Tesis Doctoral por Trabajo Monográfico

Representaciones Sociales de Docentes Noveles de Primaria sobre la Tutoría

Cintia Ortiz Blanco

DIRIGIDA POR

MIGUEL ANGEL CASILLAS ALVARADO

Universidad de Málaga. Doctorado en Educación y Counicación Social. Septiembre 2024.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Universidad de Málaga

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

AUTORA: Cintia Ortiz Blanco

https://orcid.org/0000-0002-2973-4732

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode
Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.
No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña CINTIA ORTIZ BLANCO

Estudiante del programa de doctorado EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL de la Universidad de Málaga, autora de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES SOBRE LA TUTORÍA.

Realizada bajo la tutorización de LUCILA RITA GALVÁN MORA y dirección de MIGUEL ANGEL CASILLAS ALVARADO.

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

Fdo.: CINTIA ORTIZ BLANCO
Doctorando/a

Fdo.: LUCILA RITA GALVÁN MORA
Tutor/a

Fdo.: MIGUEL ANGEL CASILLAS ALVARADO
Director de tesis

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Facultad de Ciencias de la Comunicación
Facultad de Ciencias de la Educación

Dr. MIGUEL ANGEL CASILLAS ALVARADO, Catedrático e Investigador del Centro de investigaciones e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana de Xalapa, Veracruz como Director; y la Dra. LUCILA RITA GALVÁN MORA, profesora jubilada de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" de Xalapa, Veracruz, como Tutora de la tesis doctoral de CINTIA ORTIZ BLANCO, con la que opta al grado académico de Doctora

HACEN CONSTAR

Que la tesis doctoral titulada: "Representaciones sociales de docentes noveles sobre la tutoría", ha sido realizada por la Dra. CINTIA ORTIZ BLANCO, y que una vez revisado el trabajo correspondiente, reúne las condiciones científicas y académicas requeridas para su presentación, por lo que autorizamos su lectura y defensa en la Universidad de Málaga, ante el tribunal que ha de juzgarlo.

En Málaga, a de enero de 2024.

Fdo.: MIGUEL ANGEL CASILLAS ALVARADO Fdo.: LUCILA RITA GALVÁN MORA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de tesis doctoral fue realizado bajo el convenio establecido entre la Secretaría de Educacion de Veracruz y la Universidad de Málaga para los docentes de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Agradezco a las Doctoras Nieves Blanco García y Lucila R. Galván Mora por concebir e impulsar el convenio hasta su consolidación.

*Deseo agradecer al **Dr. Miguel Angel Casillas Alvarado**, quien como mi director siempre me brindó su experiencia y mostró disposición para escucharme y orientarme sobre los procesos de investigación, publicación y divulgación del conocimiento. Gracias por su apoyo y paciencia, ya que fueron fundamentales para la realización de este trabajo.*

*A la **Dra. Lucila Galván Mora**, quien como mi tutora, me compartió su experiencia y apoyo. Sus apreciaciones me proporcionaron claridad académica y su confianza en mí me impulsó a seguir adelante y superar los desafíos.*

*A la **Dra. Nieves Blanco García** por apoyarme en todo momento y brindarme la oportunidad de crecer académica y profesionalmente. Aprecio su confianza en mi trabajo, lo cual fue esencial para la culminación de esta tesis.*

*A todos los **maestros noveles** quienes me permitieron acercarme a su quehacer cotidiano en las escuelas primarias. Gracias por permitirme viajar a su lado y adentrarme en todo el valioso trabajo que realizan día a día siempre pensando en apoyar la formación de sus niñas y niños.*

*A **mi madre**, por haberme inculcado valores de perseverancia y dedicación. Sé que desde donde ahora estás me sigues brindando tu amor.*

*A **Ximena**, mi niña, por su apoyo, por su amor, por creer en mí. Hoy he logrado un sueño de la mano de mi mayor sueño. Te amo Xime.*

*A **Liliana, Susana y Eduardo**, mis hermanas y hermano, quienes me brindaron su tiempo para escucharme y apoyarme. Por su fe en mí y por su apoyo incodicional en todos los proyectos que emprendo, gracias.*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Universidad de Málaga
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

TESIS DOCTORAL POR TRABAJO MONOGRAFÍA

Representaciones sociales de docentes noveles de primaria sobre la tutoría

AUTORA

Cintia Ortiz Blanco

DIRIGIDA POR

Miguel Angel Casillas Alvarado

Málaga, 2024

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Índice

Índice de tablas.....16

Índice de figuras.....18

Abstract.....22

Introducción.....23

PRIMERA PARTE

INICIANDO EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Capítulo I Justificación, interrogantes y objetivos. 33

1.1 El problema de investigación 33
1.2 Antecedentes sobre el tema de estudio 35
1.3 Planteamiento del estudio 37
1.4 Justificación 39
1.5 Preguntas y objetivos de investigación..... 41
1.6 Supuestos 42

SEGUNDA PARTE

RECORRIDO TEÓRICO CONCEPTUAL Y ESTUDIOS ANTECEDENTES

Capítulo II Teoría de las representaciones sociales 47

2.1 Serge Moscovici y los antecedentes de la teoría 47
2.2 Teoría de las representaciones sociales de Moscovici 50
2.2.1 Una representación social 51
2.3 Teoría del sentido común 60
2.4 El modelo psicogenético..... 61
2.4.1 La objetivación 62
2.4.2 El anclaje..... 65
2.5 El modelo estructural o Teoría del núcleo central 66

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.5.1 El núcleo central 67
2.5.2 El sistema periférico..... 67
2.6 Dimensiones para estudiar las representaciones sociales 68
2.6.1 Dimensión información 68
2.6.2 Dimensión campo de representación..... 68
2.6.3 Dimensión actitud 69
2.7 Campo de aplicación de las RS en educación 70

Capítulo III Marco contextual ***.....75***

3.1 Características de los docentes en años recientes 75
3.2 La agenda 2030 y los nuevos docentes que se necesitan..... 77
3.3 La situación de los docentes noveles 81
3.4 Cambios en las políticas públicas 87

Capítulo IV La tutoría y los procesos de acompañamiento ***.....91***

4.1 La iniciación en la profesión 91
4.1.1. Ciclo de vida de la trayectoria profesional 92
4.1.2 La visión del docente 97
4.1.3 Los problemas que enfrenta el docente novel 100
4.2 La tutoría y sus características 105
4.2.1 Asesoría, mentoría o tutoría 106
4.2.2 Beneficios de la tutoría 111
4.2.3 Un abanico de posibilidades para los procesos tutoriales..... 113
4.2.4 Estudios antecedentes sobre la tutoría..... 119
4.3 Procesos formales de tutoría 121
4.3.1 Noción de tutoría formal 121
4.3.2 Investigaciones internacionales sobre la tutoría formal..... 125
4.4 Procesos de tutoría con carácter informal 126
4.4.1 Comprendiendo el proceso de la tutoría informal..... 126
4.4.2 Estudios antecedente sobre tutoría informal 130

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Capítulo V Políticas internacionales y nacionales ***133***

5. 1 Políticas internacionales vinculadas con la iniciación y la tutoría 133
5.2 La experiencia de México en políticas para el desarrollo profesional de noveles. 142
5.2.1 Programa de Tutoría de la Educación Básica en México: 2013 a 2018. 143
5.2.2 Evaluaciones institucionales al programa de tutoría 147
5.2.3 Reorientación del programa para la inserción de docentes. 2018 a 2024. 150
5.2.4 Estudios sobre el desarrollo del programa para noveles. 155

TERCERA PARTE
SUBJETIVIDAD DE LOS DOCENTES NOVELES

Capítulo VI La metodología de la investigación ***161***

6.1 El modelo teórico 162
6.1.1 Enfoque de investigación 163
6.1.2 Diseño metodológico 164
6.2 Plan de investigación 165
6.3 Técnicas e instrumentos 169
6.4 Participantes 174
6.5 El trabajo de campo 175
6.6 Proceso de análisis 177

CUARTA PARTE
LA TUTORÍA PARA DOCENTES NOVELES: RESULTADOS DEL ESTUDIO

Capítulo VII El perfil de los nuevos docentes ***189***

7.1 Rasgos distintivos de los docentes noveles 189
7.2 La formación inicial 190

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

7.3 La llegada al primer centro de trabajo 198
7.4 Las condiciones laborales de la primera asignación 201

Capítulo VIII Caminos hacia la docencia ***..... 207***

8.1 Formación inicial 210
8.1.1 Elección de la carrera 211
8.1.2 Valoraciones sobre la formación inicial 214
8.1.3 La tutoría en la formación inicial 222
8.2 Proceso de contratación 225
8.2.1 El ingreso y la asignación de una plaza de trabajo 226
8.2.2 El proceso de adaptación 229
8.3 Redes y colectivos para la colaboración entre iguales 232

Capítulo IX Los conocimientos sobre la tutoría ***..... 237***

9.1 La noción de tutoría 237
9.2 Las características de la tutoría formal y el programa de la SEP 244
9.3 La tutoría informal y las concepciones de los docentes 246

Capítulo X Experiencias acumuladas por los noveles ***..... 251***

10.1 El acercamiento al programa de tutoría de la SEP 251
10.2 Modalidades de tutoría 255
10.3 Experiencias al participar en un programa de tutoría 257
10.4 La tutoría informal y la iniciación docente 265
10.5 Experiencias de tutoría informal en los primeros años de docencia ... 271

Capítulo XI Posicionamiento ante el proceso tutorial ***..... 279***

11.1 Postura ente la tutoría SEP 279
11.2 Postura ante la tutoría informal 283

Capítulo XII Representaciones sociales de los docentes noveles ***..... 289***

12.1 Integrando una representación 290
12.2 Las representaciones sociales de la tutoría 293

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

QUINTA PARTE
CONCLUYENDO EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Conclusiones ***301***

12.1 Reflexión en torno a los supuestos iniciales 301
12.2Alcance de los objetivos de investigación 303
12.3 Preguntas de investigación 305
12.4 Hallazgos investigativos 307
12.5 Alcances de la investigación 310
12.6 Limitaciones del estudio 312
12.7 Recomendaciones 314
12.8 Nuevos horizontes 318
12.9 Reflexión personal 318

Referencias ***321***

Anexos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Índice de tablas

Tabla	Título	Pág.
Tabla 4.1	Problemas y preocupaciones de los profesores noveles.	99
Tabla 4.2	Clasificaciones asociadas con la tutoría.	112
Tabla 5.1	Programas de tutoría para la iniciación en la docencia. Estados Unidos y Europa.	134
Tabla 5.2	Programas de tutoría para la iniciación en la docencia. Asia, África y Oceanía.	136
Tabla 5.3	Programas de tutoría para la iniciación en la docencia. América Latina.	138
Tabla 5.4	Dificultades identificadas en la implementación del PTEB.	147
Tabla 6.1	Matriz de consistencia de la investigación.	164
Tabla 6.2	Etapas establecidas para el trabajo de campo.	166
Tabla 6.3	Primera etapa: datos solicitados sobre contratación y tutoría.	168
Tabla 6.4	Criterios para la segunda etapa del trabajo de campo.	171
Tabla 6.5	Criterios de validación de la muestra y análisis del cuestionario.	176
Tabla 6.6	Plan de análisis del cuestionario.	177
Tabla 6.7	Prueba de confiabilidad interna (Alfa de Cronbach).	180
Tabla 6.8	Dimensión, categorías e indicadores del estudio.	181
Tabla 6.9	Índices sumarios de las Representaciones Sociales y niveles establecidos.	183
Tabla 7.1	Docentes contratados en educación primaria organizados por género.	186
Tabla 7.2	Instituciones de procedencia de docentes de nuevo ingreso en Veracruz. Por tipo de sostenimiento.	188
Tabla 7.3	Área disciplinar de formación de los nuevos docentes en Veracruz. Nivel licenciatura.	192

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 7.4	Escuelas, docentes y alumnos de educación primaria por categoría. Estadística de inicio del ciclo escolar 2022-2023.	196
Tabla 7.5	Asignación de los nuevos docentes por tipo de organización escolar.	199
Tabla 7.6	Asignación plazas por tipo de organización escolar agrupada.	199
Tabla 7.7	Contratación de docentes noveles por tipo de plazas.	201
Tabla 8.1	Características de los docentes entrevistados para el estudio.	205

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Índice de figuras

Figura	Título	Pág.
Figura 2.1	Elaboración y expresión de las representaciones sociales.	60
Figura 2.2	Dimensiones y estructuras de la representación social.	64
Figura 3.1	Edad promedio de docentes de países miembros de la OCDE.	74
Figura 3.2	Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.	76
Figura 3.3	Docentes necesarios para lograr la universalidad de la educación primaria y secundaria. Intervalos 2020, 2025 y 2030.	78
Figura 3.4	Tasa media de aumento anual de docentes de educación primaria y tasa de aumento anual proyectada para alcanzar la educación primaria universal	80
Figura 3.5	Nivel de autoeficacia entre docentes noveles y más experimentados.	82
Figura 3.6	Docentes noveles que no participaron en actividades de inducción informal en su primer empleo.	83
Figura 3.7	Participación docente en programas formales de inducción o tutoría.	84
Figura 3.8	Participación de docentes en programas de formación continua.	85
Figura 3.9	Impacto positivo de la formación continua en la práctica docente.	87
Figura 4.1	Etapas del ciclo de vida de un docente.	91
Figura 4.2	Modelo de desarrollo centrado en los años de experiencia.	93
Figura 4.3	Modelo de la visión del docente.	97
Figura 4.4	Dimensiones de los problemas de los docentes.	103
Figura 4.5	Programas de tutoría informal y de tutoría formal.	122

