

MENTORES QUE TRANSFORMAN: EXPLORANDO LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN EN LA INDUCCIÓN DOCENTE

Mentors that Transform: Exploring Training Needs in Teacher Induction

iD Carlos Marcelo-García
Universidad de Sevilla, España
<https://orcid.org/0000-0002-8547-367X>
marcelo@us.es

iD Cesalina Polanco-Rivas
Instituto Nacional de
Formación y Capacitación
del Magisterio (INAFOCAM),
República Dominicana
<https://orcid.org/0009-0003-1845-5302>
floriceldapolanco@gmail.com

Resumen

El presente estudio analiza las necesidades formativas de mentores en programas de inducción de República Dominicana, a partir de la premisa de que su formación influye en la integración y desarrollo profesional de docentes principiantes. Se administró un cuestionario validado a 508 mentores y responsables de centros educativos. El análisis incluyó datos estadísticos descriptivos, análisis factorial, pruebas de fiabilidad y exámenes no paramétricos. Los resultados indican que los mentores perciben carencias para adaptar la formación a docentes noveles, en el manejo de situaciones extraordinarias y conocimiento administrativo. Se observaron diferencias significativas según el rol profesional y la experiencia previa en mentoría. Se concluye que resulta imprescindible diseñar programas formativos que integren competencias pedagógicas y organizacionales para lograr un proceso de inducción más eficaz y acorde con el contexto educativo dominicano.

Palabras clave: mentores, necesidades de formación, profesores principiantes, programas de inducción.

Abstract

This study examines the training needs of mentors in induction programs in the Dominican Republic, on the premise that their training influences the integration and professional development of beginning teachers. A validated questionnaire was administered to 508 mentors and school leaders. The analysis included descriptive statistics, factor analysis, reliability testing, and nonparametric tests. Results indicate that mentors perceive shortcomings in adapting training to beginning teachers, handling extraordinary situations, and administrative knowledge. Significant differences emerged according to professional role and prior mentoring experience. The study concludes that it is essential to design training programs that integrate pedagogical and organizational competencies to achieve a more effective induction process aligned with the Dominican educational context.

Keywords: beginning teachers, induction programs, mentors, training needs.

Recibido: 10/10/2024
Revisado: 19/09/2025
Aprobado: 07/10/2025
Publicado: 30/11/2025

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.v9.794>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: Marcelo-García, C., & Polanco-Rivas, C. (2025). Mentores que transforman: Explorando las necesidades de formación en la inducción docente. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 9, e9794.
<https://doi.org/10.32541/recie.v9.794>

1 | Introducción

La calidad de la enseñanza está ligada directamente a la calidad de la formación recibida por los docentes (Darling-Hammond et al., 2017). Ya sabemos que los profesores pasan por diferentes etapas en su proceso de aprender a enseñar: formación inicial, inducción y formación continua (Vaillant & Marcelo, 2015). De estas tres etapas, seguramente el periodo de inducción es el que mayor efecto produce en los docentes (Ingersoll & Strong, 2011). Como ya señala Feiman-Nemser (2008), los maestros que empiezan tienen que sobrevivir en una situación compleja que les es conocida y desconocida a la vez. Para conseguir que este proceso promueva en los docentes una actitud de apertura y confianza en sus capacidades como profesores, los sistemas educativos de muchos países han desarrollado programas más o menos formales de inducción.

Según el último informe Teaching and Learning International Survey (OECD, 2019), la disponibilidad de programas de inducción para profesores de nuevo ingreso es muy irregular en los diferentes sistemas educativos, y son más bien informales. Señala que en los países y economías de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), el 13 % de las escuelas no ofrece a los docentes acceso a ningún tipo de inducción (este porcentaje varía según el país). En especial, en América Latina los programas de inducción han sido escasos y de poca continuidad. Solo algunos países como Chile, Perú o República Dominicana tienen implantados programas de inducción basados en una normativa oficial y obligatoria (Marcelo, 2022).

Los programas de inducción formalmente establecidos incorporan una amplia variedad de acciones formativas encaminadas a orientar e insertar al docente principiante en la dinámica de la escuela y de la profesión docente: cursos y talleres, visitas a escuelas, redes de docentes y principalmente la figura del mentor. La figura del mentor se ha considerado como uno de los componentes más importantes de los programas de inducción (Hudson, 2013). Se entiende por *mentor* a un docente con experiencia docente y formadora que comparte su conocimiento y apoya a alguien con menos experiencia. El mentor puede desempeñar múltiples roles al brindar apoyo, integrar al nuevo docente en su entorno laboral y guiar su desarrollo profesional (Goerisch et al., 2019).

Este artículo analiza las necesidades formativas de los mentores de programas de inducción docente de la República Dominicana, un proceso fundamental para la integración y desarrollo profesional de los nuevos docentes, explorando cómo los mentores perciben carencias en su formación y determinan diferencias significativas según rol

profesional y género, a partir de un cuestionario aplicado a 508 participantes, que permite proponer recomendaciones para fortalecer la calidad de la inducción mediante programas de formación que aborden aspectos pedagógicos y organizacionales que permitan garantizar una mentoría efectiva que mejore la calidad educativa y la retención de docentes en sus primeros años.

2 | Revisión de la literatura

La inserción de los docentes principiantes en la práctica educativa ha sido un tema recurrente en la investigación de esta área durante décadas. Los estudios clásicos de Veenman (1984) y Vonk (1983) identificaron problemas comunes como la disciplina, la motivación y las relaciones con colegas y familia, cuestiones que se mantienen vigentes en la actualidad (Avalos, 2016; Correa et al., 2015; Mosley & McCarthy, 2023).

