

La iniciación a la enseñanza en España: 30 años de investigación como respuesta a una de las 24 propuestas de reforma

Induction to teaching in Spain: 30 years of research in response to one of the 24 reform proposals

Carlos Marcelo^{1,a} 

¹ Universidad de Sevilla, España

 ^amarcelo@us.es

Recibido: 05/10/2022; Aceptado: 14/10/2022

Resumen

El Ministerio de Educación publicó en enero de 2022 bajo el título: 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente, un documento que por lo que parece viene a recoger la idea de los proponentes de “fomentar un debate” que lleve a realizar propuestas que mejoren la profesión docente. Para dar respuesta a esta invitación al debate, hemos creído conveniente realizar una revisión de las diferentes investigaciones que el equipo de investigación que he coordinado ha desarrollado en los últimos treinta años en relación con el profesorado principiante y los programas de inducción. A lo largo del artículo describimos las características de los diferentes programas de inducción dirigidos a docentes principiantes que hemos promovido en España y fuera de España. Programas que se han desarrollado en los diferentes niveles del sistema educativo, incluyendo el universitario. La experiencia acumulada en estos treinta años nos permite afirmar que -en línea con los resultados de las investigaciones internacionales- los programas de inducción son imprescindibles si realmente estamos preocupados por una enseñanza de calidad. Pero la realidad en España dista mucho de estar alineada con los países más preocupados por su calidad educativa. Si nos preguntamos ¿cómo se aprende a enseñar? En muchos países la respuesta a esta pregunta es: diseñando un programa formativo continuado, diverso y rico en experiencias formativas que ayuden a los docentes de nuevo ingreso a aprender el lenguaje y los conocimientos de la práctica. La respuesta en España es la clásica: se aprende a enseñar enseñando.

Palabras clave: profesor principiante; inducción; desarrollo profesional.

Abstract

The Spanish Ministry of Education published in January 2022 under the title: 24 reform proposals for the improvement of the teaching profession, a document that seems to come to collect the idea of the proponents of "promoting a debate" that leads to proposals that improve the teaching profession. To respond to this invitation to the debate, we have thought it convenient to carry out a review of the different investigations that the research team that I have coordinated has developed in the last thirty years in relation to beginner teachers and induction programs. Throughout the article we describe the characteristics of the different induction programs aimed at beginner teachers that we have promoted in Spain and outside Spain. Programs that have been developed at different levels of the educational system, including the university. The experience accumulated in these thirty years allows us to affirm that -in line with the results of international research- induction programs are essential if we are really concerned about quality teaching. But the reality in Spain is far from being aligned with the countries most concerned about their educational quality. If we ask ourselves, how do you learn to teach? In many countries the answer to this question is: designing a continuous, diverse training program rich in training experiences that help new teachers learn the language and knowledge of practice. The answer in Spain is the classic one: you learn to teach by teaching.

Keywords: beginning teacher; teacher induction; teacher development.

INTRODUCCIÓN

Nos ha propuesto nuestro querido Felipe Trillo que reflexionemos sobre el documento que el Ministerio de Educación publicó en enero de 2022 bajo el título: 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente. Un documento que por lo que parece viene a recoger la idea de los proponentes de “fomentar un debate” que lleve a realizar propuestas que mejoren la profesión docente. A pesar de las dudas que esta iniciativa me genera, vamos a entrar en el asunto, seleccionando una de las propuestas que han formado parte de nuestro horizonte investigador en los últimos treinta años. Me refiero a la *Propuesta de reforma 15. Reformular la fase práctica para el acceso a la función docente en el marco del nuevo modelo de iniciación a la docencia (PID)*.

Lo primero que podemos afirmar a partir del escueto desarrollo que la propuesta realiza (algo común al resto de propuestas), es que carece de la más mínima fundamentación no sólo teórica, sino histórica. Y como el que escribe ya se encuentra en esa etapa profesional en la que se le puede permitir mirar más hacia el retrovisor que hacia adelante, voy a organizar mi artículo a partir del conocimiento acumulado que hemos ido desarrollando el que suscribe y las personas que me han acompañado a lo largo de este proceso como parte de mi equipo de investigación.