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 5.1	Enfoque del programa de tutoría para docentes de nuevo ingreso en México (SEP).	144
Figura 5.2	Esquema de formación para la inserción de docentes (MejorEdu).	152
Figura 5.3	Proceso de problematización de la práctica.	154
Figura 6.1	Matriz del congruencia del estudio.	165
Figura 7.1	Comparativa de la distribución de la muestra por género.	187
Figura 7.2	Porcentaje de IES de formación de los docentes de nuevo ingreso.	190
Figura 7.3	Institución de procedencia de los docentes del estudio.	191
Figura 7.4	Áreas disciplinares de formación de docentes noveles en Veracruz.	194
Figura 7.5	Área de formación inicial de los participantes en la investigación.	195
Figura 7.6	Regiones escolares del estado de Veracruz.	197
Figura 7.7	Asignación de plazas por tipo de organización escolar en Veracruz.	200
Figura 7.8	Asignación de plazas a los docentes noveles del estudio.	200
Figura 9.1	Noción de los docentes noveles sobre la tutoría.	235
Figura 9.2	Árbol de similitud sobre la tutoría.	238
Figura 9.3	Nociones de los docentes noveles sobre la tutoría formal.	241
Figura 9.4	Nociones de los docentes noveles sobre la tutoría informal.	244
Figura 10.1	Conocimiento del Programa de Tutoría de la SEP.	249
Figura 10.2	Nivel de conocimiento del Programa de Tutoría SEP.	250
Figura 10.3	Medio de conocimiento del programa de tutoría de la SEP.	251

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 10.4	Valoración del Programa de Tutoría por beneficios a la práctica.	257
Figura 10.5	Valoración de la experiencia en el Programa de Tutoría.	259
Figura 10.6	Conocimiento de los 257 docentes sobre la tutoría informal.	263
Figura 10.7	Rubros de la práctica más apoyados por la tutoría informal.	268
Figura 10.8	Experiencia de los docentes respecto a la tutoría informal.	270
Figura 11.1	Valor de la tutoria formal para la práctica docente. Por género.	277
Figura 11.2	Valor de la tutoria formal para la práctica docente. Por tipo de IES de formación inicial.	278
Figura 11.3	Postura de los docentes noveles respecto al programa de tutoría.	279
Figura 11.4	Valor de la tutoria informal para la práctica docente. Por género.	281
Figura 11.5	Valor de la tutoria informal para la práctica docente. Por tipo de IES de formación inicial.	282
Figura 11.6	Postura de los docentes noveles respecto a la tutoría informal.	283
Figura 12.1	Dimensiones de la teoría de las Representaciones Sociales.	288
Figura 12.2	Estructura cruzada de las dimensiones información y campo de representación de la tutoría formal e informal.	289
Figura 12.3	Modelo de análisis de las dimensiones de las RS sobre tutoría.	290
Figura 12.4	Dimensiones de las RS de los noveles sobre la tutoría.	291

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Resumen

La etapa de la iniciación (Marcelo, 2012) representa un paso importante en la vida profesional del nuevo docente, pues deja atrás sus días de estudiante y se incorpora al campo laboral. Este periodo abarca desde la contratación hasta los primeros dos o tres años de servicio.

Este primer eslabón de la trayectoria del maestro se caracteriza por ser un periodo práctico y de sobrevivencia. Esta etapa transcurre frecuentemente entre momentos de satisfacción, aprendizajes y logros, y momentos donde prevalece el conflicto, las tensiones y la incertidumbre.

Ante cada nueva experiencia el docente de nuevo ingreso, principiante o novel, como se le denomina en la literatura (Best, 1982; Huberman, 1989; Marcelo, 2012, Boerr, 2021), ha de poner a prueba sus saberes, la formación recibida, su visión sobre la profesión y su identidad como maestro.

La presente investigación doctoral se desarrolló de 2018 a 2023 en el marco del Programa Doctoral *Educación y Comunicación Social* de la Universidad de Málaga, España. Su objetivo general fue analizar las representaciones sociales de los docentes noveles de educación primaria sobre la tutoría en su proceso de iniciación en la profesión.

El enfoque de investigación fue mixto, enmarcado dentro de un modelo constructivista, que recuperó como diseño teórico metodológico la Teoría de las Representación Sociales de Sege Moscovici (1979; 1993). Los participantes en el estudio fueron 257 docentes con menos de dos años de servicio, que laboran en escuelas primarias públicas en el estado de Veracruz, México. Las dimensiones consideradas para el estudio de las representaciones sociales fueron: información, campo de representación y actitud. Para la recuperación de datos se recurrió a la investigación documental, encuestas y entrevistas en profundidad. El análisis de los datos se fortaleció con el empleo del software SPSS e IRaMuTeQ.

Palabras clave: Docentes noveles, Educación primaria, Representaciones sociales, Tutoría, Tutoría formal, Tutoría informal.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Abstract

The initiation stage (Marcelo, 2012) represents an important step in the professional life of a new teacher, as he or she leaves behind his or her days as a university student and enters the labor field. This period goes from hiring to the first two or three years of service.

This first stage in the teacher's professional career is characterized as a practical and survival period. During this stage, the new teacher experiences moments of satisfaction, good experiences of learning and achievement, as well as moments where conflict, tension, and uncertainty prevail.

Before each new experience, the new teacher, beginner, or novice, as it is called in literature (Best, 1982; Huberman, 1989; Marcelo, 2012, Boerr, 2021), has to test his knowledge, the received training, his vision of the profession and his identity as a teacher.

The present doctoral research was developed from 2018 to 2023 within the framework of the Doctoral Program Education and Social Communication at the University of Malaga, Spain. Its general objective was to analyze the social representations of novice primary education teachers about mentoring in their process of initiation into the profession.

The research approach was mixed, framed within a constructivist model, recovering as a methodological theoretical design of the Social Representation Theory of Serge Moscovici (1979; 1993). The participants in the study were 257 teachers with less than two years of service experience, who work in public elementary schools in the state of Veracruz, Mexico. The dimensions considered under the study of Social Representations Theory were Information, Field of representation and Attitude. Documentary research, surveys and in-depth interviews were used to recover data. Data analysis was strengthened with the use of SPSS and IRaMuTeQ software.

Keywords: Beginner teachers, Primary education, social representations, Mentoring, Formal mentoring, Informal mentoring.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Introducción

En la actualidad los individuos nos desenvolvemos entre procesos de cambio e incertidumbre, entre lo inesperado y lo inédito. Las sociedades demandan de la escuela como institución cada vez más y eso genera tensiones que llevan a las instituciones educativas a evaluar permanentemente su actuación, sus políticas, y orientación para responder a las exigencias sociales.

La docencia es una profesión compleja, que enfrenta múltiples retos y está siempre bajo el escrutinio de agentes sociales, políticos, históricos y económicos. Esas tensiones se aprecian a nivel macro, entre las políticas y organismos internacionales y los nacionales que rigen la educación en un país; a nivel meso, en los centros escolares donde interactúan directivos, docentes, estudiantes, familias y comunidad en general; y a nivel micro, en cada aula donde los maestros desarrollan procesos de enseñanza con un alumnado con diferentes rasgos culturales, necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje.

Así pues, la labor docente atiende a múltiples esferas que incluyen la didáctica, la gestión, la acción social, la política y la histórica Por ello, ésta una profesión que puede resultar abrumadora para quien se inicia en su ejercicio.

Múltiples son las instituciones de educación superior (en adelante IES) en México dedicadas a la formación de profesionales de la educación que prestan sus servicios en escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Todas las IES tienen el gran compromiso de responder a las demandas del campo laboral, a través de la preparación de docentes que cuenten con las herramientas suficientes para desempeñar su labor.

Las demandas cambiantes de la sociedad, la variedad de perfiles académicos, las limitaciones propias de la formación inicial y las características particulares que cada contexto posee, son aspectos que complejizan el trabajo de los docentes. Este contexto es particulamente difícil para un grupo de docentes denominados noveles, principiantes o de nuevo ingreso al servicio, maestros en sus primeros dos a tres años de experiencia laboral. Este grupo de docentes y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

el proceso de iniciación en la docencia son el objeto de mi interés con esta investigación doctoral.

Si asumimos que la aspiración que hay que mantener es la de garantizar que, por medio de una educación de calidad, los niños, niñas y jóvenes logren su pleno desarrollo personal y social, entonces no hay que cejar en el empeño de reflexionar, revisar y analizar críticamente las políticas educativas, los procesos de formación de docentes, las prácticas pedagógicas y los principios en los que se sustentan.

Los docentes tienen un papel social muy importante, el cual además de acercar a las nuevas generaciones al estudio de diversos campos de conocimienoto, son agentes socializadores que transmite una serie de valores que influyen en la formación de los más jóvenes. Por ello, se requiere trabajar en el diseño, promoción, implementación y evaluación de políticas para mejorar su formación inicial y continua. Escuchar a los maestros, comprendiendo sus universos y desafíos, es fundamental para mejorar los sistemas educativos.

El tema de la tutoría ha formado parte de mis intereses académicos desde hace varios años. Como formadora de docentes[1] adscrita a la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"[2] en Xalapa, Veracruz, una escuela

[1] Mi formación inicial es licenciada de educación primaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana BENV; mi experiencia docente incluye el nivel primario, educación para adultos y formación de docentes. En pregrado o licenciatura he impartido cursos del trayecto de Prácticas Profesionales en las licenciaturas de Educación Primaria, Educación Física y Educación Preescolar; en posgrado he impartido cursos en la Especialidad en Docencia Multigrado y Maestría en Innovación Educativa relacionados con el diseño y aplicación de propuestas de intervención educativa y de innovación. Además de la docencia, he fungido como tutora y directora de tesis en pregrado y posgrado. En el ámbito de la gestión me he desempeñado como Jefa de Cómputo en la BENV, Responsable del área de Tutoría y titulación en la Unidad de Estudios de Posgrado de la BENV y Enlace académico en la Especialidad en Docencia Multigrado. He coordinado diferentes estudios relacionados con la formación inicial, los procesos tutoriales en la formación de docentes y la iniciación en la profesión. Soy líder del Cuerpo Académico Formación Docente, donde cultivamos las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) Procesos tutoriales en la formación del profesorado y Práctica Docente: concepciones y representaciones sociales.

[2] La Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" fue la primera escuela normal fundada en México en 1886 por el educador suizo Enrique C. Rébsamen y Enrique Laubscher. Históricamente se ha destacado por la preparación de docentes con las nuevas corrientes pedagógicas. A lo largo de sus 137 años se ha distinguido por el diseño de programas de vanguardia para la preparación de maestros. A la fecha ofrece, a nivel de pregrado, cinco licenciaturas en Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Secundaria con énfasis en Telesecundaria, Educación Especial y Educación Física. En el nivel de posgrado oferta seis programas de formación continua para profesionales de la educación: Especialidad en Docencia Multigrado, Especialidad en Inclusión Educativa Especialidad en Matemática Educativa; Maestría en Competencias Profesionales para la Educación Física, Maestría en Innovación

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

normal pública en México, he podido observar con preocupación casos de estudiantes de pregrado que enfrentan dificultades para concluir sus estudios, los cuales incluyen problemas para adaptarse al contexto de la educación superior, la separación de sus familias para estudiar en otra ciudad y cierto rezago en el desarrollo de competencias instrumentales necesarias para el nivel superior, entre otros, que derivan en algunos casos, en reprobación, rezago y deserción escolar.

A nivel de posgrado, el contacto con docentes en servicio me ha permitido constatar dificultades en sus primeros años de docencia relacionadas con la formación inicial recibida, de ahí la relevancia y pertinencia de abordar el tema.

La inserción profesional representa un eslabón con grandes retos para el maestro que recién se incorpora al campo laboral. El diálogo con docentes en formación y en servicio también me han permitido tener conocimiento al respecto.

Derivado de lo anterior, surge mi interés por profundizar en el estudio de los procesos de tutoría y acompañamiento que reciben los docentes noveles, para identificar su pertinencia o no en la atención a las problemáticas que enfrentan los noveles. Con esta perspectiva y, en el marco del Programa Doctoral *Educación y Comunicación Social* de la Universidad de Málaga, es que desarrollé el estudio doctoral "Representaciones sociales de docentes de educación primaria sobre la tutoría", cuyo propósito es analizar las representaciones sociales de los docentes noveles de educación primaria sobre la tutoría en su proceso de iniciación en la profesión.

La temática seleccionada es relevante a nivel internacional dado el universo de nuevos docentes que cada año ingresan al servicio profesional y a las necesidades y retos que enfrentan, condición que ha sido ampliamente documentada en artículos y libros coordinados por destacados investigadores de diversos países. Particularmente para el caso de la Universidad de Málaga,

Educativa; y el Doctorado en Educación y Comunicación Social en convenio con la Universidad de Málaga, España.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

estudios de este tipo fortalecen su cuerpo de conocimiento, contribuyen a la discusión sobre los procesos de acompañamiento a los docentes noveles y sirven de base para mejorar los procesos de formación inicial y continua de maestros que se promueven en la propia UMA.

Los resultados de este estudio contribuyen al análisis sobre la manera en la cual el gobierno federal mexicano ha planteado políticas públicas en el campo educativo orientadas a los nuevos docentes. Los datos recabados pueden ayudar a la autoridad educativa federal, estatal y local a comprender cómo los docentes afrontan los retos del ingreso a la profesión.

La originalidad del estudio efectuado se sustenta en el posicionamiento teórico y metodológico desde el cual se estudia el fenómeno de la tutoría para los docentes noveles que laboran en educación primaria. Considerar la Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici permite entender las construcciones simbólicas y los contenidos que subyacen en esas construcciones sociales de los individuos sobre la tutoría y el ser novel.

Estudiar este tema desde el contexto de la Benemérita Escuela Normal, representa una oportunidad inmejorable para generar acercamientos con docentes, muchos de ellos egresados de nuestra Institución, y recuperar sus voces, experiencias, sobre las fortalezas de su formación inicial, así como las dificultades, carencias y retos que enfrentan. Curricularmente, los resultados de la presente investigación generan condiciones para el análisis y discusión sobre la pertinencia de los planes de estudio actuales y la necesidad de adecuarlos a las condiciones reales y actuales que tienen los docentes noveles.