En América Latina, investigaciones como las de Imbernón (2017), López & Marcelo (2021) y Marcelo & Vaillant (2017) han evidenciado la importancia de la inducción y la mentoría en contextos como Chile, Uruguay y República Dominicana, en particular la necesidad de políticas estables y sostenidas. Los programas de inducción se entienden como un conjunto de políticas y recursos que apoyan al docente novel (Ingersoll & Strong, 2011). El informe TALIS (OECD, 2019) confirma que la inducción es clave para la satisfacción y permanencia en la profesión. Sin embargo, su implementación es desigual en distintos países, y aún es limitada en gran parte de América Latina (Marcelo & Vaillant, 2018). Los beneficios de la mentoría son ampliamente reconocidos: mejora de la práctica educativa, apoyo emocional y desarrollo profesional tanto de noveles como de mentores (Ewing, 2021; Richter et al., 2011; Trevethan & Sandretto, 2017; van Ginkel et al., 2015).

Otros estudios destacan además que la mentoría contribuye a reducir el estrés de los docentes en sus primeros años (Harmsen et al., 2019; Mosley & McCarthy, 2023) y fortalece la construcción de una identidad profesional específica del mentor (Schatz-Oppenheimer & Goldenberg, 2024). Varias comparaciones internacionales muestran que, aunque los modelos varían, la figura del mentor es central en el acompañamiento inicial (Shanks et al., 2022). En este sentido, la literatura reciente resalta que su rol requiere formación especializada y continua para garantizar un acompañamiento efectivo que combine apoyo pedagógico, emocional e institucional (Aspfors & Fransson, 2015; Langdon et al., 2019). Este argumento adquiere particular relevancia en los sistemas latinoamericanos,

en que la inducción enfrenta desafíos de sostenibilidad y adaptación contextual.

Para abordar estos problemas y facilitar el aprendizaje práctico, los sistemas educativos han implementado programas de inducción. Según Ingersoll & Strong (2011), la inducción se define como un conjunto de políticas educativas, recursos y oportunidades de desarrollo profesional destinadas a ofrecer orientación y apoyo a los nuevos docentes. El informe TALIS (OECD, 2019) —que analiza la formación docente, la enseñanza y el liderazgo en los centros educativos— subraya la relevancia de los programas de inducción. Señala que, «la inducción de los docentes principiantes es esencial porque contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza y la satisfacción laboral de los docentes que se incorporan» (p. 141). Sin embargo, esta política no se aplica de manera uniforme en todos los países de la OECD. El informe señala que la ciudad de Shanghai tiene el mayor porcentaje de docentes principiantes en educación primaria que cuentan con un mentor o acompañante (70 %), seguido por Kazajistán con un 60 %. A nivel general, el promedio de los miembros de este organismo se sitúa en un 22 %. Esto evidencia que, a pesar de la amplia documentación sobre los beneficios de los programas de inducción (Howe, 2006; Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010; Orland-Barak, 2014), su implementación no es aún una práctica común en todos los contextos educativos ni para todos los docentes.

Los mentores no solo guían a los docentes en la planificación conjunta y la observación en el aula, sino que también contribuyen a su desarrollo profesional mediante la retroalimentación continua y el diseño de planes de mejora. Según Richter et al. (2011), la mentoría tiene un efecto positivo en la eficacia docente, el compromiso y el bienestar, lo que promueve la mejora de la práctica educativa. Además, van Ginkel et al. (2015) clasificaron las actividades de mentoría en cuatro categorías principales: proporcionar apoyo emocional y psicosocial, facilitar la construcción de conocimientos prácticos, crear un entorno propicio para el aprendizaje, y modificar las estrategias pedagógicas.

En distintos países la implementación de programas de inducción se ha desarrollado a partir de políticas públicas que subrayan la importancia de proporcionar a los docentes que comienzan su carrera una formación especializada y alineada con las necesidades de los sistemas educativos. Diversos estudios han evidenciado la efectividad de sus programas. Ingersoll & Strong (2011), en su revisión de investigaciones, concluyeron que tienen un efecto positivo en el compromiso de los docentes, su permanencia en la profesión, la mejora de las prácticas educativas y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. De manera similar, Ronfeldt

et al. (2017) encontraron que la inducción influye significativamente en la decisión de los docentes noveles de continuar o abandonar la profesión, y destacan que el apoyo directo de la dirección escolar, la mentoría y la participación en seminarios son factores determinantes. Además, Thomas et al. (2019) subrayan que la mentoría y el acompañamiento de colegas principiantes son elementos cruciales para el desarrollo profesional de los nuevos docentes.

Por otro lado, Harmsen et al. (2019) señalaron que la reducción del estrés en los docentes principiantes es otro beneficio de la inducción, e indican que su descontento tiende a aumentar al segundo año de ejercicio, momento en que la mayoría de los programas de inducción suelen haber concluido. Según van Ginkel et al. (2015), los mentores han de poseer ciertos atributos personales que faciliten su labor formativa: ser solidarios con el principiante, sentirse cómodos al hablar sobre prácticas docentes, y escuchar atentamente. En segundo lugar, el mentor ha de familiarizar al novel con los requisitos del sistema educativo en el que se va a integrar: los objetivos, políticas y planes de estudio requeridos por el sistema educativo. En tercer lugar, ha de poseer conocimiento pedagógico para ayudar a los docentes principiantes a planificar la enseñanza, la disposición de las estrategias de enseñanza, la gestión del aula, etc. En cuarto lugar, los mentores llevan a cabo funciones de modelado que muestran al docente principiante lo que se debe y no se debe hacer en la enseñanza efectiva, la gestión del aula y las actividades prácticas. Por último, los mentores han de proporcionar retroalimentación formativa y motivada a los docentes noveles.

Los mentores contribuyen de forma positiva al desarrollo profesional docente (Ewing, 2021). Los beneficios de la mentoría son ampliamente reconocidos e incluyen el aprendizaje recíproco, la resiliencia, el desarrollo de la carrera, la mejora en la resolución de problemas, la autoestima y la autoeficacia (Fu et al., 2019). Sin embargo, sus beneficios no solo los perciben los docentes de nuevo ingreso sino también los propios mentores (Trevethan & Sandretto, 2017). Al ejercer la función de mentoría, los profesores experimentados adquieren nuevas orientaciones y perspectivas pedagógicas que pueden aportar los propios principiantes, a la vez de apoyar procesos de reflexión en la medida en que han de verbalizar y justificar sus acciones respecto del principiante. La mentoría juega una función importante en el docente principiante, no solo durante sus primeros días, sino a lo largo de sus primeros años (Feiman-Nemser, 2001).

