*CAROLINA DONAIRE GALLARDO: Universidad Nebrija. **Datos de contacto:** e-mail: cdonaire@nebrija.es, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1020-0455>

JESÚS MANSO AYUSO: Universidad Autónoma de Madrid. **Datos de contacto: e-mail: jesus.manso@uam.es. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1557-3242>

Resumen

En los últimos años los programas de inducción para profesores principiantes han proliferado como política nacional en distintos sistemas educativos. La preocupación por mejorar la calidad del profesorado, atraer y retener a los docentes en el sistema, configurar la identidad y las competencias pedagógicas de quienes se inician en la docencia ha llevado a poner el foco en la inducción como una vía de profesionalización. Existe una amplia heterogeneidad en los programas que ha supuesto abrir interrogantes sobre los factores que propician la inducción efectiva. Este estudio tiene por objetivo comparar programas nacionales de inducción formal para docentes principiantes desde un enfoque sistemático y las características que adoptan para fortalecer la profesionalización de la docencia. Se estudian tres países (Australia, Japón y Chile) siguiendo la metodología comparada. Para la operativización del objeto de estudio se realizó un árbol de parámetros que comprende dos dimensiones generales: características de los programas (estructura, actividades, participación, impacto) y el enfoque sistemático de la inducción (condiciones laborales de los docentes, atracción a la profesión, cultura de colaboración, carrera docente). Los resultados arrojan que la inducción es efectiva cuando se considera como parte definitoria de la profesión y se entiende como parte del desarrollo profesional como una etapa continua. En los países con mayor impacto en la inducción esta es obligatoria, se destina tiempo efectivo para su desarrollo, los docentes presentan condiciones laborales favorables, climas de aula poco disruptivos y los mentores no reciben incentivos económicos por la participación. En conclusión, los sistemas estudiados presentan una apropiación del concepto de inducción como parte de la cultura escolar y poseen una cultura de colaboración que aborda no sólo el programa de inducción, sino también el ámbito más amplio del desarrollo profesional docente.

Palabras clave: inducción docente; desarrollo profesional; educación comparada; profesionalización

Abstract

In recent years, induction programs for novice teachers have proliferated as a national policy in various educational systems. Concerns about improving teacher quality, attracting and retaining teachers in the system, and shaping the identity and pedagogical competencies of those entering the teaching profession have led to a focus on induction as a pathway to professionalization. There is a wide heterogeneity in the programs that has raised questions about the factors that promote effective induction. This study aims to compare national formal induction programs for novice teachers from a systemic perspective and analyze the characteristics they adopt to strengthen the professionalization of teaching. Three countries (Australia, Japan, and Chile) are examined using a comparative methodology. To operationalize the study's objective, a parameter tree was created comprising two general dimensions: program characteristics (structure, activities, participation, impact) and the systemic approach to induction (teachers' working conditions, attraction to the profession, collaborative culture, and career progression). The results show that induction is effective when it is considered a defining part of the profession and understood as part of professional development within a continuous trajectory. In countries with the most impactful induction programs, participation is mandatory, effective time is allocated for their implementation, teachers enjoy favorable working conditions, classroom environments are less disruptive, and mentors do not receive financial incentives for their participation. In conclusion, the studied systems have embraced the concept of induction as part of the school culture and foster a collaborative culture that addresses not only induction programs but also the broader scope of professional teacher development.

Keywords: teacher induction; professional development; comparative education; professionalism

1. Introducción

La condición extendida en las últimas décadas de que para mejorar la educación los sistemas educativos deben mejorar la calidad de su profesorado ha llevado a centrar las agendas nacionales en la profesionalización de la docencia y a una reconceptualización profesional (Montero y Gewerc, 2018) del rol del docente. La profesionalización implica un proceso o un desarrollo para llegar a ser profesional y demostrar competencias altamente especializadas en el ámbito de su profesión (Ingersoll y Collins, 2019; Rosano *et al.*, 2022). En este contexto, numerosos autores concuerdan en la necesidad de definir diversas etapas de formación del profesorado en el marco de la configuración de la docencia y de su profesionalización (Alonso-Sainz y Thoilliez, 2020). En esa definición de etapas profesionales la dicotomía experto-novel posiciona a los docentes principiantes como los más necesitados en cuanto a su profesionalización (Alexander, 2023). En las profesiones más prestigiosas los períodos de inducción profesional forman parte ineludible y regulada de la carrera (López-Rupérez, 2021; Ingersoll y Collins, 2019) como elemento profesionalizante y profesionalizador (Valle y Manso, 2018; Egido 2021; López-Rupérez, 2021).

En el ámbito de la profesión docente la comprensión del concepto de inducción profesional es todavía reciente y ambigua. Suele ser habitual confundir la inserción profesional y la inducción o la inducción con la mentoría (Álvarez-López *et al.*, 2019). Las primeras iniciativas de inducción surgen en contextos escolares particulares como prácticas innovadoras para prevenir el desgaste de los primeros años y el choque con la realidad (Kutsyuruba *et al.*, 2019). Con el paso del tiempo la inducción ha cobrado sentido como un espacio para aumentar las competencias profesionales que no habían sido logradas en la formación inicial y se ha ido posicionando como política educativa a nivel de sistema como estrategia de retención (Voss y Kunter, 2020). En respuesta a los nuevos paradigmas educativos la inducción del profesorado ha madurado conceptualmente (Skytterstad *et al.*, 2025), pasando de ser una actividad de apoyo a una estructura formal, sistemática y regulada a nivel nacional (Wood y Nevis, 2009) y asumida como parte de un continuo de carrera profesional.

Los Organismos Internacionales han tenido un papel relevante en esta reconceptualización de la inducción docente como elemento profesionalizante, entre los que destacañan las aportaciones de los informes TALIS de la OECD. El primer periodo TALIS 2008 (OECD, 2009), todavía considera que los programas de inducción son una actividad de apoyo presente en países referentes en calidad educativa, pero en el siguiente periodo de TALIS 2013 (OECD, 2014) se evidencia una concreción de la definición del concepto y se aborda la disponibilidad de programas y la participación a nivel internacional, también se asume que la participación en programas de inducción funciona como predictor de participación en actividades desarrollo continuo y probabilidades de ser mentor. TALIS 2018 (OECD, 2019) supone la materialización de la inducción como política educativa de profesionalización y define la inducción como programas formales y estructurados que contemplan actividades de iniciación diseñadas no solo para apoyar la introducción de los nuevos docentes en la profesión docente, sino también para apoyar a los docentes experimentados que son nuevos en una escuela. La UNESCO también coincide con esta visión profesionalizante de la inducción, la *Guía para el desarrollo de políticas docentes* aborda concretamente la inducción como una política educativa que forma parte del desarrollo docente como «una etapa del aprendizaje permanente basado en la formación inicial y que alimenta el desarrollo profesional continuo» (UNESCO, 2015, p.21).

En cualquier caso, el auge que los organismos internacionales han dado a las políticas sobre la inducción docente no hubiera sido posible sin un respaldo claro, continuo y consolidado de una amplia literatura científica al respecto. El reciente estudio de Mabunda y McKay (2024) refuerza la idea de la inducción como factor profesionalizante, la inducción es entendida como un proceso dialógico bidireccional de construcción de conocimiento profesional que beneficia al novel en la construcción de identidad profesional (Andreasen *et al.*, 2019) pero también al mentor que demuestra sus altas competencias (Ingersoll y Collins, 2019; Polikoff *et al.*, 2015). La proliferación de la inducción como tendencia formativa ha permitido que surja un espacio intermedio de formación docente que da continuidad entre la formación inicial y la formación permanente (Peiser *et al.*, 2022) resaltando los aportes de los períodos de inducción en la construcción de una visión profesional (Němečková y Pavlasová, 2019), como un andamiaje para acelerar los procesos de profesionalización (Thompson y Schademan, 2019) y asumiéndola como una etapa dentro de la carrera docente.

La literatura concuerda en algunas características comunes que presentan los programas de inducción efectivos desde su estructura interna, la mayoría posee actividades de mentoría y mentores altamente capacitados (Wong, 2018; Pennanen y Heikkinen, 2020) que desarrollan la colaboración (Ellis, Alonzo y Nguyen, 2020; Sheridan y Young, 2017). La duración de la inducción, la frecuencia y el tiempo destinado para ello es considerado un factor relevante en la efectividad del proceso (Denton y Heiney-Smith, 2020; Hong y Kapadia, 2019) y, aunque los efectos de la inducción en los docentes pueden observarse incluso pasados años después de la participación en el programa (Abdallah y Alkaabi, 2023), la literatura concuerda en que es ideal que las experiencias de enseñanza se intensifiquen y extiendan (Orland-Barak *et al.*, 2021; Marcelo y Vaillant, 2018) y que mentores y noveles necesitan tiempo extra fuera de sus compromisos docentes (Shanks *et al.*, 2022). Otros autores señalan que los tiempos se ven entorpecidos por el exceso de carga de trabajo y demandas laborales (Kutsyuruba *et al.*, 2019) por lo que optimizarlos favorece la inducción efectiva (Kozikoglu y Soyalp, 2018). La observación de las prácticas docentes también es un elemento que se ha considerado una de las estrategias que favorecen la inducción (Næsheim-Bjørkvik *et al.*, 2019; Runhaar *et al.*, 2024) tal es el caso de las «lesson study» (Laoli *et al.*, 2022) donde se construye una batería de herramientas profesionales mediante la retroalimentación constante enfocada a la mejora y no a la evaluación punitiva (Han y Tulgar, 2019; De Lange y Wittek, 2020). Por otra parte, la colaboración docente también ha sido asociada como elemento favorecedor de la inducción (Ellis, Alonzo y Nguyen, 2020) y permite generar espacios de colegialidad institucional (Shanks *et al.*, 2022). Con este enfoque se entiende a las escuelas como comunidades de aprendizaje profesional (Heggen *et al.*, 2018) que generan empoderamiento de expertos y noveles (Hudson y Hudson, 2018).

La visión de la inducción docente como vía de profesionalización provoca directamente una relación con otros elementos del sistema que condicionan la calidad del profesorado y que giran alrededor de ella (McDougall y Phillips, 2024) porque los sistemas se van modificando y presentan interacciones que explican su funcionamiento (Barrientos, 2018). El estudio de la inducción ha sido abordado desde sus elementos internos que la constituyen siguiendo una lógica lineal que descuida otros factores del sistema (Andrade *et al.*, 2020), pero el enfoque sistémico implica que el sistema educativo no es la suma de los elementos sino una interacción de forma integral (Rosell Puig y Más García, 2003) e interconectada que facilita su regulación (Roget, 2019).

2. Metodología

La presente investigación comprende un estudio comparado internacional sobre los programas nacionales de inducción para docentes principiantes. La metodología utilizada ha seguido las fases propias de la Educación Comparada según la propuesta de Caballero *et al.* (2016). La elección de las unidades de análisis comprende tres países que cuentan con programas de inducción enfocados en mentoría y regulados como política nacional: Australia, Japón y Chile.

El auge de los programas de inducción como un elemento de mejora de la calidad del profesorado justifica su estudio como elemento profesionalizante, ante lo cual nos planteamos como objetivos de esta investigación, por un lado, comparar las características de los programas que propician un alto impacto y efectividad y, por otra parte, contribuir a una visión sistémica para analizar los elementos de los sistemas educativos que pueden propiciar la implementación efectiva.

Para operativizar el objeto de estudio se ha configurado un árbol de parámetros e indicadores que aborda dos dimensiones (relacionadas con los dos objetivos de la investigación): características de los programas (que comprende los elementos específicos del programa, como su estructura, diseño, actividades, entre otras) y el enfoque sistémico de la inducción, que comprende otros factores del sistema educativo que se relacionan con el éxito de los programas (condiciones laborales de los docentes, atracción a la profesión, cultura de colaboración, carrera docente). Para la recogida de datos se han utilizado bases de datos de organismos internacionales (principalmente OECD-TALIS) así como bases de datos ministeriales de cada país.