Allá por 1990, en España pocas investigaciones se habían desarrollado en relación con el profesorado que empieza a enseñar, llámese principiante, iniciante, novel, de nuevo ingreso o en prácticas (Marcelo, 1990). De ellas destacó la tesis doctoral de Julio Vera (1988), dirigida por nuestro querido José Manuel Esteve Zarazaga. En 1989 presentamos al Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) un proyecto de investigación para conocer cuáles eran los problemas y preocupaciones de los docentes principiantes. Obviamente, nuestras investigaciones no surgieron por casualidad. El artículo pionero que publicó Simon Veenman (1984), revisando investigaciones sobre el profesorado principiante nos mostró cómo en nuestro país no existían estudios que analizaran esta fase particular del proceso de aprender a enseñar. En la investigación a la que hemos hecho referencia y cuya memoria fue publicada por el CIDE (Marcelo, 1991) diseñamos cuestionarios y entrevistamos a más de 100 docentes principiantes andaluces. Para el diseño del cuestionario y del guion de entrevista nos basamos en los trabajos del noruego Karl Jordell quien en 1985 publicó un muy interesante trabajo en el que aportaba un modelo que permitía organizar las dimensiones de influencia que pueden explicar los problemas de los profesores principiantes (Jordell, 1985). A partir de su estudio propuso un modelo en el que relacionan cuatro niveles de influencia en la socialización de los profesores principiantes: dimensión personal, de clase, institucional y social. Un primer nivel de influencia (*Nivel Personal*) viene representado por las experiencias previas (biografía), así como la experiencia en la institución de formación de profesorado. En segundo lugar destacan las influencias a *Nivel de Clase*. Las investigaciones muestran que los alumnos así como los elementos estructurales que caracterizan a la enseñanza: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad, publicidad, historia, socializan a los profesores en este nivel. De esta forma, los estudiantes, el ambiente de clase, la interacción en el aula son elementos que influyen en la socialización de los profesores principiantes. Un tercer nivel de influencias es el *Nivel Institucional*. En este nivel se han de considerar influencias tales como las de los propios colegas, los directores, y padres. También se incluyen aquí las influencias del currículum y la administración. Un último nivel de influencia, más lejano y oculto lo representa la *estructura económica, social y política* en que la escuela se inserte.

A partir de los resultados de esta primera investigación encontramos que los docentes principiantes se diferencian de los docentes experimentados en que presentan un conjunto de problemas específicos propios de su situación. El principal problema que encontramos fue la falta de tiempo para el desarrollo de los contenidos, seguido por el elevado número de alumnos por clase. El tercer problema tiene que ver con la escasez de infraestructura y material en el centro educativo. También encontramos que a los docentes principiantes les preocupa la escasez de tiempo libre para poder dedicarlo a la preparación de materiales, lecturas. Por supuesto aparecieron los problemas de gestión de la disciplina en el aula, de motivación hacia los estudiantes, de tratar individualmente a los alumnos y sus aprendizajes.

Una vez finalizada la anterior investigación, comprendimos que los primeros años de docencia representan una etapa crucial en el proceso de convertirse en profesor. Y que aprender a enseñar no necesariamente tiene que convertirse en un proceso azaroso o en el que se consolide la idea de que se aprende a enseñar enseñando. La experiencia internacional nos indicaba la importancia y eficacia de los programas de inducción. Por ello planteamos al Centro de Profesorado de Alcalá de Guadaíra, en Sevilla, la posibilidad del desarrollo de un programa de inducción principiantes de la comarca. Un programa que se desarrolló a lo largo de un curso académico y en el que participaron docentes de educación infantil, primaria y secundaria. El programa contó con los componentes que la literatura de investigación describía como característicos de los programas de inducción: el mentor, apoyo colaborativo entre docentes principiantes y formación específica dirigida a atender sus necesidades formativas (Marcelo 1995).