Sin embargo, para ejercer su función, a los mentores no les basta su propia experiencia docente. Se requiere una formación específica para desarrollarla. Desde el punto de vista de Aspfors & Fransson (2015), un mentor bien formado no solo ofrece orientación efectiva, sino que

también modela prácticas de enseñanza que promueven la reflexión crítica y el crecimiento profesional. Esta formación especializada permite al mentor identificar y abordar las necesidades individuales de los principiantes, con lo que contribuye a su éxito a largo plazo. Su formación continua les permite mantenerse actualizados con las mejores prácticas y enfoques pedagógicos. Como señalan Langdon et al. (2019), los mentores que participan en programas de desarrollo profesional están mejor equipados para guiar a los nuevos docentes en un entorno educativo en constante cambio. Esto no solo beneficia a los docentes principiantes, sino que también fortalece la calidad general del sistema educativo al garantizar que los mentores puedan ofrecer el apoyo más relevante y efectivo.

En esta línea, Schatz-Oppenheimer & Goldenberg (2024) analizaron cómo la mentoría beneficia a los principiantes y contribuye al desarrollo profesional de los propios mentores. Subrayan la importancia de implementar programas de formación que integren teoría y práctica, ya que esto les permite construir una identidad profesional específica como mentores, diferenciada de su rol como docentes. En República Dominicana, la inducción tiene un carácter obligatorio y es un mandato de Estado contemplado en la Ley General de Educación 66-97, en el Reglamento del Estatuto del Docente, la Ley 41-08 de Función Pública, así como en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa y la Estrategia de Desarrollo 2030. El Ministerio de Educación de República Dominicana ha considerado al mentor como un elemento fundamental para la implementación de un proceso de inducción, porque a través de la información proveniente del proceso de acompañamiento se contribuye a mejorar el desarrollo personal, profesional y la práctica docente del principiante, razón por la cual los mentores son sometidos a evaluaciones en las que se prioriza su experiencia, formación continua y las habilidades básicas en el manejo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En este estudio se abordan dos problemas de investigación centrados en el análisis de la formación de los mentores dentro de los programas de inducción de profesorado de nuevo ingreso. En el primer problema se examinan las necesidades formativas que presentan quienes desempeñan el rol de mentores, con el objetivo de identificar las áreas en las que se requiere un mayor acompañamiento o desarrollo profesional. El segundo analiza si dichas necesidades varían en forma significativa en función de la experiencia previa en tareas similares por parte de los tutores que han participado en el estudio.

3 | Método

El estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo descriptivo y de corte transversal. Se empleó la técnica de encuesta mediante un cuestionario validado para recolectar los datos, orientado a identificar las necesidades formativas percibidas en el contexto de la inducción docente. Este diseño permitió analizar las percepciones de un amplio grupo de participantes, sin manipulación de variables, garantizando así una descripción objetiva de la situación investigada.

La muestra estuvo compuesta por 508 docentes de República Dominicana, con diversos roles educativos. Del total de participantes, el 81.7 % fueron mujeres y el 18.3 % hombres, con una mayor representación de edades entre 40 y 49 años (49.8 %), seguida de participantes de más de 50 años (32.6 %). En cuanto a la experiencia en la docencia, el grupo más numeroso acumulaba de 16 a 20 años de servicio (25.2 %), seguido por los de 11 a 15 años (23.2 %). Los encuestados desempeñaban principalmente cargos de gestión educativa: un 44.2 % actuaba como coordinador(a) pedagógico(a), 34.3 % como técnico(a) distrital y el 18.6 % como director(a) escolar. Estos profesionales provenían de centros tanto de educación primaria como secundaria de las 18 regionales educativas del país, lo que aporta heterogeneidad y representatividad geográfica a la muestra. Cabe destacar que la mayoría de los participantes (79.1 %) contaba con experiencia previa en el rol de tutor o mentor dentro del Programa Nacional de Inducción: el 53.1 % había ejercido dicha función durante al menos un año, 16.3 % durante tres años y el 9.6 % por cinco años o más. Solo un 20.9 % de los encuestados no había desempeñado la función de tutor de docentes principiantes, lo cual permitió contrastar percepciones entre quienes tenían experiencia y quienes no.

Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario estructurado de elaboración propia, diseñado específicamente para este estudio. El instrumento se organizó en dos secciones principales. La primera recopiló información sociodemográfica y profesional de los participantes, que integró variables nominales como sexo, edad, años de experiencia y cargo, con el objetivo de caracterizar la muestra.

La segunda sección incorporó dos escalas ordinales tipo Likert destinadas a medir las necesidades formativas percibidas por los encuestados. Una de las escalas evaluó aspectos relacionados con el Programa Nacional de Inducción, tales como el conocimiento de su estructura, fases y procedimientos administrativos. La otra escala se centró en las necesidades asociadas con el desempeño del rol de mentor, que incluyó estrategias de acompañamiento pedagógico, adaptación de la enseñanza a las

características individuales de los docentes noveles y gestión de situaciones extraordinarias, como casos de indisciplina o acoso escolar. Cada ítem de ambas escalas fue calificado mediante una escala de 4 puntos, en la que 1 indicaba «ninguna necesidad» y 4 «alta necesidad». De este modo, los puntajes más elevados reflejan un mayor nivel de necesidad de formación percibida.

La construcción de las escalas se fundamentó en la síntesis teórica propuesta por Strom et al. (2018), relativa a los desafíos enfrentados por los docentes principiantes. A partir de esta base conceptual se definieron cuatro dimensiones para la elaboración de los ítems: a) personal, que contempla las experiencias previas del docente, sus inquietudes y aprendizajes iniciales; b) didáctica, centrada en la competencia pedagógica y la enseñanza en el aula; c) institucional, relacionada con la integración del docente novel en la vida escolar (interacción con colegas, gestión escolar, relación con las familias y la comunidad); y d) sistema, vinculada con los aspectos del sistema educativo y el funcionamiento del Programa Nacional de Inducción.