Tabla 1.
Árbol de parámetros

Dimensión I. Características de los programas de inducción	
Parámetros	Indicadores
Antecedentes de los programas de inducción y estructura de los programas	Año de inicio de los programas de inducción
	Leyes, acuerdos o convenios sobre inducción docente que ha adoptado el país
	Propósito de los programas de inducción
	Duración de los programas de inducción
	Número de horas a la semana y/o frecuencia de la inducción
	Carácter obligatorio o voluntario de la participación en el programa de inducción
	Contenidos abordados en los programas de inducción
	Incentivos profesionales que reciben los participantes de la inducción
	Instituciones responsables de los programas de inducción
	Descripción de las actividades de inducción
Disponibilidad de actividades de inducción	Descripción de las actividades de monitoreo, evaluación y seguimiento de del impacto de los programas
	Porcentaje de directores que reportan que existe disponibilidad de actividades de inducción para profesores nuevos en la docencia o nuevos en la escuela
	Participación en actividades de inducción
Impacto de la inducción	Porcentaje total de profesores que participan en un programa de inducción con los últimos datos disponible
	Porcentaje total de profesores que participaron en un programa de inducción formal en su primer empleo
	Índice de autoeficacia cuando se toma parte en actividades de inducción
	Índice de autoeficacia cuando las actividades de inducción incluyen la enseñanza en equipo con profesores experimentados
	Índice de autoeficacia cuando las actividades de inducción incluyen una reducción de la carga lectiva
	Índice de satisfacción laboral cuando se ha tomado parte en actividades de inducción
	Índice de satisfacción laboral cuando las actividades de inducción incluyen enseñanza en equipo con profesores experimentados
	Índice de satisfacción laboral cuando las actividades de inducción incluyen una reducción de la carga lectiva
	Porcentaje de directores que considera que la mentoría mejora las competencias pedagógicas de los docentes
	Porcentaje de directores que considera que la mentoría fortalece la identidad profesional de los docentes
	Porcentaje de directores que considera que la mentoría fortalece la identidad profesional de los docentes
	Porcentaje de directores que considera que la mentoría mejora la colaboración entre colegas
	Porcentaje de directores que considera que la mentoría apoya a los profesores menos experimentados en su enseñanza
	Porcentaje de directores que consideran que la mentoría amplía el conocimiento de los profesores
	Porcentaje de directores que considera que la mentoría mejora el rendimiento de los estudiantes
Perfil del mentor	Vinculación del mentor al aula (ejerce la docencia o no está vinculado)
Formación del mentor	Movilidad del mentor a otras escuelas
	Requisitos para ser mentor de un docente
	Especialidad disciplinar del mentor
	Instituciones que imparten la formación del mentor
	Duración de la formación específica para ser mentor
	Contenido de la formación específica para ser mentor

Dimensión II. Enfoque sistemico de la inducción	
Parámetros	Indicadores
Condiciones laborales del profesorado	<p>Salarios legales de los docentes de enseñanza secundaria obligatoria, en diferentes momentos de la carrera</p> <p>Porcentaje de profesores por características de su contrato (permanente o de duración determinada)</p> <p>Proporción de estudiantes por número de profesores</p> <p>Porcentaje de docentes que imparten clases con estudiantes no nativos, con necesidades educativas especiales, desfavorecidos socioeconómicamente con características inmigrantes o refugiados</p> <p>Porcentaje de profesores que realizan clases en climas de aula disruptivos</p>
Atracción a la docencia y satisfacción con la profesión	<p>Porcentaje de docentes de enseñanza secundaria obligatoria total y por años de experiencia que están satisfechos con su salario</p> <p>Porcentaje de docentes de enseñanza secundaria obligatoria total y por años de experiencia que están satisfechos con los términos de su contrato</p> <p>Principales razones para elegir la docencia como carrera por porcentaje de profesores</p> <p>Porcentaje de profesores que expresan su intención de dejar la docencia en los próximos cinco años</p> <p>Número promedio de años adicionales que los maestros quieren continuar trabajando como maestros por años de experiencia</p>
Carrera docente	<p>Número de horas lectivas y número de horas de libre disposición</p> <p>Porcentaje de docentes que participan en las siguientes actividades de colaboración docente</p> <p>Etapas de desarrollo profesional en la carrera docente</p> <p>Porcentaje de profesores que han participado en actividades de formación permanente</p> <p>Porcentaje de maestros cuyos directores de escuela informan que sus maestros son evaluados formalmente al menos una vez al año por tipo de fuentes de evaluación</p> <p>Porcentaje de directores de escuela que informan que se asigna un mentor después de una evaluación formal para mejorar la enseñanza del maestro</p>

Nota. Elaboración propia

3. Resultados

3.1. Características internas de los programas de inducción en Australia, Chile y Japón

Los actuales programas de inducción docente en Australia son producto de una larga trayectoria de investigaciones basadas en la evidencia. En 2015 *Induction Environment Scan Report* analizó la situación de la inducción a nivel nacional y con esto el *Australian Institute for Teaching and School Leadership* (AITSL), órgano encargado de los estándares de la profesión docente, fijó en 2016 los lineamientos nacionales para regularla. Desde entonces los docentes graduados que poseen una certificación de registro provisorio deben participar de un programa de inducción y demostrar el cumplimiento de los estándares de profesional competente para lograr el registro completo que es obligatorio. Estos lineamientos comprenden el inicio de la regulación normativa de la inducción a nivel nacional y a partir del 2023 Australia cuenta con las *Directrices para la inducción de docentes en el inicio de su carrera en Australia* creadas por AITSL donde se entregan pautas para la inducción efectiva.

El caso de Japón muestra una larga trayectoria en la regulación de la inducción como política nacional desde 1988 con la promulgación de la *Ley que modifica parcialmente la Ley de Casos Especiales del Servicio Civil Educativo y la Ley de Organización y Gestión de la Administración Educativa Local* (Ley nº 70 de 1988). La inducción es un periodo obligatorio de un año a partir del primer día de empleo como docente en una escuela y resulta condicional para el ejercicio de la docencia. Los planes de inducción forman parte sistemática e integral de los planes de capacitación docente nacional y su diseño y gestión están a cargo de las autoridades de cada prefectura, pero siguen los objetivos nacionales de calidad docente.

Las primeras acciones de inducción en Chile tienen como antecedente el año 2005 con el desarrollo de los primeros programas piloto que se diseñaron en universidades estatales, a partir del 2016 con la promulgación de la ley 20.903/2016 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente la inducción docente se hace efectiva como derecho y a partir del año 2017, como señala el artículo décimo octavo de la misma, los principiantes pueden postular al proceso de manera voluntaria y no condicionante para ejercer como docentes. La ley declara que los gobiernos tienen el deber de entregar un apoyo efectivo mediante programas de inducción para mejorar la inserción profesional y para ello el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) es el encargado de gestionar un sistema nacional de postulación que establece anualmente una cantidad de cupos para docentes principiantes de acuerdo con los presupuestos destinados para los programas de inducción. Los criterios para la asignación de cupos van de acuerdo con las prioridades de apoyo hacia las escuelas y docentes privilegiando en orden descendente: escuelas con mayor concentración de alumnos en desventaja socioeconómica, escuelas con bajo desempeño en los resultados nacionales y docentes principiantes que posean mayor número de horas del contrato.

Tabla 2.
Síntesis de las características generales de la inducción en Australia, Japón y Chile

	Australia	Japón	Chile
Año de inicio de los programas de inducción	2016	1988	2017
Duración de los programas de inducción	1-2 años	1 año	1 año
Frecuencia de la inducción	Variable dependiendo de cada jurisdicción. Pueden comprender aproximadamente tres meses distribuidos a lo largo de uno o dos años	10 horas semanales 300 horas por año (en la escuela) 25 días al año fuera de la escuela	4 a 6 horas semanales
Obligatoriedad	Obligatorio	Obligatorio	Voluntario
Actores responsables	AITSL (directrices) Autoridades reguladoras de cada jurisdicción (diseño de la inducción y formación de mentores) Escuelas (aplicación)	Junta de Educación de cada prefectura (implementación). Director de escuela junto con el asesor de capacitación (diseño de la inducción). Universidades (asesoramiento y envío de instructores de capacitación dentro y fuera de la escuela).	CPEIP (directrices) Universidades (Formación de mentores). Escuelas (Aplicación)

Nota. Elaboración propia.

3.1.1. Propósitos de los programas

En Australia el registro provisional de docente es un requisito para comenzar a ejercer después de haber concluido un programa acreditado y demostrar los estándares para docentes graduados. Para continuar ejerciendo, los docentes deben obtener obligatoriamente el registro completo durante los dos primeros años y demostrar que están en la etapa competente de la carrera. Para esto la inducción tiene el objetivo de reunir evidencias durante el proceso, desarrollar habilidades y conocimientos para convertirse en un profesional eficaz, mejorar la interacción con la diversidad de estudiantes y comprender las responsabilidades de la profesión docente.

En el caso japonés, de acuerdo con el Ministerio de Educación de Japón (MEXT) el propósito de la inducción es desarrollar el liderazgo práctico, comprender el rol docente en la sociedad y adquirir una amplia gama de conocimientos y lograr los estándares nacionales. La inducción docente posee un fuerte componente práctico que considera a la escuela como centro de aprendizaje profesional para generar profesores con altos niveles de liderazgo. Los objetivos más específicos se orientan a que el principiante posea conocimiento de su rol como funcionario de la educación pública y conozca la normativa legal, conozca las directrices de aprendizaje, planes de estudio y clase, comprenda estrategias para resolver problemas educativos y aborde las necesidades educativas especiales mediante la investigación en la escuela.

En Chile el propósito general de la inducción docente es la inserción profesional del principiante en el contexto educativo y su integración en la comunidad escolar. A nivel de sistema, la inducción docente busca fortalecer capacidades profesionales de los docentes noveles, pero también la identificación de las capacidades de los docentes destacados como posibles mentores. Por otra parte, se destaca la importancia de la inducción en pro de la retención y el desarrollo de las capacidades reflexivas a través de la retroalimentación pedagógica.

3.1.2. Contenidos y actividades de inducción

En Australia la inducción puede adoptar distintas formas dependiendo de los planes de cada jurisdicción, pero la más frecuente es la mentoría a cargo un docente experto acreditado como docente HALT (*Highly Accomplished or Lead teacher*). Otras actividades de alto impacto y de uso frecuente en los programas australianos comprenden la enseñanza en equipo con profesores experimentados y la observación de clases de maestros destacados a las que Australia ha dado relevancia debido la práctica basada en la evidencia. En el marco de la diversidad del profesorado, Australia promueve también la inducción informal como un escenario que propicia y nutre los procesos formales y sistemáticos de inducción y además recomienda las actividades de inducción en línea cuando se carece de espacios para el desarrollo en persona.

La inducción docente en Japón adopta principalmente las formas de colaboración con otros profesores, la supervisión y reuniones planificadas con maestros experimentados y directores. Las principales actividades están centradas en una formación altamente práctica que contempla la observación de clases de otros docentes experimentados, la observación de clases simuladas con juego de roles cuyos participantes son los docentes del centro educativo, observaciones y retroalimentación de clases de los docentes principiantes por parte de los docentes orientadores. Una de las prácticas más frecuentes en los programas de inducción, por ejemplo, son las «*lesson study*» que incluyen planificación y

diseño conjunto de una clase con un mentor. Posterior a la aplicación de esta se evalúan las posibilidades de mejora con un enfoque investigativo para ponerlas nuevamente en práctica. También son frecuentes los simulacros de situaciones de gestión docente y de habilidades que se requieren fuera del aula; cómo hacer una llamada telefónica a un parent o tutor, cómo hablar de manera adecuada, cómo trabajar con otros profesores o simular un evento extraescolar y organizarlo.

En Chile la inducción docente se realiza a través de un programa de mentoría que incluye la reflexión conjunta entre docente principiante y mentor sobre la práctica pedagógica. En las sesiones con el mentor se desarrollan actividades de preparación y planificación de las clases de los principiantes, su ejecución, evaluación y retroalimentación. Además, también están presentes las actividades de análisis de prácticas pedagógicas efectivas en el aula, el análisis de los resultados obtenido por los estudiantes y el diseño de medidas pedagógicas a partir de los resultados de aprendizaje.

3.1.3. Evaluación y seguimiento de los programas

Los tres países convergen en un escaso seguimiento del impacto de los programas de inducción, no existe evidencia sistemática, estructurada y accesible hacia datos que permitan monitorear si el programa ha sido efectivo en cuanto a los objetivos sobre retención docente, mejora en competencias profesionales, mejora de la calidad de la enseñanza, entre otros. Por lo general, la evaluación de los programas mide la cobertura como parte principal de la evaluación de la efectividad del programa y consideran el número de profesores que participan de la inducción o la cantidad de mentores disponibles o formados.

En Australia existen informes de la fuerza laboral docente que abordan el impacto de la inducción dentro del análisis global de la profesión docente y su formación, estos informes consideran los datos de la preparación inicial, el perfil de los docentes y los docentes que reciben inducción.