El programa se desarrolló entre los años 1991 y 1992 y sus características fueron:

- Desarrollarse a lo largo de un curso escolar
- Flexible en su contenido: centrado en los problemas de los profesores principiantes, identificados por los propios docentes.
- Práctico y variado en su metodología, incluyendo una amplia gama de actividades formativas tanto individuales como grupales.
- Incorporación de la reflexión mediante el análisis de ejemplos de clases, bien grabados en video o a través del análisis de diarios.
- Incorporar tareas a realizar por los docentes principiantes en sus aulas y centros escolares.
- Integración de la figura del mentor, un docente con amplia experiencia en el nivel educativo de los docentes principiantes.

Para la evaluación de este programa de inducción utilizamos un enfoque que combinó los datos cualitativos con cuantitativos. Se analizaron a través de escalas las preocupaciones y problemas de los docentes principiantes, así como sus problemas y la percepción del clima de clase desde el punto de vista de los estudiantes. Se recopilaron además datos cualitativos provenientes de diarios redactados por los docentes, observaciones de aula y análisis del discurso en las sesiones de trabajo colaborativo entre docentes principiantes y sus respectivos mentores. El análisis de los resultados (Marcelo, 1995) muestra que los problemas y preocupaciones de los docentes principiantes evolucionaron conforme el programa avanzaba. Estas preocupaciones de nuevo se centraban en la gestión del aula y la motivación de los estudiantes. Por otra parte, se contrastó la dificultad para mejorar los niveles de reflexión de los docentes, mucho más centrados en una perspectiva técnica.

Paralelamente al diseño y desarrollo de un programa de inducción dirigido a docentes del sistema educativo, nos planteamos la necesidad de trasladar a nuestra universidad, este enfoque de investigación (Marcelo et al., 1993). A partir del trabajo de tesis doctoral de

Cristina Mayor titulado *Enseñar y Aprender a enseñar en la Universidad: Un estudio sobre las condiciones profesionales y formativas del profesorado de la Universidad de Sevilla*, defendida en 1995, iniciamos un programa de investigación que se centraba no solo en indagar acerca de los problemas, preocupaciones y necesidades formativas de los profesores principiantes, sino también en la implementación de un programa de inducción dirigido a los profesores universitarios (Mayor y Marcelo, 1995). El programa se inició en 1995 y finalizó en 2008, siendo retomado en el curso académico actual. Este programa, al igual que los anteriormente descritos, sigue descansando principalmente en la figura del mentor. En este caso hablamos del mentor como un docente experimentado que pertenece a la misma especialidad que el docente principiante (Yot y Mayor, 2012). En enseñanza universitaria, debido a las condiciones de identidad y de especialidad, resulta imprescindible que los mentores compartan áreas de especialidad para asegurar la legitimidad de su función. El programa establecía la necesidad de llevar a cabo ciclos de mejora en los que se vieran involucrados procesos de planificación conjunta, observación y análisis de la práctica. Como consecuencia de los ciclos de mejora se llega a los planes de mejora a partir de las necesidades detectadas y las recomendaciones de mejora.

Más recientemente hemos vuelto a implicarnos en los programas de inducción esta vez en la República Dominicana. En 2015, el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) de ese país nos pidió que le apoyáramos con el diseño e implantación de un programa piloto de inducción a docentes de nuevo ingreso. El programa surgió para dar respuesta a un compromiso asumido en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030) que establece en su artículo 5.2.2 el compromiso de “Organizar y poner en marcha la inducción de los y las docentes de nuevo ingreso al sistema educativo, mediante el establecimiento de programas de inducción”. Esta afirmación viene a determinar el compromiso del gobierno dominicano con el diseño y desarrollo de un programa para la inducción profesional de los profesores que empiezan.