Antes de su aplicación final, el cuestionario fue sometido a un proceso de validación y análisis de fiabilidad. En primer lugar se evaluó la consistencia interna de las escalas mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo valores de .932 para la escala del programa de inducción y de .998 para la del rol del tutor, lo que indica una fiabilidad muy alta en ambas medidas.

Además, se hizo un análisis factorial exploratorio, en la que se utilizó el método de componentes principales, para examinar la validez de constructo de la escala de necesidades formativas. Los resultados indicaron un índice KMO de .982 y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa (χ^2 , $p < .01$), lo que confirma la adecuación de los datos para la factorización. Todos los ítems convergieron en un único factor principal, interpretado como el nivel global de necesidades formativas del mentor, lo que respalda la validez interna del instrumento.

Dado que no se observaron mejoras sustanciales de la fiabilidad al eliminar ningún ítem, se conservaron todos los reactivos originales. En conjunto, estos procedimientos garantizan la pertinencia, fiabilidad y validez de las mediciones obtenidas mediante el cuestionario.

Las necesidades de formación percibidas constituyen la variable central del estudio. Conceptualmente, se definen como las carencias o brechas autoidentificadas en conocimientos, habilidades y competencias que los mentores consideran que requieren fortalecimiento para cumplir eficazmente su función de acompañamiento de docentes principiantes, en

el marco del Programa Nacional de Inducción. Desde un punto de vista operativo, dichas necesidades formativas fueron medidas a través de las dos escalas de Likert descritas anteriormente; para cada participante se proporcionó un conjunto de puntuaciones que reflejan el grado de necesidad percibida en distintos ámbitos. Un valor promedio más elevado de estas escalas indica que el participante percibe una mayor necesidad de formación en esa dimensión evaluada. Además, se consideraron varias variables de clasificación con fines analíticos.

Entre las variables analizadas se destacó el rol profesional del participante dentro del sistema educativo (categorías: coordinador pedagógico, técnico distrital o director escolar), así como su experiencia previa como mentor de programas de inducción (por ejemplo, si había ejercido o no la tutoría de docentes noveles y, en caso afirmativo, cuántos años). Estas variables permitieron comparar las necesidades formativas percibidas entre subgrupos, al tiempo de examinar si factores como el cargo ocupado o la experiencia en la mentoría incidían de manera significativa en las percepciones de necesidades de formación. Todas las variables fueron claramente definidas antes del análisis: por ejemplo, haber ejercido la función de tutor se definió binariamente (sí/no, según la respuesta del docente sobre su participación en el Programa Nacional de Inducción), mientras que el rol profesional se registró según el puesto declarado en el centro o nivel educativo (de entre las opciones antes mencionadas). Esta definición explícita y la diferenciación de variables garantiza la transparencia en cuanto a la forma en que se segmentaron y analizaron los datos, lo que facilita evaluar la pertinencia de los resultados obtenidos.

El procedimiento de recopilación de la información se llevó a cabo de manera estandarizada para todos los participantes. En primer lugar, el cuestionario fue implementado en formato digital (en línea) para facilitar su distribución y alcance geográfico. La invitación a participar en la encuesta se envió mediante correo electrónico a los docentes incluidos en las bases de datos del Programa Nacional de Inducción de cohortes anteriores, proporcionadas por las autoridades educativas correspondientes. Además, se difundió el enlace al cuestionario a través de grupos de comunicación de docentes (por ejemplo, grupos de WhatsApp) con el objetivo de ampliar la cobertura y fomentar la participación. En el mensaje de invitación se explicaron los objetivos del estudio y se proporcionaron instrucciones claras para el llenado del cuestionario, y se estimó un tiempo razonable para su completamiento. La recolección de datos se efectuó durante los meses de mayo y junio de 2024, habilitó el formulario en línea por un periodo suficiente para recibir el mayor número de respuestas posible. Durante este lapso se hicieron recordatorios periódicos, respetuosos

y espaciados, para incentivar la participación sin ejercer presión indebida. Al cierre de la fase de campo, las respuestas fueron descargadas del sistema de encuesta electrónica, codificadas y preparadas para el análisis estadístico.

Una vez recopilados, los datos fueron depurados para eliminar posibles registros incompletos o inválidos, para garantizar la integridad del conjunto. Luego se procedió al análisis con el *software* estadístico especializado (por ejemplo, SPSS). En primer término, se calcularon estadísticos descriptivos (medias, desviaciones estándar, distribuciones de frecuencia) para cada ítem y para los puntajes globales de las escalas, con el propósito de identificar tendencias generales y las áreas de mayor o menor necesidad formativa percibida. Paralelamente, tal como se describió en la sección del instrumento, se verificó la fiabilidad interna de las escalas mediante el coeficiente Cronbach α y se exploró la estructura dimensional de las necesidades formativas a través de un análisis factorial exploratorio, resultados ya expuestos que apoyaron la unidimensionalidad del constructo medido. Dado que los datos no cumplían con los supuestos de normalidad, se emplearon pruebas no paramétricas para la comparación entre grupos. En particular, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para comparar percepciones entre quienes habían ejercido o no funciones de mentoría. En todos los casos se adoptó un nivel de significación de $p < .05$.

4 | Resultados

El análisis de las necesidades formativas en relación con el Programa Nacional de Inducción evidencia que los tutores priorizan la gestión administrativa y documental, seguida de la actuación ante situaciones extraordinarias y la adaptación a las necesidades individuales del profesorado novel. La Tabla 1 muestra una comparación de estas medias. Los resultados coinciden en destacar que el acompañamiento requiere no solo conocimientos pedagógicos, sino también dominio de procesos administrativos y capacidad de respuesta ante contingencias.