En el caso de Japón, la evaluación de la inducción se realiza internamente en la escuela cuando los directores comunican a las prefecturas que se ha completado el proceso efectivamente, pero no se reportan detalles del impacto a nivel de mejora de las prácticas, de la retención o del impacto en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Cada año se generan informes de seguimiento que reflejan la participación de mentores y docentes principiantes en la mentoría, así como el rol que ha tenido la universidad en el apoyo del proceso.

En Chile se considera un registro de los mentores que han sido formados, los que son asociados a un docente principiante y la cantidad de docentes noveles seleccionados para participar de la inducción. Aunque los mentores emiten informes de seguimiento durante el proceso y al finalizar, esta información no posee un tratamiento a nivel investigativo ni posee acceso abierto.

3.1.4. Incentivos asociados a la participación en programas de inducción

Tanto en Australia como en Japón, los mentores y docentes principiantes no reciben incentivos económicos por participar en un programa de inducción. En el caso de los mentores, los beneficios recibidos responden a un aumento del estatus profesional, reconocimiento o ascenso en su carrera. En el caso chileno en cambio, tanto mentores como principiantes reciben una asignación económica mensual por su participación. La reducción de la carga lectiva es asumida también como un beneficio por participar en la inducción, esto se encuentra presente en las recomendaciones nacionales en los tres países, sin embargo, un escaso porcentaje de docentes comunica una reducción de carga lectiva dentro de las

actividades de inducción. Según los últimos datos TALIS 2018, el porcentaje de docentes que comunican que las actividades de inducción comprenden la reducción de la carga lectiva en Australia es de 27,3 %, en Japón de 39,7 % y en Chile de 25,2 %. Las diferencias porcentuales entre lo que comunican los directores son significativas en Australia y Japón mientras que en Chile el margen de diferencia porcentual es menor.

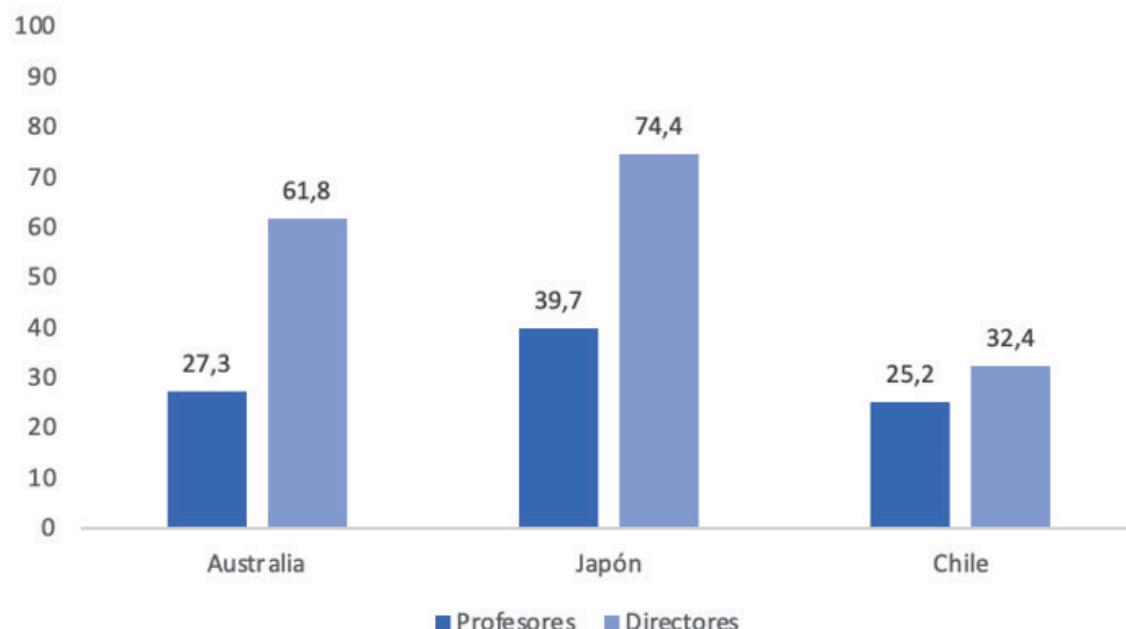


Figura 1. Porcentaje de profesores y directores que comunican que participación en inducción poseen una reducción de la carga lectiva. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

3.1.5. Cobertura: disponibilidad y participación en los programas de inducción

Australia y Japón muestran altos porcentajes en cuanto a la disponibilidad de programas formales de inducción a diferencia de Chile cuyo porcentaje es de 21 %. Por otra parte, es posible observar que la inducción formal en Japón está destinada principalmente a los docentes nuevos en la enseñanza a diferencia de Australia en donde este porcentaje es significativamente menor (4,6 %), lo anterior refleja que la inducción en Australia está presente para tanto para los docentes nuevos en una escuela como para los docentes nuevos en la enseñanza. La inducción informal también presenta valores significativos en Australia, lo que podría indicar una cultura de inducción que va más allá de la inducción estructurada.

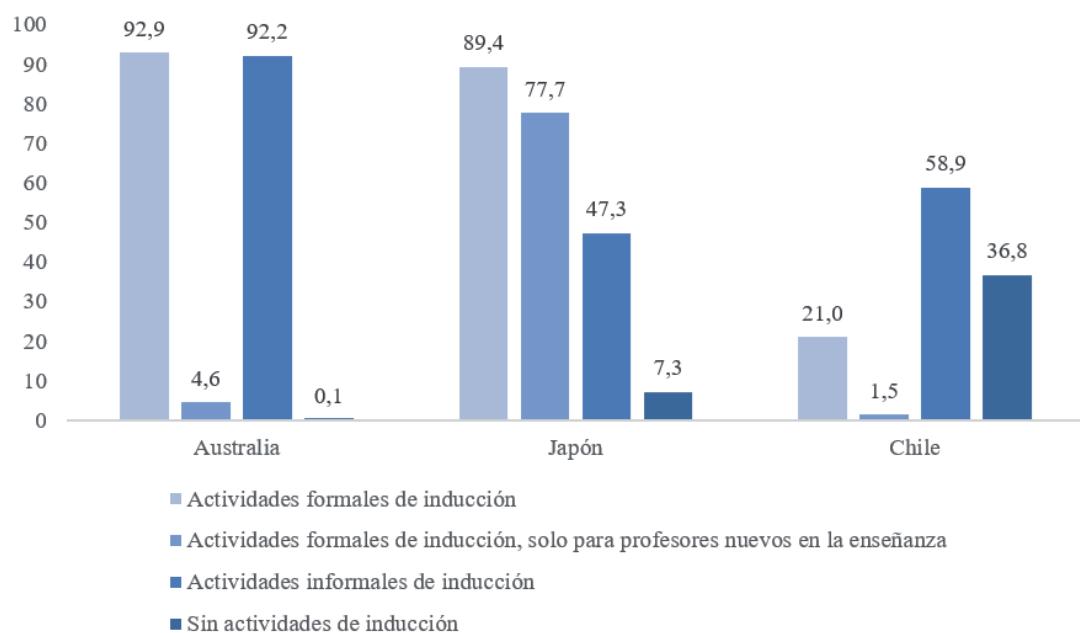


Figura 2. Porcentaje de directores que informan que los nuevos profesores de la escuela tienen acceso a las siguientes actividades de inducción. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

Aunque los docentes australianos y japoneses muestran altos niveles de acceso a los programas de inducción se establecen divergencias cuando se considera la participación en ellos. Los docentes australianos muestran el mayor porcentaje de participación incluso cuando se considera a docentes con más de cinco años de experiencia. Japón presenta un menor porcentaje de participación pese a contar con un alto porcentaje de disponibilidad.

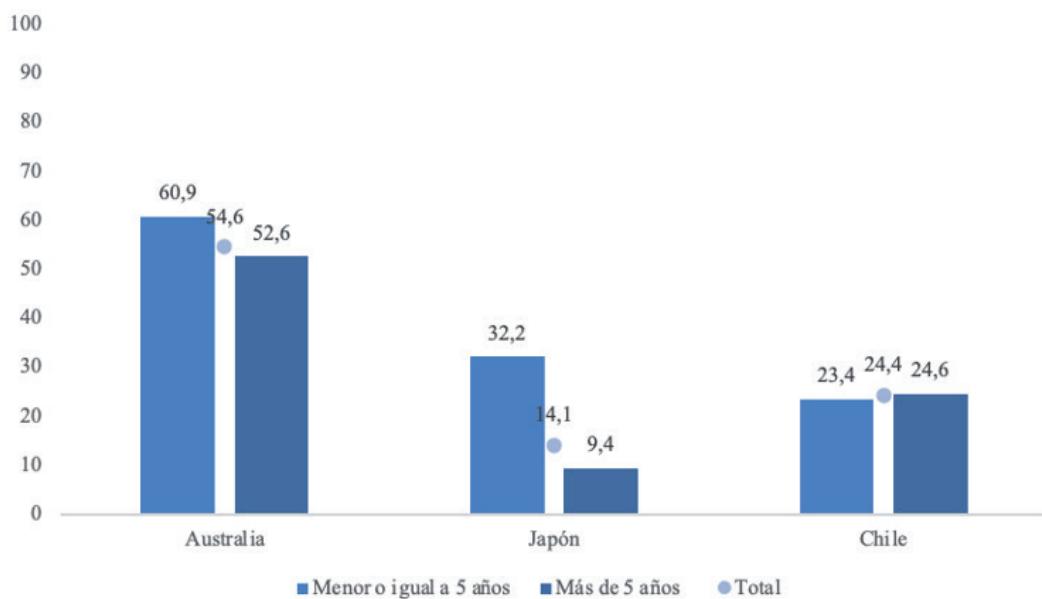


Figura 3. Porcentaje total y por años de experiencia de profesores que participan en un programa de inducción formal. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

La participación en programas de inducción con los últimos datos disponibles es diferente al porcentaje de docentes que recibieron inducción durante su primer empleo ya que en este grupo algunos docentes no tienen la condición de principiantes. Japón manifiesta los valores totales más altos de participación en los programas de inducción formal durante el primer empleo (75 %) y lo mismo ocurre con los docentes que tienen más de cinco años de experiencia (81,5 %), este porcentaje refleja el impacto en la trayectoria del programa y una sistematización sostenida en el tiempo pues la mayoría de los docentes que tienen mayor experiencia tuvieron inducción.

En Australia un 51 % del total de los docentes recibió inducción formal durante su primer empleo, el menor porcentaje en comparación a Japón se podría explicar porque la formalización de la inducción como elemento obligatorio comenzó en el año 2016 y los últimos datos de TALIS reflejan prácticamente el comienzo de dicha obligatoriedad en donde el plazo para realizarla es de dos años, por esta razón podría haber docentes que todavía están en proceso de acreditación durante su primer empleo.

Aunque Australia y Chile coinciden temporalmente en la formalización normativa de los programas en el caso chileno el porcentaje de docentes que recibieron inducción en su primer empleo es significativamente bajo tanto para los profesores con menos experiencia como para quienes tienen más de cinco años como docentes. Los datos también reflejan que en el caso japonés la inducción es principalmente sistemática, el porcentaje de profesores japoneses que recibió inducción formal en su primer empleo es muy bajo a diferencia del caso australiano en donde los docentes de ambos grupos reciben inducción informal además de la regulada.