El programa INDUCTIO se desarrolló por INTEC (Instituto Tecnológico de Santo Domingo), en alianza con el Grupo de Investigación IDEA de la Universidad de Sevilla (Marcelo et al., 2016). El programa contempló un amplio conjunto de actividades diseñadas para apoyar al profesorado principiante. INDUCTIO se fundamentó en una visión constructivista y conexionista de la formación docente. Además asumió los principios de la autoformación y el desarrollo profesional docente basado en la evidencia. Coherente con esta visión, el programa planteaba un amplio conjunto de experiencias de aprendizaje que pueden facilitar en los docentes principiantes una inducción de calidad en la docencia (Murillo et al., 2018).

El programa INDUCTIO proporcionó a los docentes principiantes: Acceso al conocimiento y experiencia de un mentor; Apoyo y acompañamiento por parte de un mentor a lo largo del primer año de docencia; Mejora de la situación personal y profesional reduciendo el estrés producido por las primeras experiencias de enseñanza; Apoyo para ser mejor docente, mejorar la autoestima y la confianza en sí mismo; Reducir el aprendizaje por ensayo y error y acelerar el desarrollo profesional del profesorado principiante; Acompañamiento en los primeros años para una inducción de calidad en la carrera docente; Una mejor integración en la cultura de la escuela donde labora; Oportunidades para aprender y reflexionar sobre la enseñanza, con el apoyo del mentor; Integración en una cultura de colaboración con otros docentes mediante la participación en círculos de aprendizaje. En el programa INDUCTIO participaron 345 profesores principiantes y 43 mentores. Del total de los principiantes participantes en el programa, el 85% fueron mujeres y el 15% hombres.

El programa INDUCTIO constó de actividades formativas al interior de la escuela y fuera de ellas. Las actividades al interior de la escuela toman en consideración la necesidad de que

las escuelas elaboren un plan de acogida para los nuevos profesores, tal como se ha definido anteriormente. Además, y éste es un elemento fundamental del programa, se establece la necesidad de desarrollar ciclos de análisis y mejora de la práctica que los profesores principiantes desarrollan junto con sus profesores mentores.

Al exterior de la escuela, se realizaron un conjunto de actividades formativas formales, como son la realización de seminarios formativos dirigidos a promover un mayor conocimiento acerca de los aspectos didácticos y organizativos de la función docente, que representan problemas para la inducción del profesorado principiante. Junto a estos seminarios, se organizaron también actividades no formales que denominamos Círculos de Aprendizaje, a través de los cuales los profesores principiantes comparten, reflexionan e intercambian experiencias con otros docentes principiantes y experimentados. Por otra parte, a lo largo de todo el programa, los participantes disponían de un Portal de Recursos Digitales para la Docencia que les ofrecía recursos y herramientas para aprender en los espacios virtuales.

Para analizar la eficacia de este programa desarrollado entre 2015 y 2016 procedimos en 2022 a realizar una evaluación retrospectiva del mismo (Marcelo et al., 2022). Para recabar la opinión de los docentes principiantes en el programa, diseñamos un cuestionario que remitimos a los docentes principiantes que participaron en el programa y que fue respondido por 105 de ellos. Para completar la información obtenida a través del cuestionario, procedimos a la realización de entrevistas a una muestra de 16 docentes principiantes egresados del programa. Junto con las entrevistas a los docentes realizamos entrevistas a cinco coordinadoras pedagógicas y una directora de centro educativo donde actualmente están enseñando los docentes principiantes entrevistados.

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.

Tomando en cuenta los resultados positivos que tuvo el programa piloto INDUCTIO, el Ministerio de Educación de la República Dominicana decidió la implantación del Programa Nacional de Inducción para todo el profesorado de nuevo ingreso del país. Se trataba no ya de un proyecto piloto sino de un programa nacional con la participación de las diferentes instancias administrativas correspondientes. El Programa Nacional de Inducción a Docentes de Nuevo Ingreso ha implementado tres promociones. La primera promoción se desarrolló entre los meses de agosto de 2018 y junio de 2019. La segunda promoción se extendió desde septiembre de 2019 hasta junio de 2020. En total participaron en el programa 10,758 docentes de nuevo ingreso (Marcelo y López, 2020).