Tabla 1 | Necesidades formativas de los tutores respecto al Programa Nacional de Inducción. Media y desviación estándar de cada ítem

Ítems	Media	Desviación estándar
Conocer cómo está organizado el programa de los docentes de nuevo ingreso que me son asignados en relación con el propósito, la estructura y el funcionamiento.	2.3622	.98445
Conocer cómo está organizado el programa de docentes de nuevo ingreso que me son asignados en cuanto a las fases y tareas.	2.4252	.96503
Conocer acerca de las competencias a adquirir por los docentes de nuevo ingreso y los contenidos propuestos en el Programa Nacional de Inducción.	2.5315	.98959
Conocer cómo ajustar la propuesta formativa del Programa Nacional de Inducción con las necesidades formativas propias de los docentes de nuevo ingreso que me son asignados.	2.5965	.92763
Establecer relaciones de coordinación con los responsables del Programa Nacional de Inducción en la universidad.	2.5157	.94928
Conocer cuáles son los procedimientos, informes y memorias que me son requeridos como tutor de docentes de nuevo ingreso.	2.6516	.95802
Saber cómo actuar en caso de situaciones extraordinarias en relación con los docentes de nuevo ingreso asignados.	2.628	.95323

Las puntuaciones intermedias (2.51-2.53) se relacionan con la coordinación institucional y la comprensión de las competencias a desarrollar. Aunque estos valores no alcanzan el umbral de mayor urgencia, su cercanía al punto medio muestra que los tutores necesitan reforzar la comunicación con los responsables del programa. Por último, los ítems relativos a la estructura y las fases del Programa Nacional de Inducción registran las medias más bajas (2.36-2.43). Este resultado implica que la arquitectura global del programa se percibe como suficientemente conocida o, al menos, no constituye la principal barrera para el desempeño tutorial.

Desde una perspectiva de desarrollo profesional, el tutor requiere, ante todo, instrumentos para actuar con solvencia en la práctica: protocolos claros, criterios de toma de decisiones en situaciones críticas y estrategias para ajustar la inducción a perfiles docentes diversos. Tal orientación pragmática coincide con estudios previos que destacan la importancia de

la gestión administrativa y la eficacia frente a contingencias como factores clave de la calidad de la mentoría inicial.

La relativa homogeneidad de las desviaciones estándar ($\approx .95$) muestra un consenso moderado entre tutores, de modo que las necesidades identificadas no responden a subgrupos específicos sino a carencias compartidas. Por lo tanto, podemos ir adelantando que las acciones de formación deberían articularse en tres ejes complementarios: a) formación documental y normativa que garantice el cumplimiento de exigencias institucionales; b) protocolos de intervención ante incidentes extraordinarios, con especial atención a la mediación y la prevención, y c) metodologías de diferenciación pedagógica que permitan modular el programa según las trayectorias, experiencias y objetivos del profesorado novel.

En cuanto al desempeño del rol del tutor, como se puede observar en la Tabla 2, los resultados señalan como prioritarias las competencias vinculadas con la innovación, la actualización metodológica y el uso de recursos digitales. Estos datos describen a un colectivo que aspira a ejercer un papel dinamizador, capaz de orientar al profesorado novel hacia prácticas contemporáneas basadas en la experimentación y el uso inteligente de la tecnología.

Tabla 2 | Media y desviación estándar de los ítems de necesidades formativas de los tutores

Ítems	Media	Desviación estándar
Promover en los profesores de nuevo ingreso el diseño de proyectos de innovación, planes de acción, proyectos educativos, etc.	2.563	.99603
Conocer técnicas, estrategias y recursos didácticos actualizados que me permitan ampliar el repertorio a ofrecer al profesor/a de nuevo ingreso.	2.561	.93276
Conocer recursos digitales que se puedan incorporar a la enseñanza para recomendar a los docentes de nuevo ingreso asignados.	2.5433	.90151
Apoyar a los profesores de nuevo ingreso para la mejora de los procesos de evaluación, instrumentos y aspectos éticos en su práctica docente.	2.5197	1.00962
Ayudar al docente de nuevo ingreso a identificar situaciones de acoso escolar o <i>bullying</i> tanto en el aula como fuera del aula.	2,5118	.96989
Dar a conocer al docente de nuevo ingreso diferentes estrategias metodológicas que se adecuen a la diversidad existente en el aula.	2.4823	1.00181
Promover en los docentes de nuevo ingreso una mejor comprensión de las características personales y orientaciones de los adolescentes actuales en los centros educativos.	2.4331	.98181

(Continuación)

Ítems	Media	Desviación estándar
Apoyar al docente de nuevo ingreso a comprender y resolver los problemas de disciplina que se le puedan originar en el aula.	2.4291	1.06259
Saber cómo fomentar en el profesor/a de nuevo ingreso un conocimiento sobre el centro educativo, organización, estructura, liderazgo, detectar el clima y la cultura escolar y del aula, organización del centro, etc.	2.4213	1.00477
Saber cómo dar a conocer a los profesores de nuevo ingreso las orientaciones curriculares de la normativa actual.	2.3839	1.01677
Generar en los docentes de nuevo ingreso el compromiso con el desarrollo profesional continuo que requiere todo docente.	2.372	1.0812
Conocer cómo apoyar al profesor/a de nuevo ingreso para que establezca relaciones positivas con el resto de docentes del centro educativo y con el equipo directivo, con otros agentes educativos, etc.	2.3642	1.02207
Concienciar a los docentes de nuevo ingreso acerca de la necesidad de flexibilizar la programación didáctica para atender la diversidad en el aula.	2.3583	1.0366
Evaluar la capacidad docente de los profesores de nuevo ingreso basándose en evidencias y datos.	2.3445	1.02312
Promover en los docentes de nuevo ingreso su autonomía profesional y su capacidad de tomar decisiones.	2.3445	1.046
Saber cómo promover en el docente de nuevo ingreso un comportamiento ético como profesional y ofrecer vías y recursos para la creación y mantenimiento de compromiso (social, profesional e institucional) estable.	2.3346	1.02927
Promover una actitud favorable a la función tutorial y el acompañamiento al docente de nuevo ingreso.	2.3248	1.04098
Capacidad para establecer apoyo emocional y relaciones positivas con el docente de nuevo ingreso, que promuevan su seguridad y autoestima.	2.3248	1.0579
Capacidad para observar y analizar los aspectos didácticos del trabajo del profesor/a de nuevo ingreso.	2.3169	.99701
Activar y proporcionar una retroalimentación formativa efectiva dirigida a promover la mejora del docente de nuevo ingreso.	2.3071	1.02059
Conocimiento sobre qué implica ser profesor de nuevo ingreso (sentimientos, incertidumbres, necesidades de formación).	2.2913	.99395
Capacidad para comprender los problemas y preocupaciones del docente de nuevo ingreso, para ponerse en su lugar, para establecer desafíos y compromisos.	2.2815	1.07761
Promover procesos de reflexión sobre la propia práctica del profesor/a de nuevo ingreso.	2.2539	1.06239
Saber cómo comunicarse con el docente de nuevo ingreso, iniciar relaciones, resolver conflictos, etc.	2.1811	1.0818