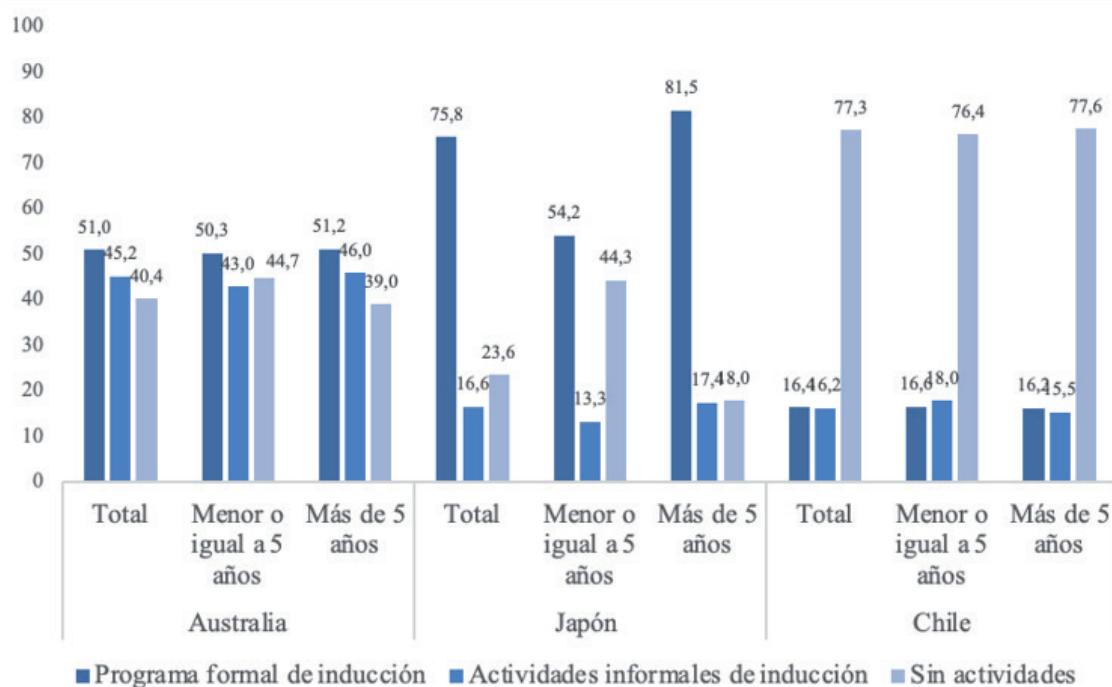


Figura 4. Participación total y por años de experiencia de los docentes en actividades de inducción durante el primer empleo. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

3.1.6. El impacto de la inducción

Como muestra la Figura 5 la inducción docente en Japón tiene un impacto positivo en el índice de autoeficacia superior a los demás países, especialmente cuando las actividades incluyen la enseñanza con profesores más experimentados y cuando existe reducción de carga lectiva. Chile presenta mayor índice de autoeficacia cuando la inducción incluye la enseñanza en equipo con profesores experimentados. En el caso de Australia, la reducción de la carga lectiva no es significativa, pero el índice de autoeficacia es mayor cuando la inducción incluye enseñanza en equipo.

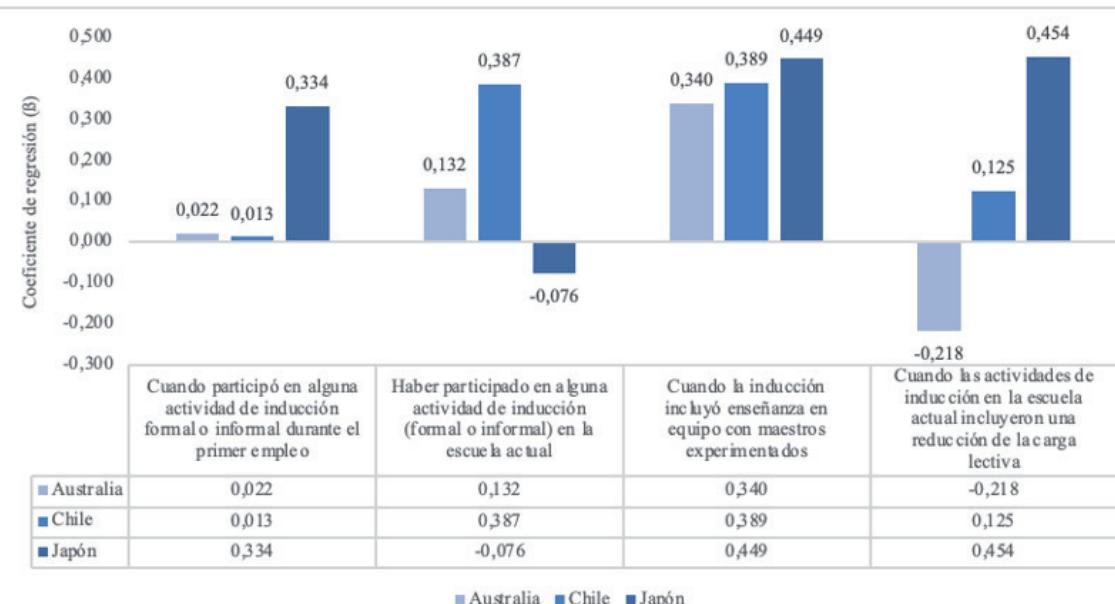


Figura 5. Índice de autoeficacia asociado a haber participado en actividades de inducción en la escuela. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

Chile presenta los mayores niveles en el índice de satisfacción laboral cuando la inducción incluye actividades en equipo con otros colegas, en Japón no existe una relación significativa en la satisfacción laboral cuando los docentes participan en la inducción durante su primer empleo, pero sí presenta valores más significativos cuando existe una reducción de la carga lectiva. Por otra parte, en Australia la reducción de la carga lectiva no es significativa en la satisfacción laboral.

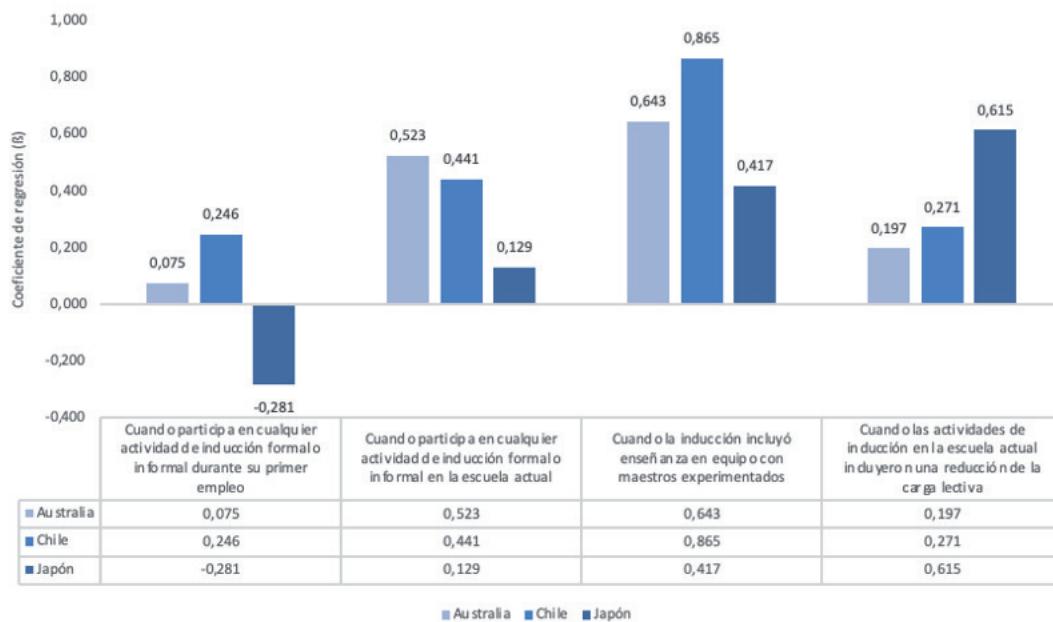


Figura 6. Índice de satisfacción laboral asociado a haber participado en actividades de inducción en la escuela. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

La valoración que los países tienen sobre la mentoría permite situar el enfoque al que se asocia. En el caso de Australia la mentoría es mayormente valorada en su sentido profesionalizante como apoyo a los docentes menos experimentados por lo que supone una vía para lograr la experticia. En el caso japonés la mayor valoración es que mejora las competencias pedagógicas lo que se alinea con los objetivos plasmados en los documentos institucionales sobre centrar la inducción activamente en la práctica. En el caso chileno las valoraciones más altas se centran en apoyar en la experticia del docente, ampliar el conocimiento de las asignaturas y mejorar el rendimiento de los estudiantes.

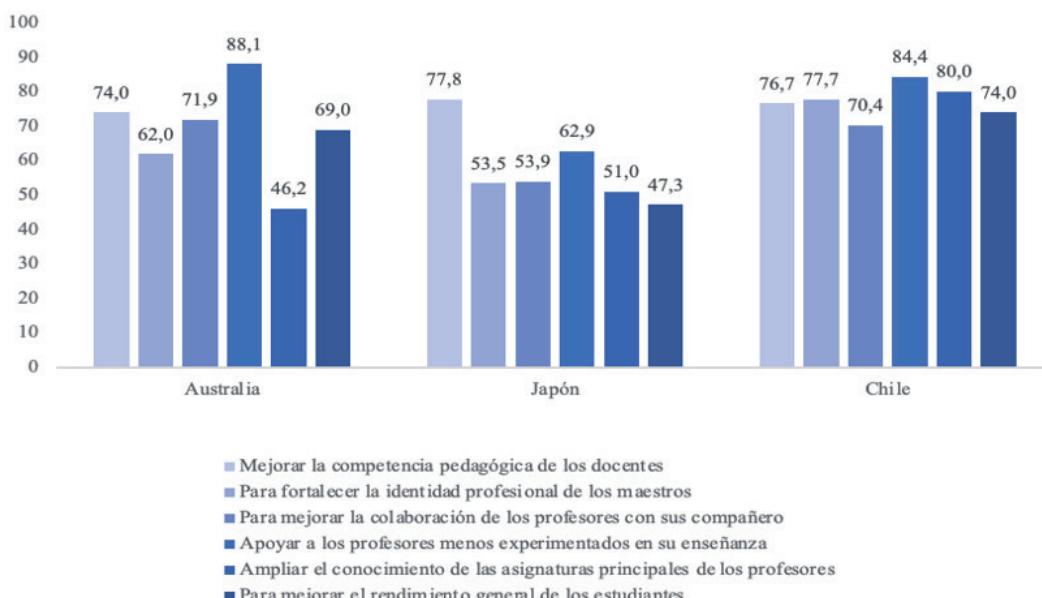


Figura 7. Porcentaje de directores que informan que los siguientes resultados de la mentoría son de gran importancia Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

3.1.7. Perfil del mentor

Contar con una larga trayectoria de años de experiencia, demostrar altas competencias y encontrarse en las etapas de mayor desarrollo docente, son características comunes en los tres países para acceder a las funciones de mentor. Existen ciertas divergencias en cuanto a los requisitos para ser mentor, en el caso chileno un requisito obligatorio es tener una formación especializada como mentor y acreditada por una universidad, a diferencia de Japón en donde los mentores no reciben una formación exclusiva, porque se entiende que durante toda su trayectoria han cumplido con las formaciones y capacitaciones reguladas legislativamente que le capacitan para guiar a otros docentes.

Ser mentor de la misma asignatura del principiante es una constante en los tres países y es lo recomendado; sin embargo, en casos de escasez de mentores, en los tres países se opta porque puedan entregar mentoría, aunque los docentes sean de otras asignaturas.

En cuanto a la vinculación del mentor con el aula, Australia, Chile y Japón presentan una dinámica en la cual el docente mentor también ejerce funciones docentes. La movilidad del mentor a otras escuelas también es posible en los tres casos, pero con algunos matices. En el caso australiano los docentes mentores apoyan a los docentes de la escuela en la que trabajan, pero pueden seguir siendo mentores de otros docentes si cambian de escuela.

En el caso de Australia, cada Estado y Territorio se encarga de determinar los requisitos para ser mentor pero la mayoría opta por cursos para formación de mentores, además de considerar los estándares para maestros o tener una certificación HALT, esta certificación que es voluntaria permite participar en actividades de liderazgo con otros docentes y también ejercer como mentor, por lo tanto, la formación específica para ser mentor está disponible en cada Estado o Territorio a través de agencias específicas que generalmente tienen un carácter privado. En Japón, la movilidad de los mentores responde a que los docentes en general presentan una constante rotación con el objetivo de que todos los estudiantes puedan beneficiarse de aquellos profesores destacados por su enseñanza. Y en Chile los mentores que pertenecen al registro general pueden ser asignados a cualquier docente inscrito a nivel nacional, pero se prioriza la cercanía con la escuela o región hasta agotar la disponibilidad de estos.

3.2. Enfoque sistemático de la inducción

3.2.1. Las condiciones laborales de los docentes

La proporción de docentes noveles de cada país permite planificar las necesidades de inducción y los recursos para ello. También conocer el contexto de inserción al que son destinados los primeros años puede ayudar a orientar los objetivos de los programas. En Australia un 7,1 % del total de profesores son noveles, en Chile un 15,5 % y en Japón un 14,2 %. Los salarios iniciales de los docentes chilenos son los más bajos de los tres países y el aumento salarial por avanzar en la carrera es más significativo en Australia y Japón. Los profesores japoneses muestran una mejora salarial significativa cuando se encuentran en la etapa más alta de su carrera, en el caso de Australia la mejora salarial en la etapa intermedia de la carrera se mantiene constante hasta la etapa superior.