Otras áreas que se benefician con los resultados del estudio son las coordinaciones de Tutorías de la BENV, tanto a nivel pregrado como posgrado. Muchas de sus políticas normativas y de operación se pueden revisar para brindar el acompañamiento que los docentes en formación y en servicio demandan de la Institución.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Todo este proceso formativo se ha desarrollado bajo la dirección del Dr. Miguel Angel Casillas Alvarado, destacado docente e investigador de la Universidad Veracruzana, adscrito al Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior (CIEES), perfil deseable Prodep y miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II, y la tutoría de la Dra. Lucila Rita Galván Mora, reconocida ex catedrática de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", actualmente investigadora independiente y miembro de la Red Temática de Investigación de Educación Rural. Ambos investigadores con una trayectoria amplia en el campo de la educación superior y la formación de profesionales de la educación en el estado de Veracruz, México.

Con la finalidad de tener un acercamiento a la organización general de la presente tesis, decir que ésta se encuentra estructurada en cinco partes. La *primera parte* presenta en un capítulo las características generales del estudio realizado, e incluye la justificación, las preguntas de investigación, los objetivos y los supuestos de los que partí.

En la *segunda parte* se muestra el recorrido teórico conceptual que realicé, mismo que me ayudó a resignificar y comprender más mi objeto de conocimiento. Asimismo, se muestra un análisis de los estudios antecedentes revisados que ayudaron a identificar los puntos de atención, debates y consensos actuales que tienen especialistas sobre el tema.

Esta segunda parte está integrada por cuatro capítulos, en el primero se exploran las nociones centrales de la investigación. En el segundo capítulo, se recuperan las bases generales relacionadas con la Teoría de las Representaciones Sociales, referente teórico y metodológico de la investigación.

En el tercer capítulo de esta parte se presenta un panorama de lo que implica ejercer la docencia en México, específicamente en el estado de Veracruz, ubicado en el sureste del país. El propósito del capítulo es ofrecer un marco contextual al lector sobre las características de las comunidades donde muchos docentes noveles inician su trayecto profesional.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Finalmente, el cuarto capítulo documenta iniciativas y políticas educativas desarrolladas en diferentes países sobre programas de tutoría para docentes noveles. Particular atención se presta al caso de México y algunos estudios que evalúan fortalezas, debilidades y alcances de las políticas implementadas sobre el tema en cuestión.

En la *tercera parte* de la tesis se describe el diseño realizado, incluyendo las fases de las que se compone, el plan de investigación, los diferentes acercamientos al campo, los procesos de sistematización y el análisis de la información recabada.

Posteriormente, en la *cuarta parte* del documento, se muestran los resultados de las diferentes fases de acercamiento al campo. Para finalizar, en la *quinta parte* del trabajo, redacto una serie de consideración derivadas de los hallazgos, junto con las reflexiones finales producto del proceso investigativo efectuado.

A continuación, presento un esquema que ayude al lector a comprender la organización y estructura del documento y le sirva como hoja de ruta mientras realiza la lectura de éste.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Primera parte Iniciando el proceso de investigación
Capítulo I Justificación, interrogantes y objetivos

Segunda parte Recorrido teórico conceptual y estudios antecedentes sobre tutoría			
Capítulo II La teoría de las representaciones sociales	Capítulo III Marco contextual	Capítulo IV La tutoría y los procesos de acompañamiento a docentes	Capítulo V Políticas internaciones y nacionales sobre la tutoría a docentes noveles

Tercera parte Subjetividad de los docentes noveles
Capítulo VI La metodología de la investigación

Cuarta parte La tutoría para docentes noveles		
Capítulo VII El perfil de los nuevos docentes	Capítulo VIII Los caminos hacia la docencia	Capítulo IX Dimensión de información sobre la tutoría
Capítulo X Dimensión campo de representación y tutoría	Capítulo XI Dimensión actitud hacia los procesos tutoriales	Capítulo XII Representaciones sociales de los docentes noveles

Quinta parte Concluyendo el proceso de investigación
Conclusiones

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Primera parte

Iniciando el proceso de investigación.

Capítulo I. Justificación, interrogantes y objetivos.

1.1 El problema de investigación
1.2 Antecedentes sobre el tema de estudio
1.3 Planteamiento del estudio
1.4 Justificación
1.5 Preguntas y objetivos de investigación
1.6 Supuestos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Capítulo I Justificación, interrogantes y objetivos.

El objetivo de este capítulo es servir de marco de referencia para la tesis, dado que en él que delimita el objeto de estudio. En este primer capítulo se expone el planteamiento del problema y la justificación de su elección, así como las preguntas, objetivos de la investigación y los supuestos de investigación.

1.1 El problema de investigación

El sistema educativo tiene entre sus funciones contratar y mantener en su planta docente a los profesionales más competentes. La docencia, durante muchos años, representó para los jóvenes una opción atractiva para su formación profesional. Sin embargo, el interés por su ejercicio va en decremento debido, entre otros factores, a la mirada crítica de muchos sobre los docentes y el trabajo que realizan, las presiones políticas, los bajos ingresos, los procesos de contratación, la dificultad para acceder a un puesto de trabajo y las limitaciones presupuestales relacionadas con la promoción y el estímulo a la productividad.

Quienes eligen ingresar a una institución de educación superior (IES) para prepararse como docentes, a su egreso han de enfrentar otros retos. La etapa de iniciación en la profesión, que caracteriza a los primeros años en la actividad laboral, se concibe como una fase crucial en la trayectoria, con muchos aprendizajes y oportunidades para la formación práctica. En su primer empleo los docentes buscan maneras de adaptarse a su contexto escolar y social, pero el carácter aislado del trabajo en ocasiones complica el proceso.

La falta de experiencia en áreas como la gestión escolar, el trabajo con las familias de los alumnos, las tareas administrativas, las políticas institucionales y un desarrollo en ciernes de muchas de sus competencias profesionales ponen en desventaja a los docentes noveles respecto al resto del profesorado que labora en un centro escolar.

Todos esos factores pueden influir en la motivación del novel, quien descubre que su entusiasmo, compromiso con la profesión y formación inicial no son

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

siempre suficientes para comprender y adaptarse a su nuevo escenario laboral. Esto puede llegar a generar agobio, frustración e impotencia.

En países como Estados Unidos, de acuerdo con la National Education Association (NEA), muchos son los docentes que participan en programas de inducción, pero una tercera parte de ellos, tras la asignación de un puesto de trabajo, no se mantiene en él por más de cinco años (Brown, 2003; Walker, 2022). Efectos similares se empiezan a dar en países latinoamericanos como Chile (Boerr, 2021).

Huberman (1989), en un estudio sobre el desarrollo profesional de los maestros, describe siete fases o etapas por las cuales muchos docentes atraviesan a lo largo de los 30 o 40 años de ejercicio. Estas fases incluyen desde la entrada, la consolidación del repertorio pedagógico, la puesta en cuestión y el estancamiento hasta la retirada.

Hablando específicamente de la primera etapa del trayecto profesional de un novel, la entrada a la carrera, ésta se caracteriza por ser un periodo eminentemente práctico y de sobrevivencia ante los retos que el nuevo contexto le plantea. La experiencia profesional adquirida en esos primeros años resulta ser determinante en la consolidación de un estilo de docencia.

El saber teórico adquirido en la formación inicial y el saber práctico del día a día en la escuela se entretejen, constituyéndose para cada maestro en un modo singular y único de ejercer su labor. Y el proceso de socialización que el maestro novel experimenta en el contexto institucional es un aspecto esencial en las etapas posteriores de su trabajo.

La etapa de la inserción, iniciación o inducción (Marcelo, 2012), marca un tiempo donde concluye la etpa de estudiante e inicia el camino del profesional docente. Esta condición no implica que los procesos formativos concluyan.

En cada contexto y centro educativo, los actores educativos que ahí interactúan comparten explícita e implícitamente determinados valores, prácticas, tradiciones, rutinas y modelos de actuar específicos. Por ello, quien por primera

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

vez se incorpora, tiene ante sí el reto de identificar los rasgos de la cultura escolar, comprenderlos y asumir una postura al respecto. En ocasiones el novel adopta prácticas que observa en su entorno inmediato pese a que no todas sean congruentes con su formación inicial, sus expectativas sobre el ejercicio de la docencia, ni con sus valores personales. Esto ocurre como una necesidad que tiene de ser visto como uno más del grupo.

En otros casos, el proceso de inmersión institucional puede generar en el novel conflictos en la construcción de su identidad y del estilo docente con el que se identifica. La orientación de colegas con mayor experiencia, quienes voluntariamente le acompañan, pueden influir favorable o desfavorablemente.

1.2 Antecedentes sobre el tema de estudio

Como formadora de docentes de educación básica en una escuela normal en Veracruz, México, he tenido ocasión de acompañar el trayecto formativo de varias generaciones de maestros. En ese tiempo, desarrollé un primer estudio sobre los problemas de reprobación, rezago y deserción que enfrentaban estudiantes de las cinco licenciaturas que se ofertan en la institución. Con esa investigación exploratoria documenté algunas de las dificultades personales y académicas que afrontaban los estudiantes (Ortiz, 2011).

Como parte de los hallazgos, el estudio destacó el papel central de los procesos tutoriales, como una estrategia que ofrece acompañamiento al estudiantado. El apoyo que se ofrece desde el ingreso hasta la graduación fortalece el proceso de adaptación y académico, además de brindar orientación específica y canalizar a aquellos estudiantes quienes presenten necesidades específicas.

También se evidenció la necesidad de revisar la política institución para dar la importancia que debía tener la tutoría, promover la participación de toda la planta docente en estas funciones y analizar la orientación remedial que prevalecía en el programa institucional de tutoría, que no garantizaba un verdadero acompañamiento a lo largo de toda la formación inicial.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Otro estudio desarrollado con estudiantes de posgrado en la misma institución (Ortiz, Montero y Zulagómez, 2013), me ayudó a analizar el impacto de un programa de tutoría para docentes en servicio. Los resultados destacaron la necesidad de articular la docencia con la tutoría, dar centralidad al estudiante durante el proceso de acompañamiento, generar espacios para la formación de tutores que los prepare mejor para la función, sistematizar procesos y tareas que permitan dar seguimiento puntual, evaluar las acciones tutoriales emprendidas y reflexionar sobre el impacto de la tutoría en la trayectoria profesional de los docentes.

La realización de ambos estudios y la revisión constante de la literatura hicieron evidente que la incorporación de la tutoría en las IES, en muchas ocasiones, obedece más a políticas educativas impuestas por la autoridad que a un verdadero reconocimiento de su valía y compromiso con su impulso.

En muchas IES no siempre se da el seguimiento suficiente, ni se evalúa la pertinencia de las acciones emprendidas, con miras hacia la mejora de los programas de acompañamiento y a garantizar una atención de las necesidades e intereses formativos del estudiantado.

Como responsable de impartir cursos relacionados con el área de acercamiento a la práctica profesional, también tuve ocasión de dialogar con recién egresados quienes me compartían sus primeras experiencias en la profesión. En sus comentarios advertía fortalezas en la formación inicial, pero también debilidades que me preocupaban.

Algunas de esas debilidades eran atribuibles a las características del currículo nacional que se imparte en las escuelas normales en México, que no considera o solo ofrece un curso para que los futuros docentes desarrollen competencias en temas como el trabajo con las familias, la enseñanza en contextos multinivel o multigrado y la atención a alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación desde un enfoque inclusivo. Otras, eran producto de las prácticas de los propios formadores de docentes, situación que era preciso discutir y atender. Los anteriores fueron un importante detonante para que me interesara

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

por estudiar el tema de la tutoría, ya no solo en el marco de la formación inicial y continua de docentes, sino en la iniciación en la vida laboral, en los primeros años.

Un evento nacional que representó otro antecedente importante, y que igualmente influyó en mi decisión por enfocarme en este tema, fue la Reforma Educativa de 2013. Derivada de ella y en el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente aprobada por el gobierno federal se estableció el primer programa de tutoría para nuevos docentes en México. La Secretaría de Educación Pública (SEP) fue la instancia responsable de su operación.

El Programa de Tutoría en la Educación Básica (PTEB) representó, en su momento, una política educativa que podría impactar favorablemente en el proceso de iniciación de docentes noveles en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2014). El primer año en que se implementó fue en 2014. En lo personal, consideré que era una iniciativa que podría formalizar prácticas que por años se ha dado entre maestros de manera informal. Representaba una oportunidad para atender un problema que la literatura y la investigación llevaban años estudiando.

1.3 Planteamiento del estudio

La preparación inicial de profesionales de la educación se caracteriza por ofrecer una formación pedagógica, disciplinar y psicológica; sin embargo, a decir de investigadores como Veenman, 1984; Cinkara y Arslan, 2017, presenta deficiencias porque no siempre da las bases necesarias a los docentes noveles. Como lo han documentado esos autores, en el periodo de iniciación, los docentes noveles atraviesan por dificultades como la relación con los agentes educativos, el manejo de situaciones difíciles en el aula, la falta de dominio y manejo disciplinar, la administración escolar y la falta de comprensión de la cultura escolar y comunitaria específica.

Ante tal panorama, los noveles desarrollan estrategias para sobrevivir y familiarizarse con la cultura escolar, al tiempo que desarrollar su propio estilo de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

docencia. Eso vuelve a los primeros dos o tres años de servicio un periodo de constantes descubrimientos, confrontaciones y ajustes entre la formación inicial recibida, la propia visión de lo que significa ser docente y la realidad a la que se enfrenta el docente novel.