El segundo grupo presenta medias que se sitúan entre 2.48 y 2.52 y agrupa necesidades destinadas a garantizar la calidad y la seguridad del proceso de enseñanza: mejora de la evaluación, identificación de situaciones de acoso y adaptación de estrategias a contextos diversos. La cercanía de sus valores al límite superior indica que la tutela concede gran relevancia a la justicia evaluativa, la convivencia y la inclusión, al tiempo de reconocer que cada una de estas áreas repercute de forma inmediata en la experiencia escolar. El nivel inferior, con medias de entre 2.18 y 2.43, reúne competencias relacionales, institucionales y reflexivas, como la comprensión del clima escolar, la comunicación con equipos directivos, la retroalimentación formativa y el apoyo emocional. A pesar de ocupar la última posición relativa, estas variables están por encima del punto de indiferencia, lo que sugiere que los mentores consideran consolidados en cierta medida estos saberes previos o bien no los perciben como obstáculo inmediato para la calidad de la inducción. Por último, la consistencia de las desviaciones estándar —todas próximas a la unidad— confirma una percepción homogénea, sin dispersión que delate subgrupos con necesidades muy diferenciadas.

En tercer lugar, analizamos las posibles diferencias según el rol profesional desempeñado. El análisis mostró una diferencia estadísticamente significativa en un único ítem: la necesidad de fomentar en los docentes de nuevo ingreso el conocimiento de la organización y cultura del centro educativo. Este aspecto fue valorado más intensamente por directores y subdirectores, lo que sugiere que su posición institucional les proporciona una perspectiva más integral sobre la importancia de la inserción organizacional del profesorado novel.

También se analizó la influencia de la experiencia previa en funciones de mentoría sobre la percepción de necesidades formativas. La prueba U de Mann-Whitney reveló diferencias estadísticamente significativas en ocho ítems, todos ellos con medias más altas en el grupo de docentes que no habían ejercido la función de tutor. Estas diferencias indican que la ausencia de experiencia práctica genera una percepción más elevada de necesidad formativa, especialmente en competencias como el establecimiento de relaciones profesionales, la retroalimentación formativa, la comprensión de las preocupaciones del docente novel, y la evaluación basada en evidencias.

En la segunda pregunta de investigación nos planteamos conocer en qué medida ha influido en la detección de las necesidades formativas el hecho de que los docentes que han respondido al cuestionario hayan desarrollado o no su función como tutores de docentes de nuevo ingreso. Cabría esperar que hubiera considerables diferencias en función de las

respuestas de ambos colectivos, principalmente debido a los componentes de formación que han aportado los diferentes programas nacionales de inducción. En este caso encontramos que hay diferencias significativas en siete de los veinticuatro ítems. La Tabla 3 presenta los ítems en los que existen estas diferencias significativas al nivel del .05. Del total de los ítems en los que se han encontrado estas diferencias, el rango promedio de respuesta siempre es mayor en el caso de los docentes que todavía no han tenido la oportunidad de ejercer la función de mentoría de docentes de nuevo ingreso.

Tabla 3 | Análisis de diferencias de medias a partir de haber desempeñado o no la función tutorial

ÍTEMS	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Sig. asintótica (prueba bilateral)
1. Conocimiento sobre qué implica ser profesor de nuevo ingreso (sentimientos, incertidumbres, necesidades de formación).	17239	98242	.002
2. Conocer cómo apoyar al profesor/a de nuevo ingreso para que establezca relaciones positivas con el resto de docentes del centro educativo y con el equipo directivo, con otros agentes educativos.	18590.5	99593.5	.036
7. Capacidad para observar y analizar los aspectos didácticos del trabajo del profesor/a de nuevo ingreso.	18681.5	99684.5	.042
10. Promover una actitud favorable a la función tutorial y el acompañamiento al docente de nuevo ingreso.	18313.5	99316.5	.021
12. Promover procesos de reflexión sobre la propia práctica del profesor/a de nuevo ingreso.	18659.5	99662.5	.041
14. Activar y proporcionar una retroalimentación formativa efectiva dirigida a promover la mejora docente de nuevo ingreso.	18314	99317	.021
15. Capacidad para comprender los problemas y preocupaciones del docente de nuevo ingreso, para ponerse en su lugar, para establecer desafíos y compromisos.	18385	99388	.024
Evaluar la capacidad docente de los profesores de nuevo ingreso basándome en evidencias y datos.	18499	99502	.03

Podemos suponer que los tutores, al estar directamente involucrados en el programa de inducción, tienen una comprensión profunda de su contenido y objetivos, así como de las necesidades específicas que aborda. Esto les permite tener una visión más informada sobre las áreas que podrían necesitar más formación. En contraste, los docentes que no han participado pueden no estar al tanto de las áreas que el programa cubre o de las brechas que existen. Los tutores han observado de cerca cómo los docentes principiantes aplican lo aprendido y cómo se desarrollan durante el programa, lo que les da una perspectiva más detallada sobre las áreas de necesidad. Los docentes que no han participado pueden tener como base experiencias generales o percepciones menos específicas sobre las necesidades de formación. Los tutores, en ocasiones, pueden sustentar sus respuestas en el *feedback* recibido de los docentes principiantes y en los resultados observados en el aula. Los docentes no participantes pueden no tener acceso a esta información y, por lo tanto, sus respuestas pueden reflejar percepciones más generales.