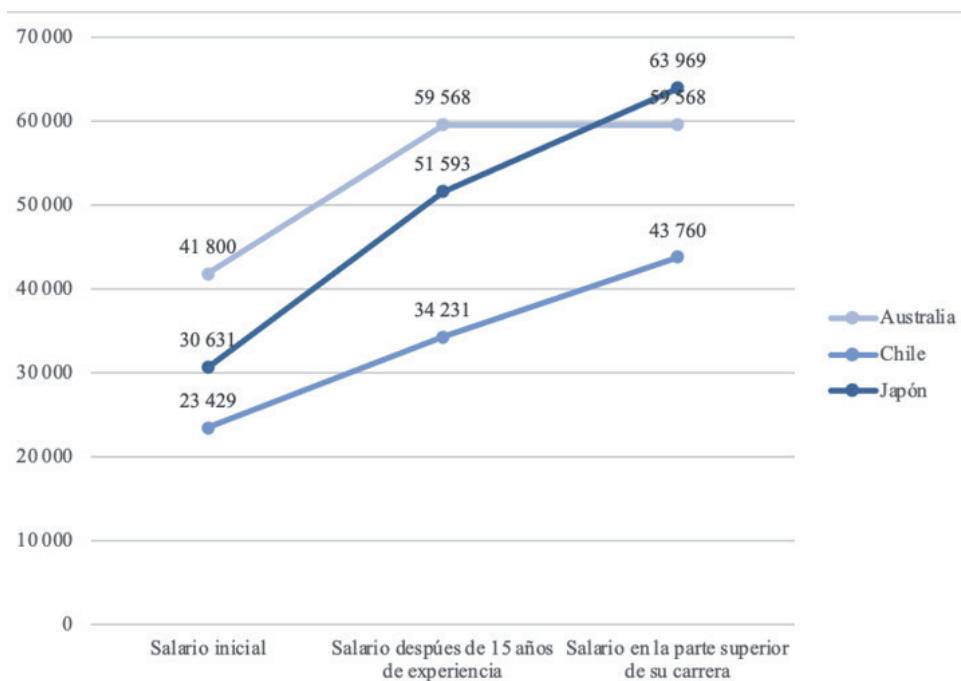


Figura 8. Salarios legales de los docentes de enseñanza secundaria obligatoria, en diferentes momentos de la carrera (2018) en dólares estadounidenses. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

Como muestra la Figura 9 la mayoría de los docentes australianos y japoneses presentan una contratación permanente, en el caso chileno, el porcentaje de docentes que posee contratos poco estables o de duración determinada es más alto que en los otros países. Cuando se consideran los grupos de experiencia, un 73,4 % de docentes chilenos con menos de cinco años de experiencia posee este tipo de contratos y solo un 23,6 % logra una contratación más estable (ver Figura 10).

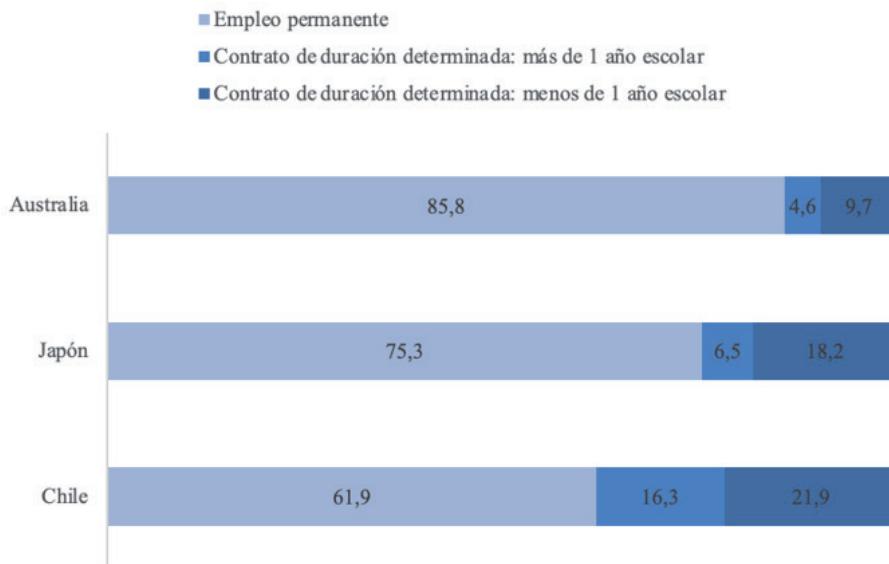


Figura 9. Porcentaje de profesores por características de su contrato. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

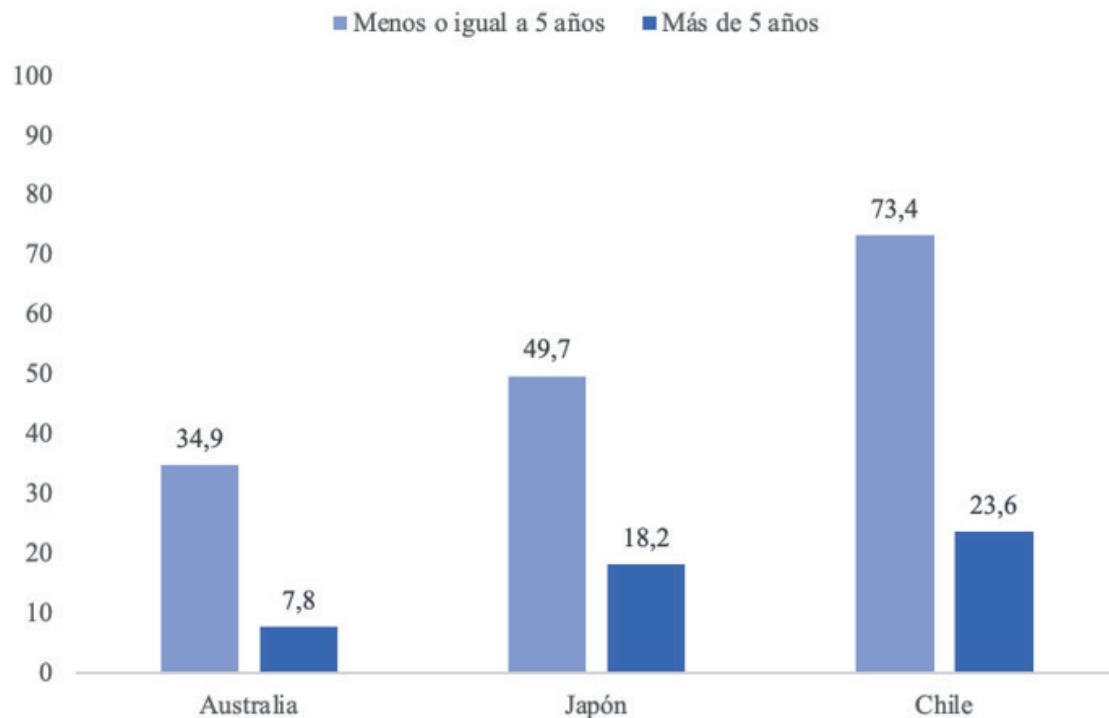


Figura 10. Porcentaje de profesores con contrato de duración determinada por años de experiencia. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

En cuanto a las condiciones laborales, las características de las clases donde se desarrollan los docentes pueden propiciar la optimización de la inducción u orientar los objetivos de esta. Los profesores australianos presentan una ratio de 12,2 y en Japón de 12,3, Chile cuenta con la ratio comparado 15,9. Las clases de los docentes chilenos están compuestas por una mayor proporción de estudiantes con necesidades educativas especiales o provenientes de hogares desfavorecidos socioeconómicamente. El ambiente propicio para la enseñanza permite que los tiempos de la inducción sean efectivos y los docentes no tengan que destinarlos ante climas disruptivos. Japón presenta los mejores niveles de clima favorable para el aprendizaje, seguido de Australia, los niveles de más altos de clima disruptivos los presenta Chile.

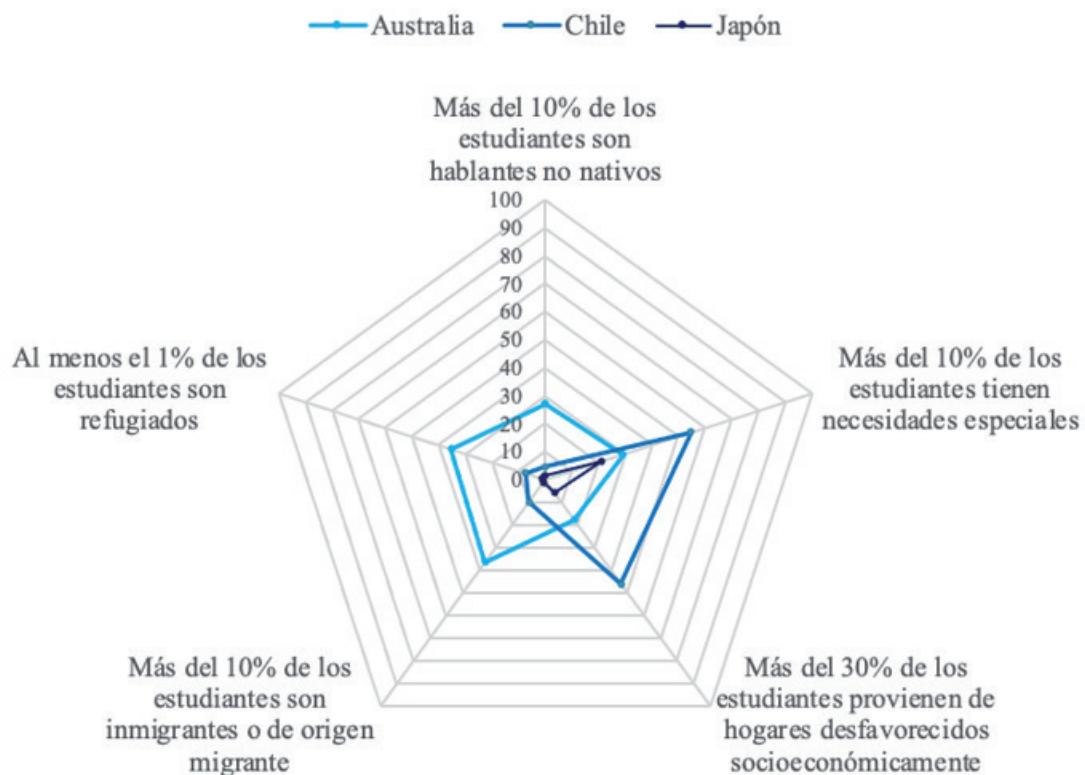


Figura 11. Porcentaje de docentes que imparten clases con la siguiente composición. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

3.2.2. Atracción a la docencia, retención y abandono docente

Los motivos por los que los docentes eligen la docencia como profesión pueden reflejar qué tan atraídos se sienten a ella y qué tan favorables son las condiciones laborales, cuando los docentes saben que cuentan con procesos de apoyos se sienten más atraídos y pueden reducir la deserción. En Australia la carrera docente ofrece una trayectoria estable, ingreso confiable y un trabajo seguro. En Japón el ingreso y las condiciones seguras también son una de las principales preferencias. En el caso de Chile, las opciones que tienen relación con las condiciones laborales que se ofrecen son las opciones menos presentes, por sobre los motivos relacionados con la contribución social.