El Programa Nacional de Inducción establece que cada docente ha de estar acompañado por un mentor. Estos mentores o acompañantes son docentes del sistema educativo que

recibieron formación específica para el desarrollo de su función. En su mayoría son coordinadores pedagógicos de centros educativos que dedican parte de su tiempo a orientar y asesorar a los docentes de nuevo ingreso en sus centros educativos. Durante el periodo de confinamiento, este acompañamiento se ha desarrollado de manera virtual. El acompañante es un docente que, por su formación, experiencia, desempeño de buenas prácticas y liderazgo, representa un apoyo idóneo para el docente de nuevo ingreso. Fue seleccionado entre el personal docente de aula y los coordinadores pedagógicos del centro, así como entre los técnicos regionales y/o distritales, con disponibilidad de tiempo para las tareas de acompañamiento que el programa implica. En total participaron en el programa 2180 acompañantes o mentores. El Programa Nacional de Inducción ha cumplido la función de apoyar los procesos de integración de docentes que acceden al sistema educativo sin las competencias necesarias para desempeñar adecuadamente su puesto de trabajo.

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?

A partir de lo anteriormente expuesto, espero que el lector ya se haya hecho idea de que en España a menudo intentamos redescubrir la rueda. O quizás que a algunos les interese mostrar que existe un “tema a debate” sobre la inducción de los nuevos docentes. En realidad, hay poco que debatir cuando la investigación (no solamente la que hemos desarrollado nosotros) sino la que se ha desarrollado a nivel internacional muestra de forma clara y tajante que si no cuidamos los primeros años corremos el riesgo de perder esa ventana de oportunidad que representa el periodo de inducción (Marcelo y Vaillant, 2017). Esto lo hemos verificado también a través de las investigaciones que se han presentado a los siete Congresos Internacionales sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la Docencia que hemos organizado en España, Argentina, Chile, Brasil y República Dominicana: Sin apoyo y acompañamiento a los nuevos docentes, se corre el riesgo de repetir prácticas conservadoras y poco profesionales.

Al final, volvemos con la pregunta que a menudo nos hacemos y que en España tiene respuestas muy predecibles. ¿Cómo se aprende a enseñar? La respuesta que demos a esta sencilla pregunta nos dice mucho de la forma como una sociedad, una profesión o cualquier persona entiende la educación y su función. En España la respuesta a la pregunta ha sido (y lamentablemente sigue siendo): se aprende a enseñar enseñando. La mera observación de la estructura de los planes de estudio oficiales para la formación inicial docente nos muestra una comprensión del proceso de aprender a enseñar fragmentado en asignaturas inconexas. Una fragmentación que sigue entendiendo que primero se aprende la “teoría” y posteriormente será responsabilidad del propio docente en formación aprender la práctica. Esto que es una realidad en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria se agudiza en la del profesorado de secundaria, bachillerato o formación profesional. En estos últimos casos, la formación pedagógica se reduce a unos pocos meses en los que de forma intensiva se somete al futuro profesor a un conjunto asignaturas de contenido disciplinar, pedagógico y a sus correspondientes prácticas.