La Tabla 4 sintetiza los ejes prioritarios de formación detectados: la gestión documental y administrativa, la atención a situaciones extraordinarias y la adaptación pedagógica a la diversidad. Esta síntesis ofrece una visión práctica para orientar el diseño de programas formativos dirigidos a mentores.

Tabla 4 | Ejes prioritarios de formación de los resultados del estudio

Eje prioritario	Descripción	Implicaciones para la formación
Gestión documental y administrativa	Los mentores manifiestan necesidad de formación en el uso de informes, memorias y procedimientos administrativos vinculados al Programa Nacional de Inducción.	Diseñar módulos de capacitación en procedimientos normativos, rendición de cuentas y elaboración de documentación institucional.
Atención a situaciones extraordinarias	Se detectan carencias en la actuación ante conflictos disciplinarios, acoso escolar y otras contingencias que afectan la convivencia en el aula.	Incluir protocolos de intervención, mediación escolar y estrategias de prevención en la formación de mentores.
Adaptación pedagógica a la diversidad	Los mentores perciben dificultades para ajustar la inducción a las necesidades individuales de los docentes noveles y a la heterogeneidad de los contextos escolares.	Incorporar formación en diferenciación pedagógica, metodologías inclusivas y personalización de itinerarios de inducción.

A partir de los resultados del estudio encontramos, en primer lugar, que la gestión documental y administrativa surge como un eje clave, ya que los mentores manifiestan dificultades en la elaboración de informes, memorias y manejo de procedimientos oficiales. Esto refleja la importancia de que los futuros módulos de formación incluyan contenidos sobre normativas institucionales, procedimientos de rendición de cuentas y redacción de documentos administrativos, para dotar a los mentores de herramientas prácticas para el cumplimiento del marco legal y la organización interna del programa.

En segundo lugar, la atención a situaciones extraordinarias resalta las carencias del abordaje de conflictos disciplinarios, acoso escolar y otros incidentes que afectan la convivencia. La investigación muestra que los mentores no solo necesitan conocer los protocolos de intervención y mediación escolar, sino también desarrollar estrategias de prevención y gestión emocional, ya que estos escenarios desafían la estabilidad del aula y la calidad de los procesos educativos. Incorporar estos contenidos en la formación favorece una respuesta más efectiva ante situaciones complejas y promueve la convivencia escolar.

Por último, la adaptación pedagógica a la diversidad destaca una necesidad formativa relacionada con la capacidad de ajustar la inducción a la realidad heterogénea de los docentes principiantes y los diversos contextos escolares. Se hace necesario que los módulos de formación contemplen la diferenciación pedagógica, el uso de metodologías inclusivas y la personalización de los itinerarios de aprendizaje, para que los mentores puedan acompañar con éxito la trayectoria de cada docente novel y garantizar una respuesta educativa ajustada a las diferencias individuales.

El análisis de estos tres ejes apunta a que la formación de mentores debe ser amplia y transversal, integrar habilidades administrativas, capacidad para la gestión de la convivencia desde una perspectiva preventiva y restaurativa, así como competencias para una educación inclusiva y contextualizada. Fortalecer estos aspectos permitirá mentores mejor preparados, capaces de responder a los desafíos cotidianos y extraordinarios de la función docente y, en última instancia, de influir positivamente en la calidad de la inducción de nuevos profesionales en el sistema educativo.

5 | **Discusión y conclusiones**

El estudio confirma la relevancia del inicio de la carrera docente y ratifica que la mentoría constituye un recurso clave para disminuir el

abandono y propiciar la calidad de la práctica educativa, tal como reflejan investigaciones internacionales (Kennedy et al., 2021; Meijer, 2021). Los resultados obtenidos muestran que los mentores identifican carencias principalmente en la adecuación individualizada de los itinerarios de inducción, la gestión de situaciones extraordinarias y los procedimientos administrativos. Estas necesidades responden al primer objetivo del estudio y evidencian que la función de mentoría requiere una formación específica, no solo experiencia acumulada en la enseñanza.

El análisis de las diferencias según el rol profesional y la experiencia previa responde al segundo objetivo de la investigación. Los directores escolares conceden mayor importancia a la integración organizacional y a la cultura escolar, mientras que los docentes sin experiencia en mentoría perciben carencias más amplias en retroalimentación, reflexión didáctica y gestión de conflictos. Estos hallazgos demuestran que el ejercicio de la mentoría modifica la percepción de necesidades formativas, y subrayan la conveniencia de establecer formación preparatoria obligatoria junto con procesos de actualización continua.

Más allá de las competencias individuales, los resultados destacan que la mentoría tiene un efecto institucional. No se trata únicamente de apoyar al profesorado novel, sino de consolidar entornos escolares capaces de generar comunidades profesionales de aprendizaje. En este sentido, la mentoría se puede considerar un dispositivo de liderazgo pedagógico en tanto que permite a los mentores actuar como agentes que movilizan a sus centros hacia la mejora de la enseñanza y la innovación. Varias investigaciones señalan que el liderazgo pedagógico se vincula directamente con la calidad de la docencia y con la construcción de culturas escolares colaborativas (Bolívar, 2019; Day et al., 2016). La formación de mentores, por tanto, no solo incide en el desarrollo profesional de noveles, sino también en la capacidad de los centros educativos para transformarse y responder a los retos contemporáneos.