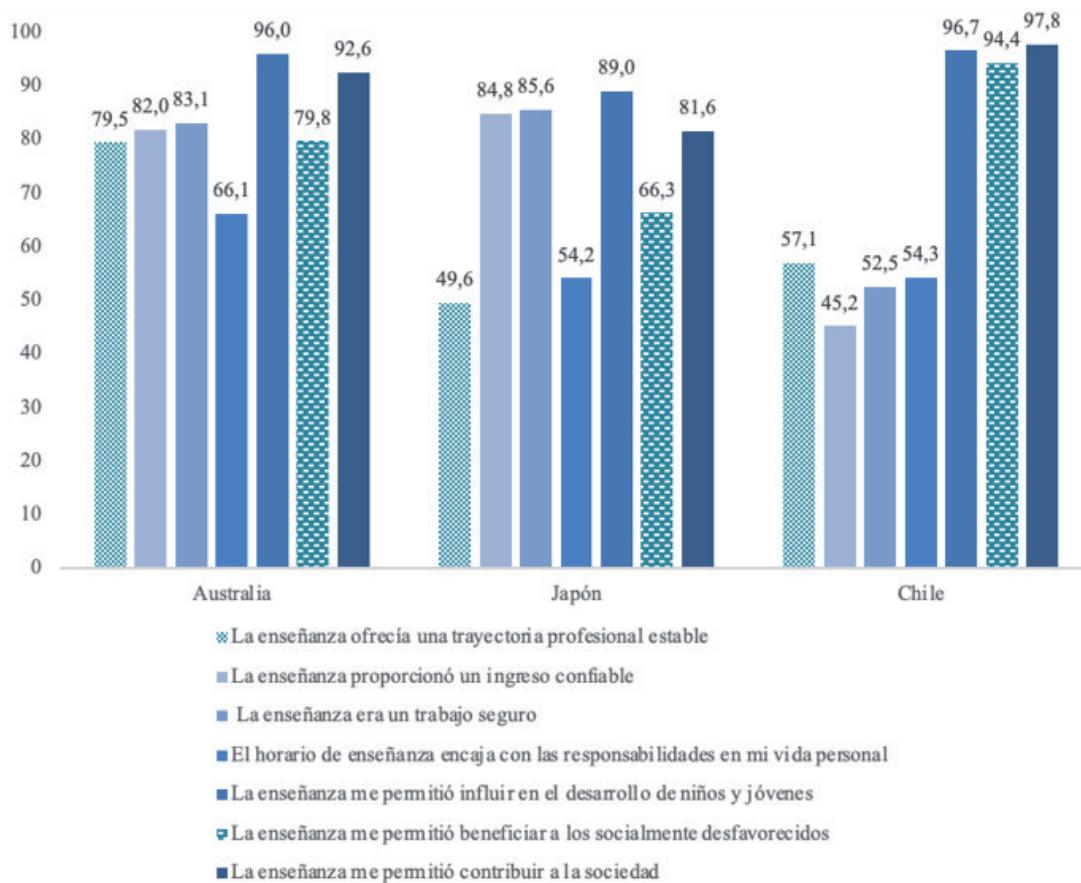


Figura 12. Porcentaje de profesores para quienes las siguientes características fueron su principal motivación para la elección de la docencia. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

Por otra parte, el tiempo que los docentes se proyectan trabajando también es un reflejo de las condiciones que ofrece la profesión y su atractivo. El porcentaje de profesores menores de 35 años que expresan su intención de dejar la docencia en los próximos cinco años es de similar en Japón (12,7 %) y Australia (12,5 %), en Chile el porcentaje es de 15,5 %. Por otra parte, los profesores chilenos con menos de cinco años de experiencia quieren seguir trabajando como maestros ocho años menos que los docentes japoneses y cinco años menos que los australianos.

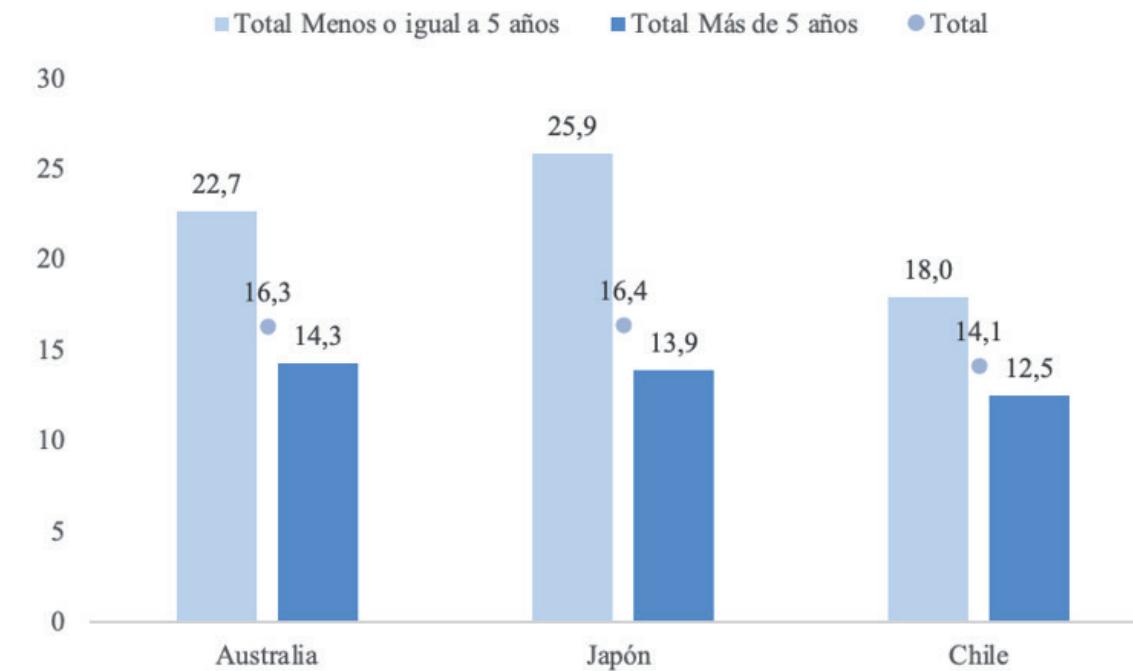


Figura 13. Número promedio de años adicionales que los maestros quieren continuar trabajando como maestros por años de experiencia. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

Respecto a la carga lectiva, en Australia y Japón los profesores cuentan con mayores horas distintas a las dedicadas a la enseñanza, los profesores chilenos son los que destinan mayor cantidad de horas enseñando, por lo que pueden disponer de menos horas para tareas de aprendizaje colaborativo, planificación, observación de clases, entre otras actividades que propician la inducción.

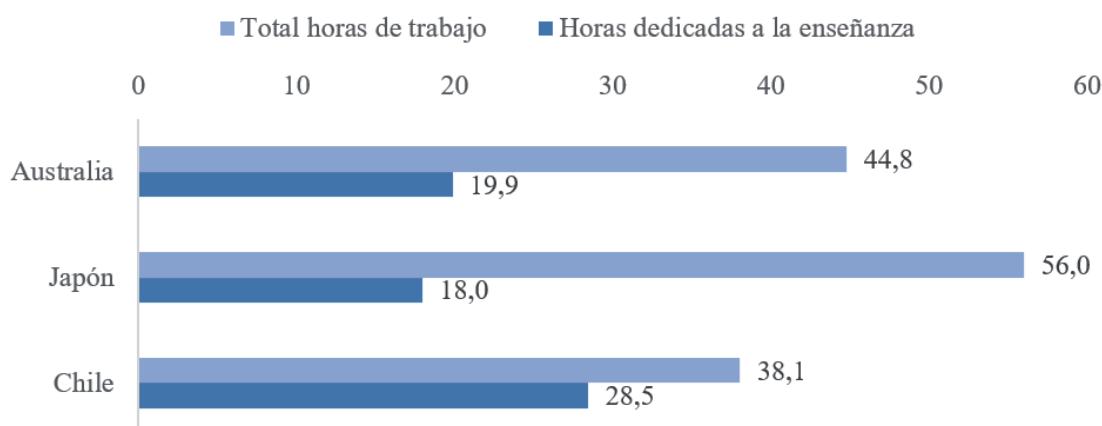


Figura 14. Número promedio de horas de 60 minutos que los maestros informan haber pasado en la escuela actual en las siguientes actividades durante la semana calendario completa más reciente. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

Una alta participación de los docentes en actividades de colaboración refleja la cultura colaborativa de la escuela, lo cual favorece los contextos para el desarrollo efectivo de la inducción. El promedio de colaboración docente para Australia es de 87,1 %, para Japón 85,8 % y para Chile 66,5 %. La observación de las clases de otros maestros y proporcionar

comentarios es una práctica muy frecuente en Japón (93,3 %) y en Australia (78,7 %) en Chile esta práctica es poco frecuente (32,5 %). Enseñar conjuntamente en equipo es una actividad recomendada en los programas de inducción, esta práctica también presenta valores significativos en Japón (79,4 %) y Australia (67,3 %) con valores inferiores en el caso chileno (50 %).

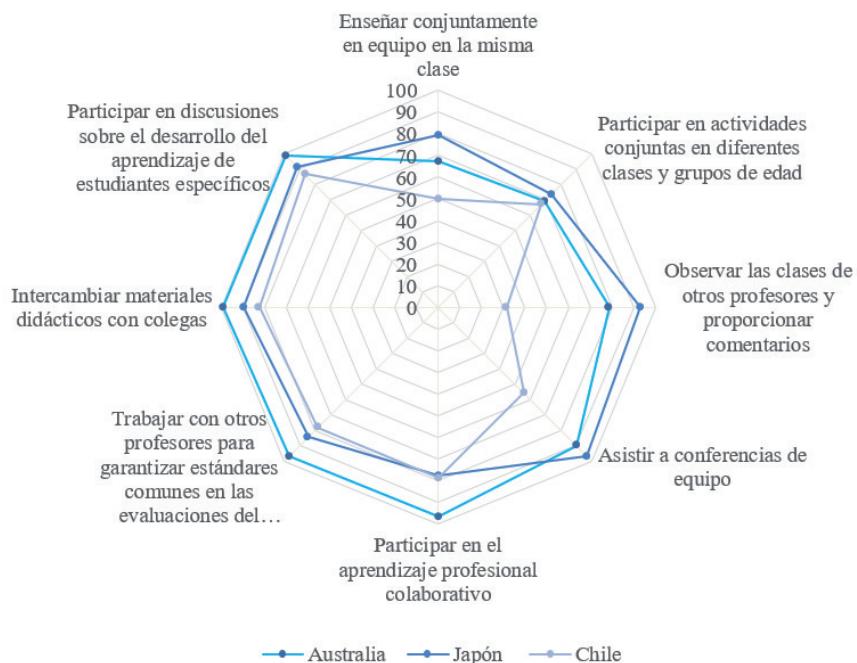


Figura 15. Porcentaje de docentes que participan en las siguientes actividades de colaboración docente. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

3.2.3. Desarrollo profesional como carrera

La estructura de la carrera docente en Australia comprende cuatro niveles progresivos y regulados por los estándares nacionales. Comienzan con el nivel graduado que permite el registro provisional como docente y en este periodo se recolectan evidencias para obtener el registro completo como docente competente, la inducción docente forma parte como requisito obligatorio para la siguiente etapa y se asume como un elemento cualificador de la competencia docente. Los mentores australianos deben encontrarse en el tercer nivel de la etapa como docentes altamente calificados.

En el caso japonés la carrera posee tres niveles, cada uno está asociado a un plan de capacitación de acuerdo con los años de experiencia docente, la inducción es parte obligatoria durante la primera etapa y permite el ejercicio de la docencia. Cuando los docentes se ubican en la etapa de nivel medio pueden ejercer actividades de mentoría y acompañamiento docente.

En Chile, la carrera docente posee cinco tramos progresivos a los que se accede por medio de la participación en el sistema de reconocimiento a través de las evaluaciones docente nacional. También existe un tramo llamado acceso para aquellos profesores que ya tienen más de cuatro años de experiencia docente y nunca se han sometido al proceso de evaluación y desean hacerlo voluntariamente. Para los docentes que recién comienzan la evaluación es obligatoria en el tramo inicial y temprano, sin embargo, la participación en la inducción docente es voluntaria y no comprende un requisito para continuar

ejerciendo. Para los siguientes tramos (avanzado, experto I y II) la participación en el proceso de reconocimiento es voluntaria y está asociada a un incremento salarial.

La formación permanente de los docentes permite visualizar la cultura y enfoque formativo del profesorado. Australia y Japón presentan los valores más altos en actividades de formación permanente que implican la actualización del conocimiento en educación como la lectura de literatura profesional y la asistencia a conferencias de educación. La observación de pares, auto-observación y coaching como parte de un acuerdo formal también son actividades mucho más frecuentes en estos dos países, a diferencia de Chile que presenta solo un 37,6 % de participación. Australia presenta los valores más altos en participación en una red de docentes para el desarrollo profesional y Japón la mayor participación en las visitas de observación a otras escuelas.