Otra consideración relacionada con el tema seleccionado es que en México históricamente los docentes al concluir su formación inicial se incorporan a la profesión asumiendo todas las responsabilidades sin consideración a la etapa de iniciación que están viviendo. En países como Israel y Escocia los docentes noveles en el primer año tienen una reducción en sus actividades docentes de entre 30 y 50%, lo cual les permite enfocarse en el programa de tutoría in situ.

En México, tras la contratación, el novel asume todas las funciones que realiza un maestro con mayor antigüedad. Eso puede implicar, en el caso de una escuela multinivel o multigrado, desarrollar simultáneamente la docencia con uno o más grados y la función directiva al mismo tiempo.

Un aspecto más a tomar en cuenta es el de la tutoría informal entre docentes y otros agentes educativos. Tradicionalmente, los maestros noveles suelen acercarse a algunos miembros de la comunidad escolar quienes les ayudan a comprender el contexto y las prácticas institucionalizadas. Esa función la llegan a asumir integrantes de las familiares del alumnado, un colega o directivo empático, otro novel que enfrenta situaciones similares, un familiar quien también es maestro con una mayor trayectoria o algún otro agente escolar. Los "otros" ayudan al novel a conocer gradualmente las costumbres, prácticas pedagógicas socialmente aceptadas, dinámica prevalente y actividades relacionadas con la administración escolar, entre otros temas.

Para concluir, destaca el Programa de Tutoría en la Educación Básica, como una iniciativa con pocos años de implementación. Lo cual volvía interesante documentar cómo esa estrategia de acompañamiento se desarrollaba, recuperando para ello, la perspectiva de los propios docentes noveles en Veracruz, México.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1.4 Justificación

El proyecto de investigación doctoral se justifica desde tres aristas, una científico-académica, otra social y la última, institucional.

Desde una artista científico-académica, este estudio se enfocó en las relaciones de tutoría, y no solo de la tutoría formal sobre la cual hay varios estudios, sino tambien consideraría la tutoría informal, poco estudiada en México.

Por lo que se refiere a los participantes, el estudio propuesto recuperaría la mirada de docentes noveles quienes, desde su experiencia, pueden identificar mejor las fortalezas y áreas de oportunidad tanto de una política educativa nacional como de las institucionales estatales y de su centro escolar quienes orientan las actividades relacionadas con el PTEB.

La investigación también se caracterizaría por documentar una etapa crucial en la vida profesional de todo docente, la de la iniciación; relevante porque en ella se construyen muchos de los saberes docentes que guiarán el desempeño y la postura de un docente hacia la profesión para su vida futura.

El tema además se abordaría desde una perspectiva crítica, identificando áreas de la formación inicial que deben fortalecerse para preparar de mejor manera a los futuros maestros en las IES en el estado y en el país.

La segunda arista es la social de la educación, desde la cual se justifica efectuar una investigación sobre la tutoría para docentes noveles porque se estudia un tema relevante a nivel nacional e internacional. En todo el mundo anualmente generaciones y generaciones de nuevos docentes se incorporan a la profesión y todos ellos atraviesan por situaciones similares a las que se analizarían con este estudio y con algunas particularidades en el plano nacional.

Seguir documentando cómo se vivencia la tutoría, puede brindar a las IES insumos valiosos para la toma de decisiones que fortalezcan los procesos de formación inicial que ellos desarrollan y responder así a las demandas que plantea el campo laboral.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Así pues, desde la arista institucional recuperé tres razones por las cuales el estudio es relevante: la revisión curricular de los planes de estudio, los programas institucionales de tutoría y el fortalecimiento de las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) del cuerpo académico al que pertenezco.

Con relación a los planes de estudio, los resultados de esta investigación han de debatirse con formadores de docentes de la BENV y otras IES para valorar estrategias que vuelvan más pertinentes los temas que se trabajan en los diferentes espacios curriculares. Con ello, en el corto plazo se apoyaría la preparación inicial. A mediano plazo, los hallazgos pueden fortalecer los argumentos para rediseñar el currículo nacional para la formación docente.

Institucionalmente, también el estudio tiene un impacto para las áreas de tutoría a nivel pregrado y posgrado, pues se pueden fortalecer sus programas y valorar si las lineas actuales de trabajo impactan positivamente la formación de los futuros docentes y docentes en servicio. Los testimonios de más de 250 docentes noveles brindan un material invaluable para la revisión del quehacer en las instituciones dedicadas a la formación de maestros.

La actual investigación tiene un gran impacto para el colegiado al que pertenezco. Soy líder de un grupo de investigación o cuerpo académico denominado Formación del profesorado: Educación, Cultura y Sociedad, donde cultivamos dos Líneas de Generacíon y Aplicación del Conocimiento (LGAC): Procesos tutoriales en la formación del profesorado y Práctica docente: concepciones y representaciones sociales.

Este cuerpo académico está integrado por cinco docentes de la BENV quienes desempeñamos funciones de docencia, tutoría, dirección, gestión y divulgación en pregrado -Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria, Especial y Física- y posgrado -Especialidad en Docencia Multigrado y Maestría en Innovación Educativa. A lo largo de diez años hemos desarrollado estudios diversos sobre trayectorias escolares, experiencias tutoriales en pregrado y posgrado, y formación docente desde la mirada de las representaciones sociales. Esta

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

investigación contribuye grandemente a los esfuerzos desarrollados hasta la fecha pues se ha profundizado en la teoría de las representaciones, se han diversificado las técnicas e instrumentos para el estudio del tema y el número de participantes ha sido amplio.

Finalmente, se considera que la investigación es viable porque se tiene acceso a las dependencias educativas estatales y regionales, así como a las escuelas primarias, para poder tener el acercamiento con los docentes noveles.

1.5 Preguntas y objetivos de investigación

Pregunta general

- ¿Cuáles son las representaciones sociales de los docentes noveles de educación primaria sobre la tutoría en su proceso de iniciación en la docencia?

Preguntas específicas

- ¿Qué conocimiento poseen los docentes noveles sobre la tutoría?
- ¿En qué tipo de prácticas tutoras participan los docentes noveles durante su proceso de iniciación en la profesión?
- ¿Qué valoraciones, opiniones y percepciones tienen los docentes noveles sobre la tutoría?

Objetivo general

- Analizar las representaciones sociales de los docentes noveles de educación primaria sobre la tutoría en su proceso de iniciación en la profesión.

Objetivos específicos

- Analizar los conocimientos que poseen docentes noveles sobre la tutoría y comprender su proceso de construcción.
- Analizar prácticas tutoras en las que interactúan los docentes noveles

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

durante su proceso de iniciación.

- Identificar valoraciones, opiniones y percepciones que tienen los docentes noveles sobre la tutoría.

1.6 Supuestos

Un supuesto de acuerdo con Álvarez-Gayou (2019), adquiere un carácter de postulado o de afirmación que no es comprobado sino que, en el transcurso de la investigación, se va verificando a medida que se recaba información de campo. La especificación de los supuestos de una investigación es importante para aclarar los fundamentos y perspectiva en que se apoya el investigador.

En correspondencia con las preguntas de investigación, los supuestos de los que partí fueron los siguientes:

> ¿Qué conocimiento poseen los docentes noveles sobre la tutoría? Los docentes noveles asocian la tutoría, derivado de sus relaciones con sus colegas y en el entorno en el que se relacionan, como un proceso de acompañamiento, apoyo, seguimiento y ayuda donde el docente novel, primero en formación y luego en servicio, recibe apoyo de otro maestro con más experiencia. Con independencia de su experiencia tutorial, los docentes no reconocen la diferencia entre tutoría formal e informal.
>
> ¿En qué tipo de prácticas tutoras participan los docentes noveles durante su proceso de iniciación en la profesión? Los noveles reconocen como prácticas tutoras la realización de lecturas sobre temas de planeación y evaluación, el diálogo con un tutor y otros noveles en sesiones virtuales semanales y las orientaciones del tutor a partir de sus necesidades y dificultades sobre temas curriculares, disciplinares, de administración escolar y de gestión.
>
> ¿Qué valoraciones, opiniones y percepciones tienen los docentes noveles sobre la tutoría? Los docentes tienen una visión positiva sobre la tutoría.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Durante la realización del estudio se debieron sortear diversas dificultades, tales como limitaciones para tener acceso a bancos de información, cambios constantes en las políticas sobre tutoría para noveles en el estado de Veracruz, la composición de la población, las características orográficas del estado, dificultades para desplazarme a los centros escolares y el cierre de escuelas por la pandemia.

En este capítulo hemos caracterizado la investigación, dando cuenta de sus objetivos y su alcance. Bajo este marco, en el próximo capítulo, se profundiza en la comprensión de la Teoría de las Representaciones Sociales: sus nociones centrales, las dimensiones desde las cuales se pueden efectuar el análisis y la forma en la que nos puede ayudar a comprender el fenómeno de la tutoría para docentes noveles.

Agradezco a las autoridades de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana por todas las facilidades brindadas para poder realizar este estudio y por las gestiones para establecer los primeros acercamientos a las instituciones educativas. Con este estudio retribuyo al apoyo recibido y se pone a consideración de las actuales autoridades y responsables de área para el análisis de los resultados y eventual incorporación en sus políticas de acompañamiento a la formación inicial y continua de docentes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Segunda parte

Recorrido teórico conceptual y estudios antecedentes

Capítulo II. La teoría de las representaciones sociales

2.1 Serge Moscovici y los antecedentes de la teoría
2.2 Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici
2.3 Teoría del sentido común
2.4 El modelo psicogenético
2.5 El modelo estructural o Teoría del núcleo central
2.6 Dimensiones para estudiar las representaciones sociales
2.7 Su campo de aplicación en la educación

Capítulo III. Marco contextual

3.1 Características de los docentes en años recientes
3.2 Los nuevos docentes que se necesitan
3.3 La situación de los docentes noveles
3.4 Cambios en las políticas públicas

Capítulo IV. La tutoría y los procesos de acompañamiento

4.1 Iniciación en la profesión
    4.1.1 Ciclo de vida de la trayectoria profesional
    4.1.2 La visión del docente
    4.1.3 Los problemas de los docentes noveles
4.2 La tutoría y sus características
    4.2.1 Asesoría, mentoría o tutoría
    4.2.2 Beneficios de la tutoría
    4.2.3 Un abanico de posibilidades para los procesos tutoriales
4.3 Procesos formales de tutoría
    4.3.1 Noción de tutoría formal
    4.3.2 Investigaciones internacionales sobre la tutoría formal
4.4 Procesos de tutoría con carácter informal
    4.4.1 Comprendiendo el proceso de la tutoría informal
    4.4.2 Estudios antecedentes sobre la tutoría informal

Capítulo V. Políticas internacionales y nacionales.

5.1 Políticas internacionales vinculadas con la iniciación y la tutoría
5.2 Experiencia de México en políticas sobre la iniciación docente
    5.2.1 El Programa de Tutoría de la Educación Básica en México
    5.2.2 Evaluaciones institucionales al programa de tutoría
    5.2.3 Estudios sobre el desarrollo del programa para noveles
    5.2.4 Reorientación del programa para inserción de docentes

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Capítulo II Teoría de las representaciones sociales

El propósito del presente capítulo es profundizar en el conocimiento de la Teoría de las Representaciones Sociales para analizar los procesos de tutoría que experimentan los docentes noveles en su proceso de iniciación en la profesión. Para ello, se revisan sus antecedentes, la teoría del sentido común, el modelo psicogenético, la teoría del núcleo central, las dimensiones propuestas para el estudio de las representaciones sociales y, se concluye, con una reflexión sobre los aportes de esta mirada teórico-metodológica para el estudio de los fenómenos educativos.

2.1 Serge Moscovici y los antecedentes de la teoría

Serge Moscovici, psicólogo social rumano, publicó su tesis doctoral *La psychanalyse, son imàge et son public* (*El psicoanálisis, su imagen y su público)*, que en 1961 se publicó por Presses Universitaires de France y su versión castellana de 1979 por editorial Huemul de Buenos Aires, Argentina. En ella expone, por primera vez y de una forma sistemática, las particularidades de la teoría que crea y el entonces nuevo objeto de estudio.

En ella centraba su estudio en la comprensión de la naturaleza del pensamiento social. Moscovici estudió cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social. Derivado de estas ideas propone la teoría de las representaciones sociales, cuyo objeto de estudio es el conocimiento del sentido común enfocado desde una doble vía: desde su producción, en el plano social e intelectual, y como forma de construcción social de la realidad (Banchs, 2001).

Las raíces del concepto de representaciones sociales descansan en la noción de Emile Durkheim de representaciones colectivas. Para Durkheim (como se cita en Jodelet, 2008), la sociedad requiere de un pensamiento organizado. Las representaciones colectivas condensan la forma de pensamiento que impera en una sociedad y que irradia a todos sus integrantes. Por tanto, el individuo se constituye en persona mediante la incorporación de ese pensamiento colectivo, que considera normas, valores, creencias y mitos que son compartidos por

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

muchos individuos de una sociedad. Las representaciones colectivas se asocia con el pensamiento social incorporado en los individuos.

Por su parte, Moscovici consideraba que en las sociedades industrializadas contemporáneas las características del pensamiento social eran muy diferentes a las que prevalecían en la primera mitad del siglo XX. También pensaba que la vida social necesita de un pensamiento organizado, y eso era algo que la noción de representaciones sociales de Durkheim no analizaba, es decir, las distintas formas de pensamiento organizado.

Por ello Moscovici creía que

> en la medida que no aborda de frente ni explica la pluralidad de formas de organización del pensamiento, aunque todas sean sociales, la noción de representación pierde nitidez. Quizás haya que buscar ahí otra de las razones de su abandono: los antropólogos se vuelven hacia el estudio de los mitos; los sociólogos hacia el estudio de las ciencias; los lingüistas hacia el estudio de la lengua y su dimensión semántica, etcétera. Con el fin de darle un significado determinado, es indispensable hacerlo abandonar su papel de categoría general, que concierne al conjunto de producciones, a la vez intelectuales y sociales. Estimamos que por ese camino se la puede singularizar, separándola de la cadena de términos similares (Moscovici, 1979, p. 28).