En conjunto, los hallazgos avalan la necesidad de configurar programas formativos diferenciados y progresivos que integren competencias técnicas (gestión documental, protocolos de actuación, uso de tecnología) con competencias socioemocionales (acompañamiento, resiliencia, creación de climas escolares positivos). La articulación de talleres, comunidades de práctica y tutoría entre pares puede favorecer la consolidación de una identidad profesional del mentor y contribuir a que la mentoría se convierta en un mecanismo estratégico de mejora institucional.

Las limitaciones del estudio incluyen su diseño transversal y la dependencia de cuestionarios autoinformados, lo que puede haber introducido sesgos de deseabilidad social. Los futuros trabajos deberían incorporar

diseños longitudinales y métodos mixtos que combinen cuestionarios, observación y análisis de impacto en los resultados del profesorado novel. Realizar estudios de estas características permitirá valorar con mayor precisión hasta qué punto la formación de mentores influye tanto en la retención docente como en la capacidad de las instituciones educativas para renovarse y mejorar su calidad.

6 | Agradecimientos y reconocimientos

No se ha contado con ayuda oficial para la realización de este estudio.

Contribución de autores

Conceptualización: M. C., P. C.; metodología: P. C.; validación: M. C., P. C.; análisis formal: M. C.; curaduría de datos; P. C.; escritura (borrador original): M. C., P. C.; escritura (revisión y edición); M. C., P. C.; administración del proyecto: M. C., P. C.

7 | Referencias bibliográficas

- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education, 48*, 75-86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Avalos, B. (2016). Learning from Research on Beginning Teachers. En J. Loughran & L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 487-552). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_13
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla. <https://r.issu.edu.do/ZnSX>
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education, 48*, 66-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K. (2017). *Empowered Educators: How Leading Nations Design Systems for Teaching Quality*. Jossey-Bass. <https://r.issu.edu.do/Uy>
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly, 52*(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>

- Ewing, L. A. (2021) Mentoring novice teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(1), 50-69. <https://doi.org/10.1080/13611267.2021.1899585>
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055. <https://r.issu.edu.do/vM>
- Feiman-Nemser, S. (2008). How do teachers learn to teach? En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education. Enduring Questions in changing contexts* (pp. 697-705). Routledge.
- Fu, W., Tang, W., Xue, E., Li, J., & Shan, C. (2019). The mediation effect of self-esteem on job-burnout and self-efficacy of special education teachers in Western China. *International Journal of Developmental Disabilities*, 67(4), 273-282. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1662204>
- Goerisch, D., Basiliere, J., Rosener, A., McKee, K., Hunt, J., & Parker, T. M. (2019). Mentoring *with*: reimagining mentoring across the university. *Gender, Place & Culture*, 26(12), 1740-1758. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2019.1668752>
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2019). The longitudinal effects of Induction on beginning teachers' stress. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 259-287. <https://doi.org/10.1111/bjep.12238>
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x>
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771-783. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.749415>
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Kennedy, A., Adams, P., & Carver, M. (2021). Measuring Quality in Initial Teacher Education in Scotland: a Context-Specific Endeavour. En Diane Mayer (Ed.). *Teacher Education Policy and Research* (159-176). Springer. <https://r.issu.edu.do/gwV>
- Langdon, F., Daly, C., Milton, E., Jones, K., & Palmer, M. (2019). Challenges for principled induction and mentoring of new teachers: Lessons from New Zealand and Wales. *London Review of Education*, 17(2), 249-265. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.14>
- López, A., & Marcelo, C. (2021). La inducción a la enseñanza en la República Dominicana: El Programa Nacional de Inducción. *Ciencia y Educación*, 5(2), 95-120. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp95-120>

- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquissa*, 47(166).
<https://doi.org/10.1590/198053144322>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio*. Narcea.
- Marcelo, C. (2022). *Empezar con buen pie: Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso*. Octaedro.
- Meijer, P. C. (2021). Quality under pressure in dutch teacher Education. En D. Mayer (Ed.). *Teacher Education Policy and Research* (101-111). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-16-3775-9_8
- Mosley, K. C., & McCarthy, C. J. (2023). Beginning Teacher Mentoring: Associations between Mentoring Experiences and Stress Among First Year Teachers. *The Teacher Educator*, 58(4), 440-458.
<https://doi.org/10.1080/08878730.2023.2175402>
- Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592-1597.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.010>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.011>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>
- Ronfeldt, M., & McQueen, K. (2017). Does New Teacher Induction Really Improve Retention? *Journal of Teacher Education*, 68(4), 394-410.
<https://doi.org/10.1177/0022487117702583>
- Shanks, R., Attard Tonna, M., Krøjgaard, F., Annette Paaske, K., Robson, D., & Bjerkholt, E. (2022). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional Development in Education*, 48(5), 751-765.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744684>
- Schatz-Oppenheimer, O., & Goldenberg, J. (2024). The impact of professional mentoring on mentors of novice teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 13(1), 122-141.
<https://doi.org/10.1108/IJMCE-08-2022-0070>
- Strom, K., Martin, A., & Villegas, A. M. (2018). Clinging to the Edge of Chaos: The Emergence of Practice in the First-Year of Teaching. *Teacher College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 120(7), 1-32.
<https://doi.org/10.1177/016146811812000701>

- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Beginning teachers' professional support: A mixed methods social network study. *Teaching and Teacher Education, 83*, 134-147. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.008>
- Trevethan, H., & Sandretto, S. (2017). Repositioning mentoring as educative: Examining missed opportunities for professional learning. *Teaching and Teacher Education, 68*(1), 127-133. <https://r.issu.edu.do/D7m>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El A, B, C y D de la formación docente*. Narcea.
- van Ginkel, G., Verloop, N., & Denessen, E. (2015). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and Teaching, 22*(1), 101-116. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023031>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143-178. <https://doi.org/10.2307/1170301>
- Vonk, J. H. C. (1983). Problems of the Beginning Teachers. *European Journal of Teacher Education, 6*(2), 133-150. <https://doi.org/10.1080/0261976830060205>