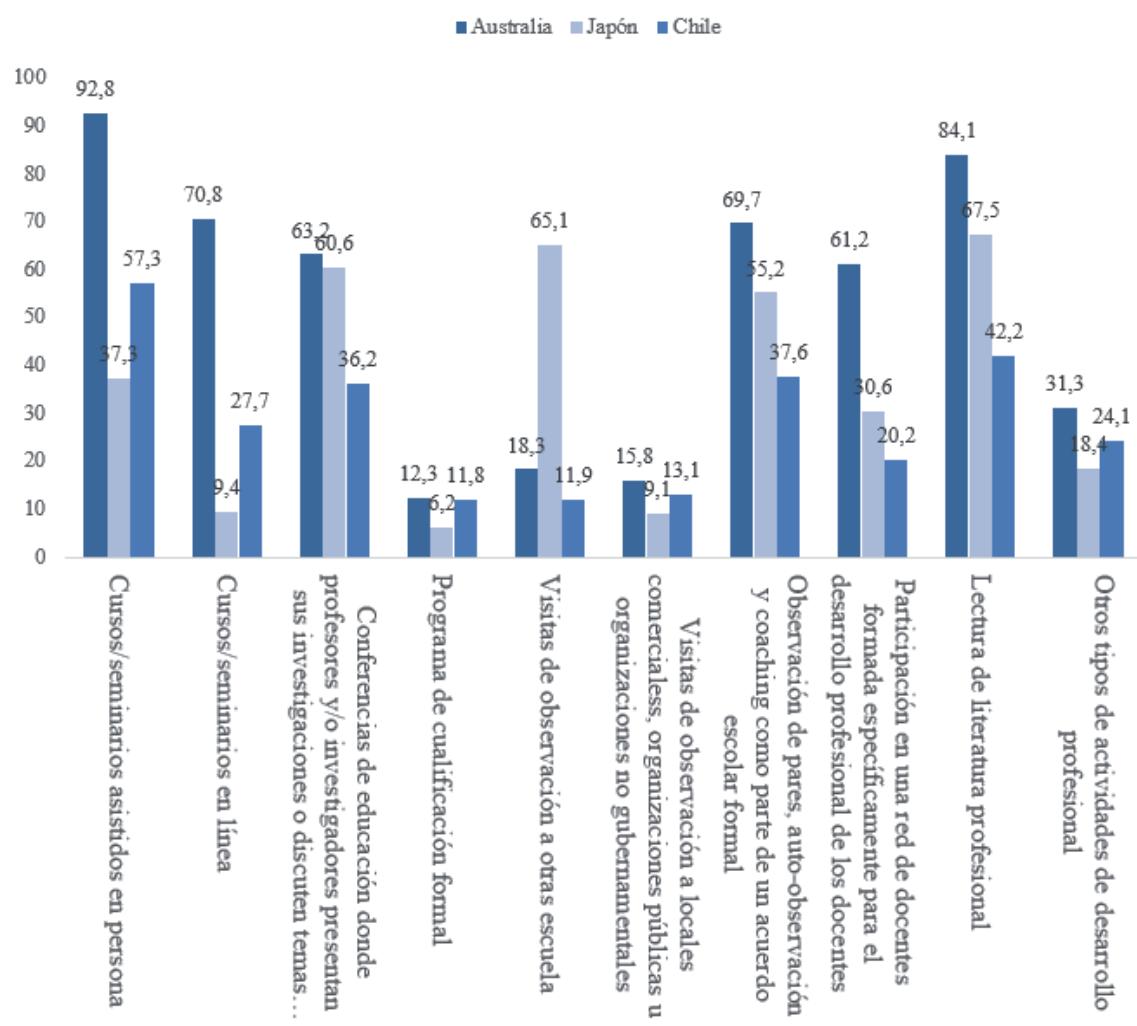


Figura 16. Porcentaje de profesores que han participado en los siguientes tipos de actividades de formación permanente Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

En algunas ocasiones los procesos de seguimiento de la mentoría pueden ser confundidos con la evaluación del docente. Aunque la principal fuente de evaluación del profesorado son los directores o directoras de la escuela, en el caso de Australia el porcentaje de docentes que reciben la evaluación por parte del mentor es el más alto entre los demás

países, esto también coincide con que la evaluación nacional obligatoria del profesorado australiano solo se da en el profesorado principiante y los docentes más expertos proponen su propio plan de evaluación con el director.

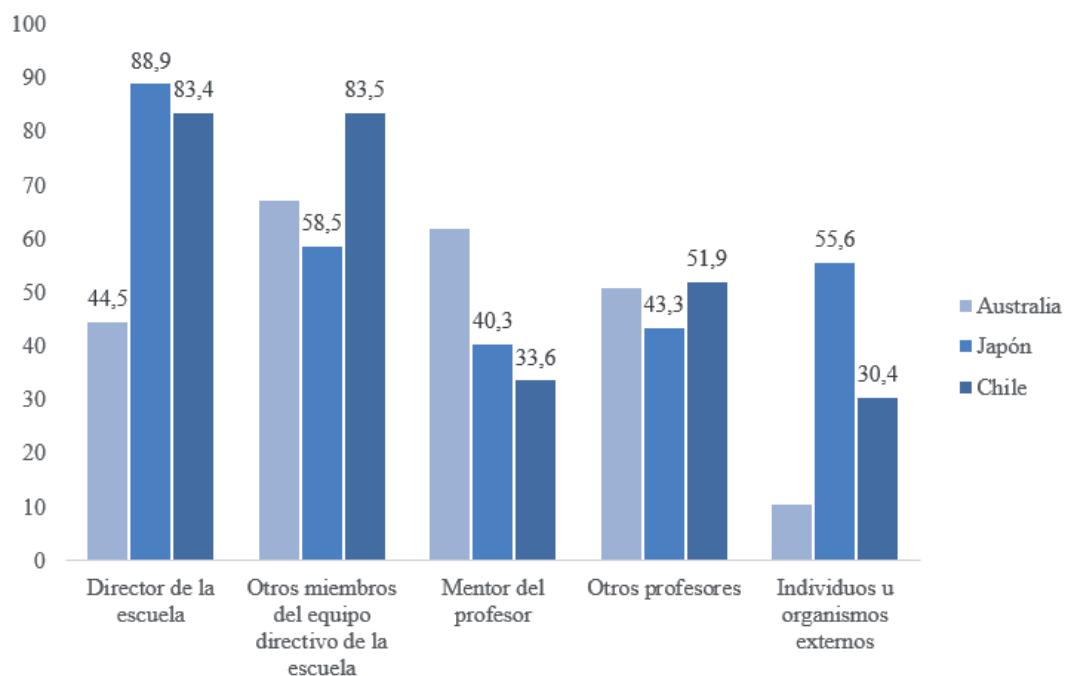


Figura 17. Porcentaje de maestros cuyos directores de escuela informan que sus maestros son evaluados formalmente al menos una vez al año por las siguientes fuentes de evaluación. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

Algo que también se refleja en las medidas remediales después de la evaluación formal, en los tres países se realiza un plan de capacitación, pero Australia presenta el porcentaje más significativo con un 97 % de profesores que responden que se asigna un mentor para ayudar a mejorar. En Japón y en Chile un 48,6 % y un 53,7 % respectivamente.

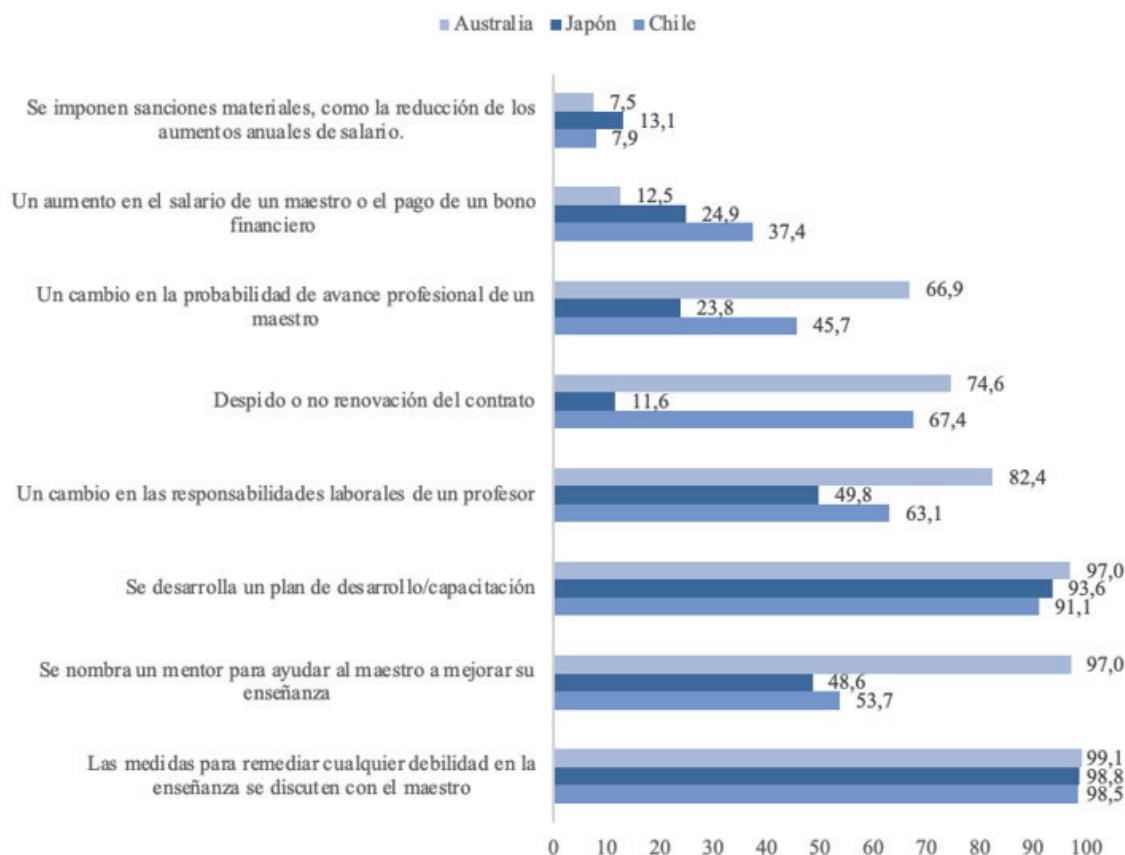


Figura 18. Porcentaje de directores de escuela que informan que lo siguiente ocurre después de una evaluación formal del docente. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

4. Conclusiones y discusión

Tras describir los programas de inducción docente en Australia, Japón y Chile desde un enfoque sistémico y contrastar las divergencias y convergencias tanto en su configuración interna como en relación con otros factores del contexto es posible concluir que la inducción docente se posiciona actualmente como un elemento profesionalizante dentro de la definición de la profesión docente.

Esta investigación ha podido rechazar el supuesto de que el éxito de la inducción puede ser explicado por los años que lleva en ejecución el programa. Tanto Australia como Chile convergen en el inicio de la regulación normativa de sus programas, pero la planificación estudiada y basada en una larga trayectoria de investigaciones ha permitido que Australia tenga un impacto similar a Japón en poco tiempo.

Por otra parte, hemos podido observar que en muchas oportunidades asocian el éxito de los programas a la participación de los docentes en ellos, en este sentido resulta lógico que programas como el australiano y el japonés que tienen carácter obligatorio tengan mayor cobertura y beneficien a la mayor cantidad de docentes (Marcelo y Vaillant, 2018). Los países con mayor impacto en la inducción la posicionan como una etapa de la inserción y como un elemento formativo integral de la profesión que permite la cualificación del cuerpo docente. Por esto, resulta necesario una revisión y concreción conceptual clara (Skytterstad *et al.*, 2025) de lo que cada sistema educativo entiende por inducción, ya que una comprensión ambigua perjudica su ejecución (Kearney, 2021).

Unido a lo anterior la apropiación del sentido de la inducción como una práctica integrada en toda la cultura escolar es relevante para el éxito de los programas, en el caso Australiano, esto se evidencia en que no solo existe alta participación en la inducción formal, sino que los docentes realizan inducción informal. La inducción formal se amplía a docentes nuevos en la profesión como nuevos en la escuela y un gran número de docentes que no son principiantes también participan de instancias de inducción y pueden solicitar inducción en línea si lo necesitan. En Japón la apropiación de la cultura alude a los años que la inducción lleva siendo parte inherente de la formación de los principiantes y porque el modelo profesional asume que la experticia de los maestros los faculta para compartir sus conocimientos y guiar a otros.

Contrario a lo que la literatura sostiene, hemos podido observar que los incentivos económicos asociados a la participación en la inducción no son garantía de mayor éxito del programa. Los países considerados referentes en inducción no los contemplan, lo que resulta un factor profesionalizante de la inducción porque se asume desde una perspectiva deontológica tanto por principiantes como por mentores.

Respecto al perfil de los mentores, este estudio no ha podido respaldar la idea sobre la preparación específica del mentor asociada al impacto de la mentoría (Pennanen y Heikkinen, 2020). Como hemos podido contrastar en Japón, la formación del mentor no es un elemento fundamental como lo es en Chile y en Australia donde la formación es más específica. Pero pareciera ser que en el caso japonés las capacidades del mentor responden más bien a las ideas de Wong (2018) sobre el capital cultural del docente mentor quien posee un bagaje de experiencias y formación que le permiten tener el capital social y cultural que puede transmitir al docente principiante y que es producto de las constantes experiencias formativas que ha ido acumulando a lo largo de su práctica docente.