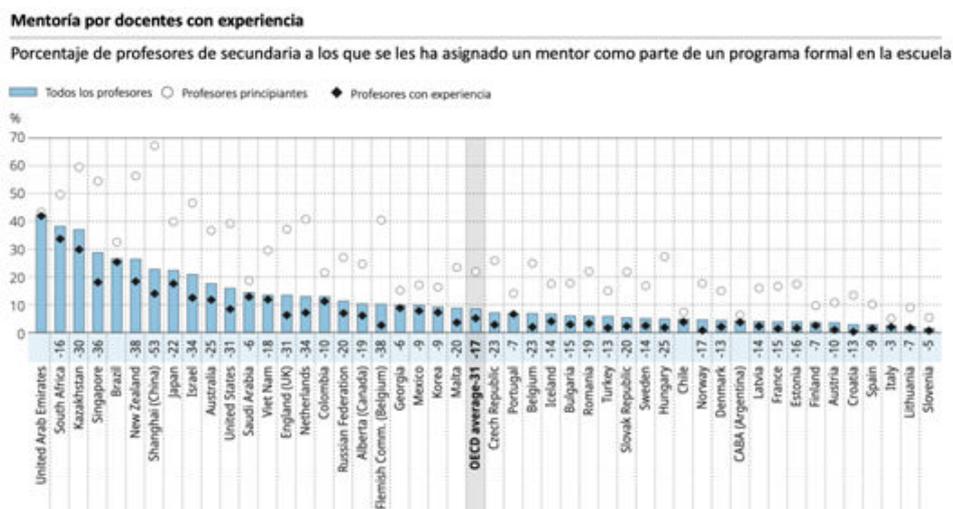
Conviven en España dos modelos de formación inicial docente: concurrente y consecutivo. El modelo concurrente, propio de la educación infantil y primaria refiere a un curriculum formativo en el que los estudiantes cursan simultáneamente los contenidos disciplinares con los psicopedagógicos. Esta integración busca que los maestros en formación adquieran el conocimiento pedagógico y disciplinar y que comiencen a desarrollar el conocimiento didáctico del contenido que van a enseñar. Por otra parte, en los modelos consecutivos los candidatos a docentes adquieren en primer lugar, los contenidos disciplinares a lo largo de un

grado, y posteriormente realizan su formación pedagógica en temas vinculados con la didáctica de la disciplina. Esta doble vía para el desarrollo del proceso de aprender a enseñar se ha mantenido invariable en España por décadas. No ha habido ningún debate serio en el ámbito de la política educativa en relación con las ventajas e inconvenientes, luces y sombras de cada uno de estos modelos. Podríamos decir que no lo ha habido porque en realidad, la formación inicial de los docentes no ha sido objeto de preocupación por parte de los partidos políticos que han estado gobernando en España desde la transición. Tendríamos que remontarnos a la II República (1931) para encontrar un esfuerzo serio de reforma y organización de la formación inicial docente a través del Plan Profesional. Y ya sabemos lo poco que duró este esfuerzo modernizador en España.

¿Cuál es la situación de los programas de inducción en España? Podemos afirmar que en España se han desarrollado y seguramente se siguen desarrollando programas de inducción, pero como iniciativas de instituciones formativas particulares o bien de colectivos muy comprometidos. Ya hemos descrito en líneas anteriores nuestras propias experiencias con programas de inducción a docentes de los diferentes niveles del sistema educativo, incluido el universitario. Paralelamente a estos esfuerzos, muchos CEP, CRFP, CPR, CAP o cualquier otra denominación que hayan tomado los centros de formación continua del profesorado, han puesto en marcha iniciativas de apoyo a los docentes de nuevo ingreso, en colaboración o no con los servicios de inspección educativa. Sin embargo, pese a todos estos esfuerzos continúa resultando muy difícil que se comprenda que aprobar una oposición no significa ser un buen docente.

Podemos observar en la **Figura 1** cuál es la situación de España en relación con otros países de la OCDE. El porcentaje de docentes de nuevo ingreso que cuentan con el apoyo de un mentor es mínimo. Constatamos que existen resistencias ideológicas y corporativas que dificultan cualquier intento de introducir un mínimo de racionalidad en el proceso de aprender a enseñar por parte de un nuevo docente. Quizás nos haya faltado un movimiento profesional docente que, más allá de las reclamaciones salariales o de condiciones laborales, se haya preocupado por la mejora de la calidad de la docencia. Tampoco nuestras autoridades gubernamentales, tanto a nivel nacional como autonómico han impulsado políticas específicas para la inducción de docentes de nuevo ingreso.