Moscovici consideraba que no era posible que todas las formas de pensamiento organizado pudieran explicarse desde la noción de representación social. Y argumentaba que no toda producción humana es equivalente, sino que existen diferencias entre lo que son los mitos y lo que consideramos ciencia, o bien, entre la ciencia y el terreno de la religión, por ejemplo. El concepto de representación colectiva integra todas estas producciones intelectuales y humanas pero, afirmaba Moscovici, no todas son similares.

Por ello, Moscovici decidió dar un giro al concepto de representación colectiva teniendo en mente específicamente las particularidades de la sociedad francesa moderna en los años posteriores a la finalización de la Segunda Guerra Mundial. Así es como surge la noción de representación social, que Moscovici presenta como una vía más que permite al individuo comprender el mundo que le circunda, reconociendo que algunas formas de la realidad pueden ser consideradas representaciones sociales, mientras que otras tantas no.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Moscovici considera que las diversas producciones humanas que florecían en su tiempo representaban elaboraciones diferentes, pero igualmente valiosas. Varias ramas de la ciencia invadían el pensamiento de los ciudadanos en su vida cotidiana y ésta es la peculiaridad del nuevo sentido común.

El argumento del Moscovici era que los niveles de información entre los individuos dependen de múltiples variables, tales como la situación socioeconómica, el nivel de escolaridad, la profesión u ocupación que desempeñen, sus ingresos, las características de su vivienda, su religión y sus aspiraciones en la vida, entre otros factores.

Por lo tanto, las representaciones que genere un grupo determinado orientaría la acción de sus miembros en cierto sentido, prescribiendo comportamientos, condicionando adhesiones y generando identidad de los mismos. Así pues, el contenido de las representaciones de los individuos depende de los grupos y las relaciones sociales en que participan (Doise, 1991). No existe una representación homogénea para todas las personas, sino representaciones diferenciadas según los diversos contextos sociales, económicos, políticos, religiosos y culturales existentes.

La diferencia fundamental entre los conceptos de representaciones colectivas de Durkheim y representaciones sociales de Moscovici radica en que éste último considera que las sociedades son escenarios fragmentados. Escenarios donde coexisten muchos subgrupos de sujetos que comparten entre sí ciertas visiones, creencias e ideas; mientras que para Durkheim las representaciones colectivas irradian y llegan a todos los sujetos que forman parte de una misma sociedad.

Los planteamientos de Moscovici representaron en su tiempo una vía de acceso al pensamiento del sentido común. Pues mientras Durkheim con las representaciones colectivas se interesaba por la generalización, Moscovici con su teoría se enfocaba en las representaciones particularizadas.

La teoría de las representaciones es una manera específica de enfocar la construcción social de la realidad. Con esta teoría Moscovici busca redefinir los

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

problemas y conceptos de la psicología social a partir de los fenómenos y su función simbólica. La teoría de las representaciones sociales es una aproximación constructivista social orientada discursivamente (Wagner, 1996).

Podemos concluir diciendo que la teoría de las representaciones sociales "es una teoría particular de las formas colectivas de pensamiento y creencia y de las comunicaciones producidas bajo la construcción de la sociedad" (Moscovici, 1993, p. 2).

2.2 Teoría de las representaciones sociales de Moscovici

La sociedad no es homogénea y las representaciones sociales tampoco, pues dependen de la clase social y del capital cultural del que disponen las personas. Moscovici afirma "que es la gente la que se apropia de representaciones dependiendo de los niveles de vida, y del nivel de instrucción adquirido" (1979, p.20).

Esta teoría se ocupa de un tipo específico de conocimiento, elaborado socialmente, compartido por determinado grupo, que tiene una orientación hacia la práctica, y la construcción de una realidad social. Ahora bien, se habla de las representaciones sociales porque aún entre todos los sujetos de un grupo, no existe la homogéneidad, dado que prima una diversidad social impresionante y, por eso mismo, esa diversidad genera diferentes representaciones sobre un mismo acontecimiento.

Por ejemplo, imaginemos a los diversos sectores que componen al magisterio que labora en educación primaria en México. Identificaremos distintos grados de preparación académica, funciones, ingresos y modos de vida. Dado que todo grupo o colectivo social está compuesto por numerosas comunidades y subgrupos, en consecuencia, las representaciones sociales son privativas de cada uno de estos conglomerados. Lo mismo podría decirse de una colonia o delegación. En esta diversidad social, sólo se pueden compartir algunas ideas, puesto que la mayoría de las representaciones sociales se encuentran

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

delimitadas por circunstancias sociopolíticas que rebasan la voluntad de los individuos.

La teoría de las representaciones socialeas no se genera acerca de todo el mundo social, sino sobre algo o alguien (Jodelet, 1986) que pertenece a determinado un sector social particular. No hay, como afirma la autora, reresntaciones sociales sobre una sociedad, pues no todos sus miembros poseen un carácter universal sino, contrariamente, hay repesentaciones sobre objetos, sujetos, ideas o acontecimientos específicos que tienen lugar en el marco de esa sociedad.

2.2.1 Una representación social

El término representar alude, en primer lugar, a un sistema de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo, ofreciendo a los miembros de una comunidad un canal para su intercambio y como código para denominar y clasificar con claridad las partes de su mundo, de su historia individual o colectiva de manera similar.

Una representación está compuesta por figuras, imágenes y lenguaje que son recortes y reflejos de las ideas que provienen del exterior. En palabras de Moscovici (1979)

> Toda representación social está compuesta de figuras y expresiones socializadas, conjuntamente una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes. Es el reflejo, en la conciencia individual o colectiva, de un objeto, un haz de las ideas exteriores a ella (p.16).

Las representaciones sociales, como lo señala Jodelet (1986), no son un simple conocimiento, si se les categorizara de ese modo, las reduciría a un evento intraindividual. Tampoco son una forma de pensamiento social, pues podrían diluirse en los fenómenos culturales. La representación social es la realidad construida por la información dada a través de la historia.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De acuerdo con Jodelet, las representaciones:

> corresponden a una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos. (2011, p. 134).

Una cualidad más de las representaciones es que son formas de hacer inteligible la compleja realidad para los sujetos. Como lo explica Moscovici (1979), las representaciones sociales son

> un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (p.18).

Las representaciones sociales aluden a las formas de conocimiento elaboradas y compartidas por individuos que pertenecen a un grupo, que participan de prácticas sociales comunes y que tienen una determinada inserción en la estructura social (Moscovici, 1993; Jodelet, 1986). Es un modelo interpretativo y evaluativo de la realidad elaborada colectivamente y situada en el sentido común de las personas (Rouquette, 2010).

La representación social es una modalidad del conocimiento, cuya función es la elaboración de comportamientos que, más tarde son comunicados y compartidos entre los individuos (Cuevas y Mireles, 2016) . La representación social es el pensamiento de individuos y grupos sobre un objeto significativo. Objeto que debe tener su base en la realidad objetiva y debe ser factible de ser comunicado.

La representación social no es una copia del objeto percibido, porque los sujetos al aprehender la realidad, excluyen algunos rasgos del objeto, agregan otros o bien, los distorsionan. Esta elaboración lograda es estructurada por los individuos conforme a ciertas normas y convenciones sociales, pero también intervienen en su delimitación las ideologías y creencias de cierto grupo de sujetos que comparten elementos, formas de pensar, experiencias y comportamientos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Una representación social, habla, comunica, muestra, expresa, después de todo, produce y determina comportamientos, porque al mismo tiempo define la naturaleza de los estímulos que nos rodean y nos provocan el significado de las respuestas que debemos darles.

La representación es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. En el estudio de las representaciones sociales se usa el lenguaje como medio para atrapar la representación social.

Las representaciones sociales son una forma de pensamiento social, cuya génesis, propiedades y funciones se asocian con procesos que afectan la producción social, los mecanismos que concurren en una definición de la identidad, la especificidad de los agentes sociales y la dinámica que los individuos tienen en los grupos a los que pertenecen.

Una peculiaridad de las representaciones sociales es que son dinámicas, no sólo son productos mentales, sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; no tienen un carácter estático ni determinan inexorablemente las representaciones individuales. Están presentes en todos lados, circulan, se cruzan y cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano o a través de palabras, gestos o encuentros.

Cuando se estudia una representación social, se estudia una modalidad de conocimiento particular que es una expresión específica de un pensamiento que pertenece a un determinado grupo social que interactúa dentro de un contexto social y en una época histórica particular.

El estudio de las representaciones sociales se apoya en el discurso y en el lenguaje de las personas, pues es justo allí donde logran manifestar sus ideas y pensamientos sobre lo que ven, experimentan, sienten y perciben de su realidad; es donde concretan la organización de su visión del mundo.

A pesar de que pudiéramos conceptualizarlas como expresiones sedimentadas en la psique social ampliamente distribuidas entre los miembros de una

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

colectividad determinada, las representaciones cambian y se modifican a lo largo del tiempo y como resultado de los embates de determinados grupos por cambiarlas. De este modo funcionan los estigmas y muchos prejuicios se sostienen en el tiempo por un trabajo de mantenimiento y conservación, hasta que emerge una fuerza social suficientemente poderosa como para arrastrarlos al basurero de la historia.

La representación social es un pensamiento que está en movimiento, un pensamiento organizado, una forma de saber y una forma práctica que guía el comportamiento en lo cotidiano. Se dice que la representación social es un filtro preceptivo del cual los individuos no siempre tienen conciencia clara; de ahí que es tarea de los investigadores encontrar ese filtro para poder interpretar la realidad, descubrir cuánto y qué conocen los agentes sobre un objeto determinado, por qué lo valoran o lo denostan. Esto sólo lo podemos saber si nos acercamos a descubrir su cultura, normas, valores y modelos de pensamiento.

Toda representación social ocurre como producto de una interacción social que permite al individuo reducir la complejidad de la realidad en categorías más simples que sí puede abstraer. Las representaciones sociales hacen posible leer la realidad desde los propios referentes, contextos y experiencias de cada individuo, contrastando sus nociones, valores y visiones con las de los otros.

Detrás de la opinión vertida por una persona sobre un tópico existen representaciones sociales que varían dependiendo de la función que ella tiene en el sistema y en el grupo social al que pertenece. Esta construcción se basa en lo que Marx denominó visión materializante de la historia y supone que las condiciones materiales de existencia del sujeto determinan su condición social (Candioti, 2017).

Peter Berger y Thomas Luckmann denominan realidad institucionalizada a tal noción. Estos sociólogos, suizo y alemán respectivamente, sostienen que la institucionalización ocurre a través de los roles que asumen los individuos en cada contexto y que “para desempeñarlos hay normas que son accesibles a

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

todos los miembros de una sociedad o, por lo menos, para aquellos que potencialmente desempeñan los roles en cuestión" (2001, p.76).

Las representaciones son un tipo de creencias paradigmáticas; estas creencias y conocimientos se organizan a través del lenguaje y se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. En ese sentido, Jodelet y Guerrero (2000) afirman que "expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros, y están inscritas en el lenguaje y las prácticas"(p. 10).

Toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes y lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes. "Una representación social habla, así como muestra; comunica, así como expresa. Produce y determina comportamientos, porque al mismo tiempo define la naturaleza de los estímulos que nos rodean y nos provocan y el significado de las respuestas que debemos darles" (Moscovici, 1979, pp.16-17).

Por su parte, Jean Claude Abric asevera que una representación funciona como

> un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos o prácticas. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales (1994, p. 13).

Por lo tanto, Abric (1994) afirma que una representación no puede ser tomada como un simple reflejo de la realidad, dado que el significado y el significante que se puede tener ante un hecho o situación considera diversos factores del contexto social e ideológico de los individuos, dependiendo del lugar que ejerzan en la organización social. Por tanto, una representación influye además en la historia personal y la del grupo al que pertenece el individuo.

Esta perspectiva también muestra a la representación como un sistema de interpretaciones de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos o sus prácticas. Una representación actúa como una guía para la acción, que orienta las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

conductas y relaciones sociales, donde las expectativas acerca de un hecho de la realidad cobran sentido.

De acuerdo con Araya (2002), las representaciones pueden derivar en que las personas desarrollen una orientación positiva o negativa ante determinados hechos. El autor afirma que “las representaciones sociales constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa” (2002, p.11).

A las cualidades de una representación, Mazzitelli *et al* (2009) agrega que los sujetos no permanecen pasivos ante la información y los hechos que surgen en su realidad, sino que construyen significados y teorías. Estos autores afirman que las representaciones sociales son:

> construcciones simbólicas que se originan en la interacción social y se recrean a lo largo del tiempo. Son de orden cognitivo, dado que los individuos no son pasivos frente a la información que reciben del grupo, sino que ellos construyen significados y teorías sobre la realidad en una vinculación dialéctica entre lo individual y lo social. (p. 11)

Lo que se advierte en los planteamientos de los autores es que la representación social es una teoría que construyen las personas con la finalidad de comprender su realidad, su entorno y el medio en el que se desenvuelven; de esta manera pueden dar significado a situaciones, personas o hechos de la vida cotidiana en la que se encuentran inmersos.

Una representación social es un modo particular de conocimiento, cuya función es elaborar comportamientos y comunicación entre los actores sociales, que se construyen dentro de un grupo específico situado en un momento histórico particular y donde sus construcciones, denominadas representaciones sociales, “son entidades casi tangibles que circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro” (Moscovici, 1979, p. 27).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Las representaciones sociales son “la representación de algo para alguien” (Abric, 1994, p.12) y “son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos” (Moscovici, 1979, p.33). Es decir, son las conceptualizaciones que un grupo social tiene respecto de un fenómeno, como resultado del sentido común socialmente compartido.