El estudio de la efectividad de la inducción se atribuye por lo general a sus factores internos pero este estudio nos ha permitido ver la importancia del contexto para proporcionar escenarios favorables para la inducción (Shanks *et al.*, 2022), esto confirmaría nuestra hipótesis sobre la influencia de otros factores del sistema en el éxito de los programas. Los países referentes mostraron contextos laborales más favorables para el profesorado en general y para los principiantes en particular.

En Chile los contextos donde se desarrolla la inducción presentan mayores factores desafiantes para los noveles lo que reduce los tiempos y enfoques que estos puedan dedicar a la inducción. Por ejemplo, los tiempos disponibles para la inducción en Chile son reducidos, tanto Australia como Japón presentan menos horas dedicadas a la enseñanza y más horas disponibles para otras actividades. La concepción de que la inducción requiere de tiempos específicos para ejecutarse es una idea poco cuestionable, nuestro estudio concuerda con las ideas de Denton y Heiney-Smith (2020) sobre la frecuencia con que se llevan a cabo las interacciones de las actividades de inducción y el tiempo destinado para ello como un factor relevante en la efectividad del programa. Este estudio muestra que los países de referencia destinan una mayor cantidad de horas a actividades colaborativas entre profesores, que poseen mayor proporción de horas de libre disposición para ejecutar otras tareas distintas a la enseñanza y destinan menos tiempo a regular la disciplina del aula.

Por otra parte, en Australia y Japón los salarios iniciales de los profesores son más altos y la mayoría de los profesores poseen contratos estables, lo cual permite una mayor proyección en la inducción y optimización de los recursos invertidos puesto que los docentes que permanecen en el sistema aportan la calidad y cualificación profesional

obtenida. En el caso chileno el mayor porcentaje de docentes contratados de manera temporal corresponde a docentes principiantes, esto es un factor que no favorece la implicación de los equipos directivos en la inducción ni instancias para movilizar la participación hacia docentes que no se tienen certeza si seguirán en la escuela.

Entre los supuestos de partida también considerábamos que la colaboración podría ser un elemento favorecedor de la inducción en los países estudiados. Hemos podido confirmar que los países que muestran una inducción positiva presentan niveles más altos de satisfacción laboral y autoeficacia cuando se realizan actividades en equipo y observación de lecciones (Runhaar *et al.*, 2024) generando una cultura de colaboración que permea todo el sistema en su conjunto. De esta manera el novel puede tener un sentido de pertenencia a un grupo colegiado tal como confirmaban Sheridan y Young (2017). Estas ideas también se reafirman con lo señalado por Ellis, Alonso y Nguyen (2020) que indican que cuando la inducción se desarrolla mediante relaciones de colaboración entre el novel y el experto, las probabilidades de que esta sea de calidad son mayores. El estudio arroja como resultado que en los tres países cuando las actividades de inducción incluyen la enseñanza en equipo con otros profesores el índice de satisfacción laboral y de autoeficacia es más significativo. Podemos concluir indicando que la inducción docente no solo se ve favorecida cuando la colaboración se manifiesta en las actividades de inducción: los países que muestran mayor impacto en los programas promueven la colaboración en toda la comunidad educativa, en las actividades de formación permanente creando redes de trabajo como cultura profesional.

Finalmente, el seguimiento y la evaluación sobre los objetivos que persigue la inducción a nivel de sistema educativo siguen siendo poco abordados. No es posible obtener datos a nivel de los sistemas educativos estudiados que aborden la mejora en la retención y atracción docente, la mejora de las competencias del profesorado o estudios sobre la reducción de los efectos de la ansiedad de los docentes en sus primeros años. Por esto resulta necesario que los generadores de políticas regulen procesos de seguimiento que permitan establecer relaciones basadas en la evidencia para un monitoreo efectivo del impacto de los programas que a su vez resalte el rol de la inducción en la profesionalización docente.

5. Referencias

- Abdallah, A.K., y Alkaabi, A.M. (2023). Induction programs' effectiveness in Boosting New teachers' instruction and student achievement: A critical Review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(5), 493-517. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.5.25>
- Alexander, P.A. (2023). The interplay of knowledge, strategies, and the interest in the development of expertise within professions. In: Glückler, J., Winch, C., Punstein, A.M. (eds). *Professions and Proficiency* (pp. 63-88). Knowledge and Space, vol 18. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24910-5_4
- Álvarez-López, G., Marín-Blanco, A., García Farrero, J., y Cercós, R. (2019). Estudio comparado de la iniciación profesional docente en España. En J.M. Valley G. Álvarez-López (coords.). *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados*. (pp. 179-203). Editorial Dykinson. <http://hdl.handle.net/10486/688711>

- Alonso-Sainz, T., y Thoilliez, B. (2020). Acceso a la profesión docente en Francia: una historia de 'Résistance' nacional contra algunas tendencias supranacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, (35), 173-196. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.25169>
- Andrade, C., Siguenza, J., y Chitacapa, J. (2020). Capacitación docente y educación superior: propuesta de un modelo sistémico desde Ecuador. *Revista Espacios*, 41 (33), 46-60. <https://revistaespacios.com/a20v41n33/a20v41n33p05.pdf>
- Andreasen, J. K., Bjørndal, C.R.P., Kovač, V.B. (2019). Being a teacher and teacher educator: The antecedents of teacher educator identity among mentor teachers, *Teaching and Teacher Education*, 85, 281-291. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.011>.
- Barrientos, P. (2018). Modelo educativo y desafíos en la formación docente. *Horizonte de la Ciencia*, 8 (15), 175-191. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2018.15.462>
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista latinoamericana de Educación comparada*, 7(9), 39-56.
- de Lange, T., y Wittek, L. (2023). Analysing the emergence of trust in peer group mentoring. En T. de Lange y L. Wittek, *Faculty Peer Group Mentoring in Higher Education: Developing Collegiality through Organised Supportive Collaboration* (pp. 155-175). Springer International Publishing.
- Denton, D.W., y Heiney-Smith, J. (2020). Characteristics of an effective development program for mentors of preservice teachers. *Educational Studies*, 46(3), 337-351. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584854>
- Egido, I. (2021). Los modelos médicos aplicados al profesorado: la propuesta del "MIR educativo" a la luz de las experiencias internacionales de iniciación a la profesión docente. *Revista De Educación*, (393), 207-229. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-49>
- Ellis, N.J., Alonso, D. y Nguyen, H.T.M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
- Flushman, T., Hegg, S., Guise, M., Sanford, J., y Stauch, N. (2024). Negotiations and reconciliations in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 151, 104744. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104744>
- Han, T., y Tulgar, A.T. (2019). Analysis of the pre-service teachers' teaching anxiety and coping strategies: A Turkish Elementary School Context. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (19), 49-83. <https://doi.org/10.26817/16925777.802>
- Heggen, K., Raaen, F.D., y Thorsen, K.E. (2018). Placement schools as professional learning communities in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 398-413. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448779>

- Hong, Y., y Matsko, K.K. (2019). Looking inside and outside of mentoring: Effects on new teachers' organizational commitment. *American Educational Research Journal*, 56(6), 2368-2407. <https://doi.org/10.3102/0002831219843657>
- Hudson, P. (2005) Mentors' personal attributes for enhancing their mentees' primary science teaching. *Teaching Science*, 51(2), 31-34. https://eprints.qut.edu.au/86747/21/Mentors_Personal_Attributes.pdf
- Ingersoll, R.M., y Collins, G.J. (2019). Accountability, control, and teachers' work in American schools. En S. Zepeda y J.A Ponticell (Eds.), *The Wiley Handbook of Educational Supervision* (pp.159-182). Wiley BlackWell. <https://n9.cl/hsrxt>
- Kozikoglu, I., y Senemoglu, N. (2018). Challenges Faced By Novice Teachers: A Qualitative Analysis. *Journal of Qualitative Research in Education-Egitimde Nitel Arastirmalar Dergisi*, 6(3), 341-371. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s16m>
- Kutsyuruba, B., Godden, L., y Bosica, J. (2019). The impact of mentoring on the Canadian early career teachers' well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 285-309. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0035>
- López Rupérez, F. (2021). La profesión docente en la perspectiva del siglo XXI: modelos de acceso a la profesión, desarrollo profesional e interacciones. *Revista de Educación*. (393), 69-96. <https://hdl.handle.net/11162/210347>
- Mabunda, P. L., y McKay, V. I. (2024). Navigating the first years: Newly qualified teachers' experiences with professional learning communities. *Systemic Practice and Action Research*, 37(6), pp. 1281–1302. <https://doi.org/10.1007/s11213-024-09707-w>
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos- respuestas disruptivas. *Cuadernos de pedagogía*, 489, 27-32. https://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/06/Cuadernos-de-Pedagogia_489-2018_DV-CM.pdf
- McDougall, T., y Phillips, M. (2024). Contextual considerations in TPACK: Collaborative processes in initial teacher education. *Computers and Education Open*, 7, 100207. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100207>
- Montero, L. y Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-23. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/3>
- Næsheim-Bjørkvik, G., Helgevold, N., y Østrem, S. (2019). Lesson Study as a professional tool to strengthen collaborative enquiry in mentoring sessions in Initial Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 557-573. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1641487>
- Němečková, L., y Pavlasová, L. (2019). The individual watching of one's own video and its influence on future biology teachers' professional vision. *Tuning Journal for Higher Education*, 7(1), 93-113. [https://doi.org/10.18543/tjhe-7\(1\)-2019pp93-113](https://doi.org/10.18543/tjhe-7(1)-2019pp93-113)

- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Orland-Barak, L., y Wang, J. (2021). Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86-99. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
- Peiser, G., Duncalf, D., y Mallaburn, A. (2022). The role of the mentor in an increasingly school-led English initial teacher education policy context. *Professional development in education*, 48(2), 185-202. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1694053>
- Pennanen, M., Heikkinen, H.L., y Tynjälä, P. (2020). Virtues of Mentors and Mentees in the Finnish Model of Teachers' Peer-group Mentoring. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 355-371. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1554601>
- Polikoff, M.S., Desimone, L.M., Porter, A.C., y Hochberg, E.D. (2015). Mentor policy and the quality of mentoring. *The Elementary School Journal*, 116(1), 76-102. <https://doi.org/10.1086/683134>
- Roget, À.D. (2019). La profesión docente desde una mirada sistémica. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (28). <https://doi.org/10.21555/rpp.voi28.1618>
- Rosano, S., Aguilar, G., Sánchez, M., y Cevallos-Neira, A. (2022). La docencia: entre la valoración de los futuros docentes y el desprestigio social. *Revista de la educación superior*, 51(203), 33-52. <https://doi.org/10.36857/resu.2022.203.2217>
- Rosell Puig, W., y Más García. (2003). El enfoque sistémico en el contenido de la enseñanza. *Educación Médica Superior*, 17(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0864-21412003000200002yng=esytlng=en
- Runhaar, P., Gulikers, J., y Biemans, H. (2024). Ensuring a smooth landing for starting VET teachers: integrating induction and HRM practices. *Education+ Training*, 66(5), 572-588. <https://doi.org/10.1108/ET-09-2023-0385>
- Shanks, R., Attard Tonna, M., Krøjgaard, F., Annette Paaske, K., Robson, D., y 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>
- Sheridan, L., y Young, M. (2017). Genuine conversation: The enabler in good mentoring of pre-service teachers. *Teachers and Teaching*, 23(6), 658-673. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1218327>
- Skytterstad, R., Antonsen, Y., Aspfors, J., y Heikkinen, H. L. (2025). Reframing new teacher induction: Opportunities over deficiencies. *Teaching and Teacher Education*, 155, 104910. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104910>

- Thompson, M., y Schademan, A. (2019). Gaining fluency: Five practices that mediate effective co-teaching between pre-service and mentor teachers. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102903. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102903>
- UNESCO (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226.locale=es>
- Valle, J. M., y Manso, J. (2018). El practicum en la formación inicial: aportaciones del modelo 9: 20 de competencias docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 1-5. <https://n9.cl/1rbjh>
- Voss, T., y 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.
- Wong, J. (2018). Why social capital is important for mentoring capacity building of mentors: a case study in Hong Kong. *Teachers and Teaching*, 24(6), 706-718. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1456419>
- Wood, A.L., y Stanulis, R.N. (2009). Quality Teacher Induction: “Fourth-Wave” (1997-2006) Induction Programs. *The New Educator*, 5(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2009.10399561>