Figura 1. Situación de España en relación con otros países de la OCDE. FUENTE: Informe TALIS (OECD, 2019).



Basta analizar el documento de *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente* que ha difundido el Ministerio de Educación para darnos cuenta de que no hay mucha esperanza de un cambio significativo en relación con el tema que trato en este artículo. Hay una falta de consistencia y fundamentación de las propuestas que se realizan en el documento, y en especial la número 15 denominada *Reformular la fase práctica para el acceso a la función docente en el marco del nuevo modelo de iniciación a la docencia (PID)*. Llama la atención la vaguedad de la justificación, así como el desconocimiento de las políticas que países de nuestro entorno tanto europeos como latinoamericanos han desarrollado en este tema. No se concreta cuáles pueden ser las mejores estrategias para modificar ese mal llamado “periodo de prácticas” de los profesores que han aprobado una oposición. De nuevo se deja todo en el aire y sinceramente esperábamos una estrategia más fundamentada y avanzada que la que hemos observado en el anterior documento.

Para concluir reitero la pregunta que da sentido a lo planteado en este artículo ¿cómo aprendemos a enseñar? En muchos países la respuesta a esta pregunta es: diseñando un programa formativo continuado, diverso y rico en experiencias formativas que ayuden a los docentes de nuevo ingreso a aprender el lenguaje y los conocimientos de la práctica. La respuesta en España es la clásica: se aprende a enseñar enseñando.

REFERENCIAS

- Jordell, K. Ø. (1985). Problems of beginning and more experienced teachers in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29(3), 105-121. <http://doi.org/10.1080/0031383850290301>
- Marcelo, C. (1990). *El Primer año de enseñanza*. Grupo de Investigación Didáctica.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a Enseñar. Un Estudio Sobre El Proceso De Socialización De Profesores Principiantes*. Centro de Investigación e Innovación Educativa. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f_codigo_agc=731_19
- Marcelo, C. (1993). El primer año de enseñanza: análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de educación*, (300), 225-277. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0e2a014c-16f9-4d42-b891-938f61282062/re3001000488-pdf.pdf>
- Marcelo, C. (Coord.) (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. PPU.
- Marcelo, C., Ruiz, C. y Mingorance, P. (1993). El primer año en la Universidad: análisis de problemas de profesores principiantes. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (5), 19-36. <https://idus.us.es/handle/11441/29300>
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego-Domínguez, C., Mayor, C., Herrera, B. y 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://doi.org/10.35362/rie71221>
- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., Murillo-Esteba, P. y Marcelo-Martínez, P. (2018). Aprender a acompañar. Análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción.

Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado, 22(1), 461–480.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9937>

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224–1249. <https://doi.org/10.1590/198053144322>

Marcelo, C. y López Ferreira, A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Education Policy Analysis Archives*, 28(108).
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936>

Mingorance, P., Mayor, C. y Marcelo, C., P. (1993). *Aprender a enseñar en la Universidad*. Grupo de Investigación Didáctica.

Murillo Estepa, P., Gallego Domínguez, C. y Marcelo García, C. (2018). “Mi escuela es como...” análisis de metáforas del profesorado principiante. *Revista Brasileira de Educação*, 23.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230068>

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

Mayor Ruiz, C. y Marcelo, C. (1995). Las etapas de preocupaciones en los profesores principiantes: un estudio sobre los procesos de cambio en profesores de los niveles educativos de Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad. En M. Á. Zabalza, L. Montero y B. Cebreiro (Coords.) *El Prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*. Tórculo.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143–178. <https://doi.org/10.2307/1170301>

Vera, J. (1988). *El profesor principiante*. Promolibro.

Yot Domínguez, C. y Mayor Ruiz, C. (2012). Nuevas tendencias en el proceso de formación y mentoría de profesores universitarios noveles en su primer año de docencia. *Olhar de Professor*, 15(2), 297-314. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.15i2.0007>