Las representaciones sociales son conocimientos compartidos y elaborados que se conforman por modelos de pensamiento, experiencia e información que se adquiere a través de la educación, la tradición y la comunicación social (Cardona, 2010).

Abric (1994) las describe no como la causa de comportamientos, sino como la guía de conductas sociales. Esto es importante porque cuando se habla de que hay estímulos que pueden propiciar ciertas conductas, la representación social no es un modificador o la causa de la conducta, sino un eje o una guía para accionar.

Las representaciones sociales designan, además, una forma de conocimiento particular –el saber popular–, una forma de pensamiento colectivo cuyo propósito es comprender la realidad social permitiendo a los grupos expresar su identidad, orientar su comportamiento y colaborar en la toma de decisiones tanto individuales como grupales (Triguero, Bérgamo, Rodríguez y Borges, 2006).

Las representaciones sociales aparecen cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos.

Una representación social es el conocimiento de sentido común que tiene como objetivo comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social. Se origina en el intercabio de comunicaciones dentro del grupo social. Las representaciones sociales tienen una doble función “hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible”.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Serge Moscovici explica que las representaciones son la versión moderna del sentido común; dan cuenta de cómo los individuos, en tanto sujetos sociales, incorporan y organizan lo social. Así las representaciones sociales son un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, como producto de las relaciones y comunicaciones interindividuales.

La educación formal o informal, los procesos de socialización, las lecturas o información audiovisual proveniente de los medios de comunicación masivos son otras fuentes que proveen al sujeto de objetos o ideas científicas que ha de reconstruir para comprenderlas y genarar una idea propia que le permita enunciarlas.

Por su parte, Jodelet (1986) y Villarroel (2007) indican que las representaciones se muestran como una forma de conocimiento social, un saber del sentido común, una modalidad del pensamiento práctico (Jodelet, 1986). Las representaciones permiten a los sujetos interpretar, dar sentido a lo inesperado, clasificar circunstancias, fenómenos o individuos, permitiéndoles actuar en consecuencia; las represetnaciones se construyen en los intercambios de la vida cotidiana.

Banchs (2000; 2001) plantea que las representaciones son formas del conocimiento de sentido común propio de la sociedad moderna caracterizada por el sometimiento del individuo a grandes volúmenes de información distribuida constantemente por diversos medios de comunicación.

Es posible comprender las representaciones sociales como aproximación procesual y estructural o social. La aproximación procesual alude a la idea de ver a las representaciones sociales como proceso cognitivo y, por el otro lado, como producto del funcionamiento del sistema social de los grupos que se ve afectado en su génesis, estructura e interacciones (Jodelet, 1989).

Así, cuando un tema es actual las personas incorporan información a su universo cognoscitivo y reelaboran el objeto con la pretensión de la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal, ambos orientados a la comunicación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Las representaciones sociales son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata. Estos conocimientos forman parte del conocimiento de sentido común. Las representaciones sociales se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana. El conocimiento es, ante todo, un conocimiento práctico que permite explicar una situación, un acontecimiento, un objeto o una idea y además permite a las personas actuar ante un problema.

Las representaciones sociales sirven para relacionar el mundo de la vida cotidiana con los objetos de los que los actores se valen para representa ese mundo. En la construcción de las representaciones sociales, lo material y externo al sujeto se sustituye y pasa a ser representado en las ideas que cada persona genera de él.

Las representaciones guían y orientan las acciones y relaciones sociales, se les considera un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo respecto a determinado hecho o entorno social y físico. Sin embargo, las representaciones no actúan como una calca fiel de lo externo en la mente de los agentes, sino una reconstrucción individual y social de lo externo.

A través del estudio de las representaciones es posible conocer la manera en que los sujetos generan determinados comportamientos, símbols y significados por medio del tipo de comunicación que tienen y de las interacciones que generan con los miembros de su grupo (Dorantes y Ojeda, 2023).

Las representaciones pueden cambiar las acciones y producir nuevos comportamientos, construir y constituir nuevas relaciones con el objeto de representación, determinando o modificando en los sujetos sus posturas ante un objeto, persona o hecho, dado que éste se encuentra íntimamente ligado a las relaciones sociales y a la organización de procesos sociales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Las representaciones sociales son pensamientos constituidos y constituyentes. Se les considera pensamientos constituidos porque generan productos que se utilizan para explicar y comprender la vida cotidiana. Y son constituyentes porque intervienen en la elaboración de la realidad de la vida cotidiana.

Las representaciones, como afirma Jodelet (1986), encierran imágenes que condensan significados por lo que éstas son referencia importante para interpretar lo que sucede en la realidad cotidiana en la forma de conocimiento social. Las representaciones hacen que el mundo sea lo que pensamos que es, aquello que representamos de acuerdo con nuestra particularidad, experiencia, historia personal y posición en el contexto y el mundo.

2.3 Teoría del sentido común

Serge Moscovici (1993) reconoce en el lenguaje y en el sentido común los dos modos básicos de la cognición humana, donde cada uno de ellos provee una manera distinta de ordenar, experimentar, comunicar y construir la realidad.

Esta teoría plantea que el sentido común, el conocimiento folklórico o el conocimiento popular, si bien se genera en los diálogos y conversaciones, no lo hace a través de clichés, lugares comunes o estereotipos, sino a partir del contenido potencial que está presente en las comunidades.

El sentido común se asocia con la realidad construida a partir de la información que tiene el sujeto (Jodelet, 2008), por tanto, representa una parte compleja de la realidad social y está organizado por intereses en común que dan homogeneidad al grupo social y surge del proceso global de comunicación.

Al preguntarse cómo son generados y transformados los contenidos de la representación social, Moscovici (1993) reconoce la necesidad de expresar la restricción impuesta por los procesos mentales afirmando que

> Es preciso considerar las limitaciones del sentido común, refiriéndose a las representaciones cotidianas, que son fruto de razonamientos defectuosos y de inferencias ilícitas hechas a partir de datos insuficientes (p.5).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Es entonces como todas las interacciones, al cruzarse, logran formular una representación a través de la cognición. En esta teoría es que se apoya el presente estudio, considerando que lo que las personas nos dicen sobre un fenómeno se caracteriza por construcciones que evocan al "conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; en la forma de programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad" (Jodelet y Guerrero, 2000, p. 10).

El sentido común es, en principio, una forma de percibir, razonar y actuar (Reid,1998). El conocimiento del sentido común es conocimiento social porque está socialmente elaborado e incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que influyen en la orientación de las conductas de las personas en su vida cotidiana y en las formas de organización y comunicación, tanto en las relaciones interindividuales como entre los grupos sociales.

El sentido común no desaparece en la sociedad moderna sino que adquiere un nuevo matiz, se genera un nuevo sentido común porque ahora se elabora con el auxilio de la ciencia y de la técnica, además de que circula a través de distintos canales de comunicación. El nuevo sentido común se caracteriza porque en él se mezclan elementos de los hallazgos científicos a través de la información que circula a través de múltiples canales.

En sociedades anteriores, el sentido común se encontraba separado del pensamiento especializado que era expresado en la forma de ciencia, técnica o filosofía. En la actualidad, prevalece una mezcla de ciencia con sentido común y su distribución tecnológica se realiza a través de medios de comunicación como periódicos, revistas, radio, televisión, cine, internet.

2.4 El modelo psicogenético

El modelo psicogenético busca explicar el origen y el desarrollo de las representaciones sociales. Para realizarlo recurre a dos procesos que Moscovici (1979) denominó objetivación y anclaje.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estos dos procesos nos ayudan a comprender cómo lo social transforma un conocimiento en una representación colectiva y cómo ésta misma modifica el ámbito de lo social. La figura 2.1 esquematiza los procesos que desarrolla un individuo para volver cercano algo que, de inicio, le puede parecer lejano y desconocido.

Una representación social se gesta a partir de dos procesos: el anclaje y la objetivación. En el primero, los individuos constantemente nos encontramos confrontando lo que sabemos, conocemos y pensamos sobre un tema con diferente información que el entorno nos presenta. Ante las nuevas ideas, posturas y percepciones efectúamos un proceso de selección y, posteriormente, de asimilación. Durante la asimilación se incorporan datos y nociones a nuestro actual esquema de pensamiento, dando lugar a que algunas ideas se refuercen con el nuevo conocimiento, mientras que otras consideradas como inválidas o viejas se reemplazan por el nuevo conocimiento. Este proceso ocurre a nivel abstracto y gracias a él los individuos continuamente ampliamos nuestro bagaje cultural.

El segundo proceso es la objetivación es donde las redes de pensamiento se asocia con el modelo figurativo de la persona. Finalmente, en el esquema se presentan las expresiones, a través de las cuales, las personas manifestamos nuestras representación social sobre un hecho o fenómeno, las ideas expresadas en forma oral o escrita, nuestras acciones y las manifestaciones gráficas.

2.4.1 La objetivación

El proceso de objetivación procura reducir las ideas extrañas a categorías e imágenes ordinarias, para ubicarlas en un contexto familiar (Moscovici, 1993). En palabras de Wagner y Hayes (2005), la objetivación consiste en construir o asociar un aspecto icónico a un concepto, una teoría o una idea que resulten nuevos o difíciles de asir de otra manera.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

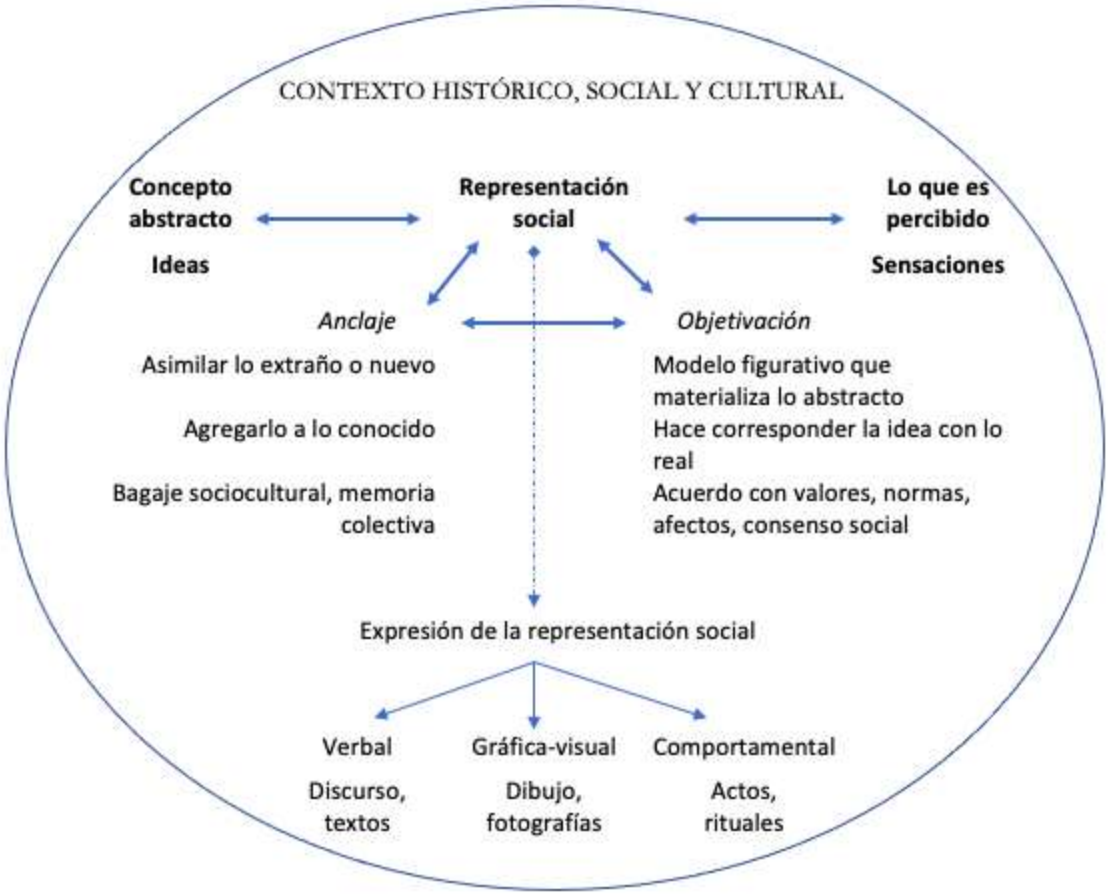


Figura 2.1 Elaboración y expresión de las representaciones sociales.

Moscovici define la objetivación como una acción donde se descubre "la cualidad icónica de un ente o idea imprecisos, para reproducir un concepto en una imagen" (1993, p.38). Abric (1996) agrega que la objetivación ocurre cuando

> los individuos involucrados en retener de manera selectiva una parte de la información que circula en la sociedad, seleccionando algunos elementos concretos. Éstos los clasifica y selecciona, los descontextualiza, es decir, que los disocia del contexto que los produjo, adquiriendo una autonomía mayor, que aumenta su posibilidad de utilización para el individuo (p.20).

Estas dos definiciones dejan ver cómo el sujeto selecciona, descontextualiza ciertas cualidades del hecho u objeto que les son más accesibles de aprehender y materializar algo abstracto.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Jodelet (1986) explica, por su parte que:

> En el caso de un objeto complejo, con lo es una teoría, la objetivación implica varias fases: a) selección y descontextualización de los elementos; b) formación de un núcleo figurativo, donde una estructura de imagen reproducirá de manera visible una estructura conceptual; c) ocurre la naturalización, donde el modelo figurativo permite concretar… adquiere un estatus de evidencia… integra los elementos de la ciencia en una realidad de sentido común (p. 483)

La objetivación produce un modelo figurativo que resulta de una reconstrucción selectiva que hace comprensibles las ideas o formas abstractas, ordena la información y concretiza en distintos elementos que comprenden una representación. En este proceso, lo abstracto toma una forma casi real, hace corresponder el concepto con lo percibido.

La objetivación es un proceso donde el individuo selecciona, filtra, descontextualiza y resignifica. Se asocia con lo abstracto, como la suma de elementos descontextualizados debe tomarse una imagen más o menos consistente en la que los aspectos metafóricos ayuden a identificarla con mayor nitidez.

De acuerdo con Moscovici (1979), el proceso de objetivación se subdivide en dos aspectos esenciales: la naturaleza y la clasificación. En la naturalización, el imaginario abstrae elementos objetivos del ambiente al medio cognitivo, transformando fundamentalmente su estatus y su función. Una vez que determinados fenoménos o eventos son naturalizados, el individuo actúa reproduciéndolos en su entorno cotidiano sin mayor análisis o ejercicio crítico.

La clasificación, por su parte, coloca y organiza las partes del ambiente; introduce, por ejemplo, determinado orden a partir de las estructuras preexistente. Con ello, se pretende atenuar el choque que puede provocar una nueva concepción que se trata de incorporar a una noción que se consideraba estable y clara.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.4.2 El anclaje

El proceso de anclaje busca cambiar algo abstracto en algo casi concreto, transfiriendo lo que está en el ojo de la mente hacia algo que existe en el mundo físico (Moscovici, 1993).

El anclaje es cuando el sujeto desarrolla un ordenamiento y una incorporación. Se liga con el marco de referencia de la colectividad y es un elemento útil para interpretar y actuar sobre la realidad. Se relaciona con la inserción de un hecho u objeto en la jerarquía de los valores y visiones preconstruidas por los sujetos.

En palabras de Jodelet (1986) el proceso de anclaje se conceptualiza como:

> … se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto. En este caso, la intervención social se traduce en el significado y la utilidad que le son conferidos. Sin embargo, en anclaje implica otro aspecto, se refiere a la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema… Ya no se trata, como en el caso de la objetivación, de la constitución formal de un conocimiento, sino de su inserción orgánica dentro de un pensamiento construido. El proceso de anclaje se descompone en varias modalidades que permiten comprender cómo se confiere el significado al objeto representado. Comprender cómo se utiliza la representación del mundo social, marco e instrumento de conducta y comprender cómo se opera su integración dentro de un sistema de recepción y conversión de los elementos de este último relacionados con la representación (p.486)

Para los estudios empíricos, el anclaje de ideas nuevas o no familiares es un proceso que se desarrolla a partir del sistema de categorías existente del que dispone cada individuo y del sistema de regulaciones simbólicas particulares que plantea cada contexto social o cultural.

Hay dos procesos fundamentales asociados al anclaje, la clasificación y la denominación. Para Moscovici (1993), ambos permite clasificar lo inclasificable y denominar lo innombrable. Los procesos de clasificación y denominación son fundamentales para el anclaje porque gracias a ellos el individuo es capaz de imaginar y representar el mundo, revelando su teoría de la sociedad y la naturaleza humana.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

El proceso de clasificación o categorización consiste en seleccionar un paradigma entre los que llevamos en la memoria, estableciendo una relación positiva o negativa hacia él. Eso da lugar a la generalización o bien la particularización. La generalización ocurre cuando se elege un rasgo al azar, para usarlo como categoría; mientras que la particularización se genera cuando el objeto es examinado y se le considera divergente en cierto nivel respecto al prototipo (Moscovici, 1993).

2.5 El modelo estructural o Teoría del núcleo central

Para comprender los aspectos que integran una representación social se puede recurrir a las estructuras y las dimensiones. Las estructuras se vinculan con el modelo estructural o teoría del núcleo central (Figura 2.2).

Abric (1996) señala que una representación social se define por dos componentes: su contenido, que está conformado por la información y las actitudes, y la organización que alude a su estructura interna o campo de representación. Así, la organización se estructura mediante una jerarquía determinada por el núcleo central.

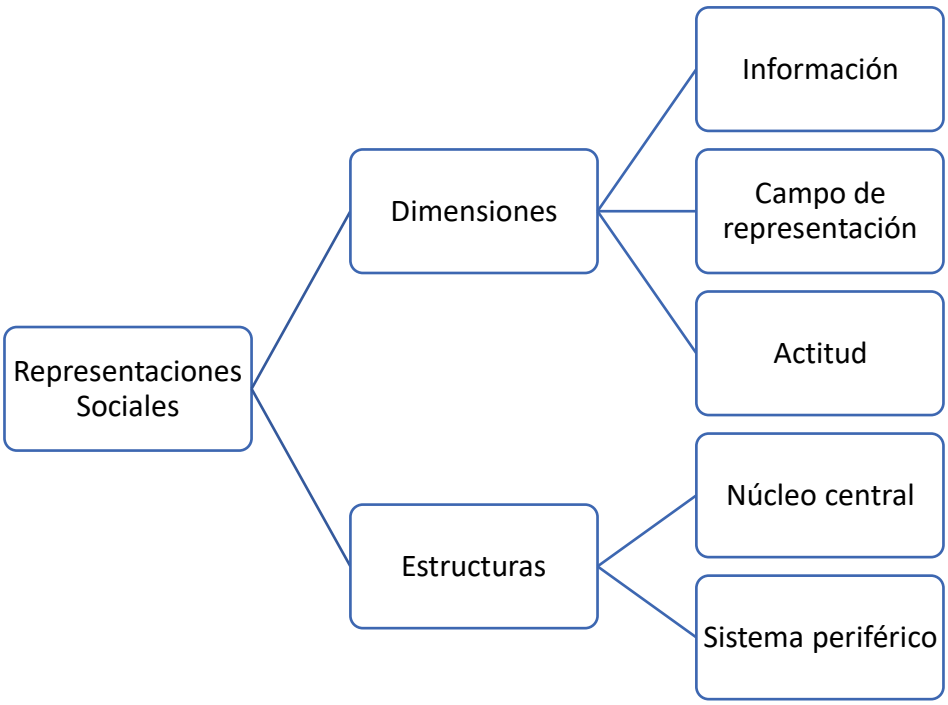


Figura 2.2 Dimensiones y estructuras de la representación social.
Fuente: Elaboración propia.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.5.1 El núcleo central

El núcleo central se caracteriza por contener el o los elementos más estables de la representación; aquellos que pueden considerarse fuertes, coherentes, resistentes al contexto, no negociables ni transformables durante la interacción social. En otras palabras, los elementos que integran el núcleo central de una representación no cambian fácilmente ante otros elementos novedosos que lleguen a presentarse durante un intercambio social de ideas.

El núcleo central tiene la función de determinar la significación y organización de la representación. Este núcleo está constituido por uno o varios elementos, que pueden ser ideas, palabras o términos que ordenan y conforman la representación social y se aseguran de mantener la esncia de la representación (Deaux y Philogéne, 2001).

2.5.2 El sistema periférico

El sistema periférico se organiza alrededor del núcleo. Constituyen la parte más accesible, lo más vivo y concreto de la representación (Abric, 2001). Este sistema abarca tanto informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, como juicios, estereotipos y creencias.

Los elementos que considera pueden estar jerarquizados; aquellos más próximos al núcleo tienen enfocan en garantizar la concreción del significado de la representación; mientras que los elementos más distantes tienen el propósito de ilustrar, aclarar o justificar la representación. De acuerdo con Lombardi y Ponte (2002) el sistema periferico depende de las características del contexto inmediato.

Este sistema por tanto es flexible, es más fácil de cambiar o intervenir que el núcleo central. Las ideas ahí contenidas funcionan como complementos que permiten comprender mejor al objeto o hecho y su ponderación, su valor y su función están determinados por el núcleo central.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.6 Dimensiones para estudiar las representaciones sociales

Los sistemas cognoscitivos poseen una lógica y lenguaje propios y tienen una doble función, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social para dominarlo, además de posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código que favorezca el intercambio social.

Las representaciones sociales pueden, tal y como explica Moscovici (1979), ser analizadas con fines didácticos y empíricos en tres dimensiones: información, campo de representación y actitud. Las tres juntas se encargan de interpretar esta teoría social y una vez que se deduce el sentido de ésta, es posible arribar a una interpretación de lo que cada una representa, así es como es posible dar el valor de lo social.

2.6.1 Dimensión información

La dimensión información se refiere a la información de la cual disponen los individuos de una sociedad acerca de la persona, idea u objeto de representación. Dicho en otras palabras, esta dimensión es considerada como el cúmulo de conocimientos organizados con que cuenta un grupo sobre un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social.

Los conocimientos que la integran dan cuenta de las particularidades de cada sujeto, en términos de cantidad y calidad. Analizar esta dimensión permite indagar qué tan informados se encuentran los sujetos sociales o no, respecto de determinado un objeto o fenómeno enunciado.

Cada dimensión mantiene su grado de dificultad, en lo que se refiere a la dimensión información, el reto es recuperar todos los rasgos de la visión o conocimientos que los grupos sociales poseen sobre algún objeto o ser social.

2.6.2 Dimensión campo de representación

La dimensión campo de representación, nos remite a la idea de la imagen, del modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

refieren a un aspecto preciso del objeto de representación. Abric (1994) define esta dimensión aludiendo a “las opiniones pueden recubrir el conjunto representado, pero no quiere decir que esté ordenado y estructurado” (p.13).

Esta dimensión campo de representación se caracteriza por expresar la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada. Esta organización puede presentar variaciones intergrupales o intragrupales.

Particularmente esta dimensión se relaciona con las estrusturas del modelo o teoría del nucleo central. El contenido de esta dimensión se organiza en torno al núcleo central, que es la parte más sólida y estable de la representación y se construye a través del proceso de objetivación y proviene de la transformación de contenidos conceptuales heterogéneos en imágenes que permiten construir una visión más concreta del objeto representado. Así las ideas abstractas se convierten en formas icónicas.

La dificultad de la dimensión campo de representación corresponde en poder asir la imagen completa de lo que es el objeto social, más allá de lo que se ve reflejado en la actitud de los sujetos.

2.6.3 Dimensión actitud

La dimensión de la actitud alude a la “orientación global de la representación social en relación con el objeto, la cual puede ser favorable o desfavorable, como el componente más aparente y conductual” (Moscovici, 1979, p.35).

La actitud es la más frecuente de las dimensiones. Es la orientación global positiva o negativa, más o menos favorable hacia el objeto de una representación. Se caracteriza porque es socialmente compartida, y se mantiene unida a un contenido y forma un sistema.

Los componentes de cualquier representación se articulan precisamente sobre esta dimensión valorativa, imprimiendo a las representaciones un carácter dinámico, que está presente aunque la representación sea difusa o carezca de una estructura firme.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Esto ocurre así ya que la falta de claridad, conocimiento o campo de representación sobre un hecho, no impide que las personan adopten posturas contundentes sobre ciertos objetos aún cuando sepan poco de ellos. Algunos ejemplos pueden ser temas como la experimentación con animales para fines de investigación, la clonación, el empleo de células madre para el tratamiento de ciertos padecimientos o la terapia génica. La dificultad presente en la determinación de la dimensión actitud alude al grado o perfilación que muestra el grupo social hacia algo, bueno, malo, entre otras cosas.

Para concluir, se puede afirmar sobre esta parte de las dimensiones de las representaciones sociales que, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y la postura (actitud) que se asuma al respecto.

Las representaciones no son opiniones que surgen de manera momentánea y fragmentaria, sino que son una construcción lograda a través de cierto tiempo, en torno a determinados aspectos del mundo circundante que estructura un amplia gama de informaciones, percepciones, imágenes, creencias y actitudes vigentes en un sistema social determinado. Dicha representación permite captar las estructuras internalizadas de creencias, valores y normas de un grupo social sobre diversos aspectos de la vida cotidiana.

2.7 Campo de aplicación de las RS en educación

De manera particular, en el sector educativo es importante saber qué expresan, qué opinan y por qué piensan así las personas respecto de un fenómeno educativo, social o político, como punto de partida para la toma de decisiones, pero también para comprender sus marcos de referencia y tender puentes que faciliten la comunicación y la suma de esfuerzos.

En educación, el estudio de las representaciones sociales de sus agentes nos conduce a reconocer objetivamente su subjetividad, su sentido común, su cosmovisión y los referentes que les orientan. Al conocer qué entienden, por ejemplo, sobre la escuela, la educación o el proceso de alfabetización, es posible

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

comprender por qué actúan como lo hacen, por qué se comportan de un modo determinado, cómo es que interpretan y reconocen su experiencia escolar (Dubet y Martuccelli, 1998).

Los individuos compartimos pensamientos sociales en donde hay una validación consensual y, con base en ello, actuamos en consecuencia. Moscovici nos propone comprender la realidad a partir de las peculiares formas de pensar y actuar de los sujetos inmersos en la sociedad. Es de esta forma que podemos entender el comportamiento humano en la sociedad y su pensamiento social. Es importante saber cómo representamos un fenómeno, sea social o educativo, y así dar cuenta de cómo nos posicionamos frente a él. De esta manera es posible valorar por qué tomamos decisiones o nos apegamos a determinadas posturas y posiciones que otorgan una lógica al funcionamiento social.

Cuando nos interesamos en el estudio de las representaciones sociales, lo que deseamos es analizar el pensamiento de las personas, comprender la manera en que el otro piensa, comprender la lógica en que se encuentra, lo que exige un distanciamiento propio para entender al otro, sin emitir juicios, sino desde una perspectiva amplia, pues solo así podremos comprender su cultura.

En las opiniones de la gente se manifiestan actitudes asociadas a las respuestas y como preparación de la acción. Las representaciones fundamentan y orientan las acciones de las personas, por eso precisamente su estudio es importante en la educación, pues los procesos de enseñanza-aprendizaje, de socialización y de construcción del conocimiento están atravesados por las creencias, percepciones, valoraciones y actitudes de los agentes de la educación.

Las representaciones son una valiosa herramienta dentro del ámbito de las ciencias sociales, pues como lo expresa Araya (2002)

> ofrecen un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas, debido a que no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que transciende al marco cultural y a las estructuras sociales más amplias como, por ejemplo, las estructuras de poder y de subordinación (p.9).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

También permite conocer a los grupos sociales que componen una sociedad específica, es decir, estudiantes, profesores, etcétera. Es importante hoy en día saber cómo piensa la gente, estudiar el conocimiento del sentido común, su contenido, organización, estructura interna y su jerarquía, pues sólo así podremos entender e interpretar la realidad. “Una representación siempre es representación de alguien, así como es representación de una cosa.”(Moscovici, 1979, p.17) Las representaciones sociales son “una forma de conocimiento elaborado socialmente y compartido” (Giménez, 2007, p.46).

Desde esta perspectiva, en el terreno educativo las condiciones sociales propias de la función que desempeña cada profesor llegan a determinar su percepción y comportamiento respecto a temas como la tutoría: su valor, características o beneficios. Debido a lo anterior, la estrategia de acompañamiento docente no es en sí misma ni mala ni buena, sino que la idea que los docentes construyen de ella es lo que va variando, y esa construcción puede llegar a estar fuertemente influenciada por la función que ejerzan en el servicio profesional docente.

Los agentes educativos, funcionarios, profesores, alumnos, padres de familia, construyen representaciones sociales sobre múltiples tópicos, por ejemplo, la escuela, las prácticas escolares, los agentes educativos, la disciplina, la evaluación, la educación pública o la privada y el papel del docente. En la elaboración de esas RS entran en juego elementos producto de la investigación pedagógica y educativa, pero también las propias creencias, experiencias, apreciaciones, incluso las opiniones, polémicas y debates que se promueven desde los medios de comunicación.

Ante ello, es importante considerar la teoría de las representaciones sociales para promover procesos investigativos en el campo educativo. El estudio de las representaciones sociales de los actores de la educación permite adentrarnos a las escuelas para conocer y el sentido que los agentes educativos adjudican a los procesos que en ellas tienen lugar.

Visto de este modo, en el presente estudio relacionado con la tutoría que reciben los docentes noveles en su proceso de iniciación en la profesión, interesa

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

recuperar el conocimiento sobre las prácticas dentro del aula y de la escuela, pero también requiere de un soporte que las articule con la historicidad de las personas y su modo de ver y comprender la profesión.

En este sentido, al hablar sobre la noción de ser docente novel desde las voces de quienes están viviendo el fenómeno, trae consigo la presunción de un posicionamiento específico que los determina como seres únicos e irrepetibles en un contexto determinado. Contexto en el cual expresan una serie de percepciones que develan sus creencias, saberes y expectativas.

En este capítulo se ofreció una revisión de algunos de los aspectos destacados de la Teoría de las Representaciones Sociales. El argumento central parte de que las decisiones y posturas que asumen los individuos no son arbitrarias, sino que son producto de razonamientos de sentido común asociados con componentes psicosociológicos.

Con el análisis de este apartado del documento se tiene un marco explicativo acerca de los comportamientos de los docentes noveles, marco que trasciende los marcos culturales, así como las estructuras sociales y laborales en las que se mueven los nuevos maestros. La comprensión de los sistemas cognitivos nos permitirá reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que generan una orientación actitudinal positiva o negativa hacia el fenómeno de la tutoría en los primeros años de docencia.

Desarrollar un estudio basado en la teoría de representaciones ofrece varias ventajas, por ejemplo, supone el reconocimiento de que los sujetos no actúan por simple determinación del contexto específico donde se movilizan, sino que sus formas de interactuar, pensar y las actitudes que asumen son el resultado de la interacción que tienen con su entorno. La teoría de las RS permite además entender cómo es que el conocimiento del sentido común contribuye a la ocnstrucción de la compleja realidad social en el campo educativo.

Otra cualidad de la aplicación de la teoría de las representaciones sociales como metodología es que es posible emplearla conjugándola con diferentes tipos de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

recursos metodológicos. Por tanto, se convierte en un recurso que nos permite comprender el punto de vista de los agentes sociales que inteeractúan en determinado contexto social, histórico y cultural.

Una característica más a destacar es que bajo esta teoría es posible considerar diversos elementos de la representación como son la actitud, la opinión, los estereotipos, la imagen y la percepción social de los sujetos; permite emplear varios modelos como: sociogenético, estructural del núcleo central, sociodinámico, antropológico, dialógico-comunicacional e interpretativo.

En términos de la metodología, es posible aplicar análisis por correspondiencia o análisis de contenido a través de listados de palabras, cuestionario de pares, sociogramas, textos argumentativos, entrevistas, revisión documental, tratamiento de imágenes, entrevista narrativa, historias de vida, estudios de caso, grupo focal y observación.

Sin embargo, como ocurre con otras teorías y metodologías de investigación, esta teoría de las representaciones sociales puede presentar ciertas limitaciones. En opinión de autores como Jahoda (1998, como se cita en Mireles, 2011), esta teoría debería adoptar métodos de investigación más rigurosos. comparándola con estudios etnográficos, por ejemplo, la teoría de las representaciones tiene la limitante de que no ofrece tanta información que se puede recuperar en los prolongados periodos de acercamiento al campo, tal y como se recomiendan en etnografía. Un aspecto que robustece los estudios etnográficos es el proceso de inmersión que favorece ser uno más del grupo social objeto de estudio, con lo cual se pueden documentar fielmente la realidad social.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Capítulo III Marco contextual

En el presente capítulo se brinda un panorama sobre el perfil actual de quienes ejercen la docencia a nivel global, enfatizando la situación que viven los docentes noveles. El propósito es enmarcar el problema de la investigación desarrollada, resaltando la relevancia y pertinencia de desarrollar estudios de este tipo.

Este apartado de la tesis está organizado en cuatro subtemas: características y condiciones actuales de los docentes, los noveles que se requieren y los retos que enfrentan y, finalmente, cambios en las polítics públicas asociadas con la formación inicial, la contratación y la tutoría a los noveles.

Una revisión de algunos de los informes emitidos por organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE nos permiten ampliar nuestro panorama mundial sobre la situación actual por la que atraviesan los docentes en general y los nuevos maestros en específico.

La OCDE realiza un estudio internacional denominado TALIS, *Teaching and Learning International Survey,* y en él participan todos los miembros adheridos a este organismo. A la fecha ha realizado tres estudios, 2008, 2013 y 2018, y en la última edición participaron más de 260,000 maestros, 15,000 directivos de igual número de escuelas y 48 países que representan a más o 8,000,000 de maestros.

3.1 Características de los docentes en años recientes

Sobre la edad promedio de la planta docente, el informe TALIS de la OCDE explica que a nivel mundial ésta es de 44 años. Con 10% de docentes con menos de 30 años, muchos de ellos noveles, 53% entre 30 y 49 años y 38% con más de 50 años y más de 25 años de servicio (Figura 3.1).

En el caso de España, la edad promedio de la comunidad docente rebasa los 60 años, siendo el grupo etario predominante el de 30 a 45 años, seguido por aquellos maestros que tienen 50 años o más, con un 35% y, solo el 5% del total de docentes en esta nación representan a los docentes que tienen 30 años o

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

menos. La renovación de la planta docente es un tema que gradualmente ha de enfrentarse, por ello, su reto es atraer, preparar y retener a nuevos jóvenes para efectuar el relevo generacional por jubilación.

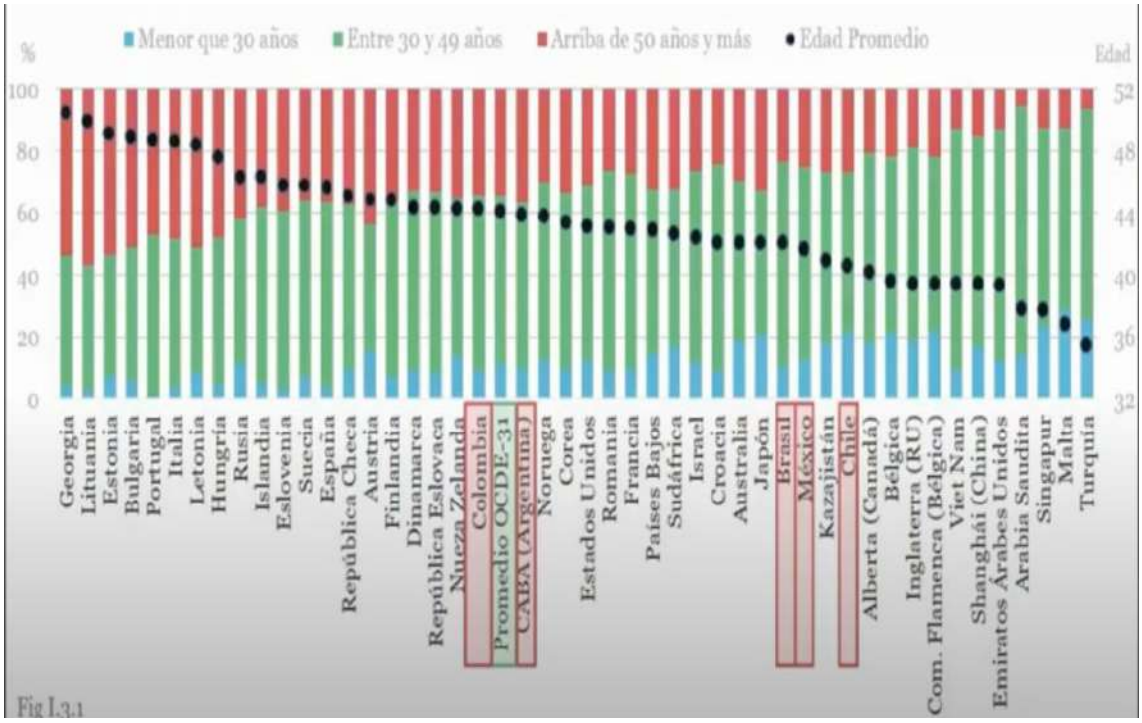


Figura 3.1 Edad promedio de docentes de países miembros de la OCDE.

Fuente: OCDE (2019).

En el caso de México, la edad promedio se ubica en 42 años, con 10% de docentes jóvenes, menores a 30 años, 62% entre 30 y 49 años, y 28% con más de 50 años y 25 de experiencia laboral. El tema del acompañamiento a las nuevas generaciones de docentes en nuestro país es un tema a atender porque gradualmente se requerirán más educadores por el reemplazo generacional.

Con relación a la elección de la profesión, para dos de cada tres docentes participantes en la encuesta TALIS 2018, la docencia fue su primera opción. De ese 66%, 70% son docentes mujeres. Entre sus argumentos para elegir la docencia como carrera de vida, destacan contribuir al desarrollo de los niños (90%) y la trayectoria que vislumbran al ejercer esta profesión (61%). Estos datos han de capitalizarse en la formación continua con programas que ofrezcan

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

estrategias o expongan a los docentes a metodologías que contribuyan a la formación integral de niños y jóvenes.

Al cuestionar a los maestros sobre su formación inicial, 72% manifestó que en ese periodo se les preparó en contenidos disciplinares y pedagogía y un poco en manejo de la clase y contenidos curriculares. Solo 56% afirmó tener cierta formación en el uso de la tecnología, información y comunicación (TIC), y 35% para enseñar en contextos multuculturales y multinivel.

Así pues, resulta necesario fortalecer la formación docente, inicial y continua, tomando el pulso de las demandas y necesidades de los docentes según los diferentes contextos donde desarrollan su labor. Además se requiere planear la renovación de la planta docente, tratando de que quienes tienen años en el campo transmitan su experiencia a los nuevos maestros que se inician.

3.2 La agenda 2030 y los nuevos docentes que se necesitan

La UNESCO ha establecido en su Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2018), diecisiete objetivos orientados a poner fin a la pobreza y el hambre, garantizar salud, agua limpia y bienestar, educación, igualdad de género, reducir las desigualdades, cuidar la vida submarina y los ecosistemas terrestres, así como producir y consumir los recursos naturales de manera responsable.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 corresponde al tema educativo y se centra en promover el desarrollo de sistemas que fomenten una educación inclusiva de calidad y con oportunidades de aprendizaje permanente para todo el alumnado. La Figura 3.2 muestra la relación de este objetivo con otros de la Agenda, tales como el Objetivo 1 relacionado con garantizar una educación inclusiva, acceso a ambientes de aprendizaje seguros (objetivo 3), con equidad de género (objetivo 5), que fomente el aprendizaje permanente (objetivo 11), que fomente el cuidado del ambiente (objetivo 12), que fomente sociedades pacíficas (objetivo 16).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 3.2 Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.
Fuente: UNESCO (2018, p.7).

Como es posible apreciar, impulsar el Objetivo 4 Educación de calidad, tendrá repercusiones favorables en otros objetivos de la Agenda, tales como, la erradicación de la pobreza, el fomento de sociedades pacíficas e inclusivas, el combate a la violencia de género, una mayor conciencia sobre el cambio climático y el consumo responsable, de ahí su gran trascendencia.

Para alcanzar las metas establecidas, es preciso reforzar dos líneas de acción: garantizar sistemas de calidad y un servicio a nivel básico (primaria y secundaria) universal. Con relación a la calidad, la UNESCO enfatiza la necesidad de contar con docentes que permitan a los niños mejorar sus resultados de aprendizaje. En la Agenda 2030 se reconoce que, especialmente en países en desarrollo, se requiere también que la comunidad internacional de más apoyo para fortalecer la formación de docentes (Meta 4.c) UNESCO (2017).

Respecto a la segunda línea de acción, brindar educación primaria y secundaria universal, se requiere aumentar el número de docentes calificados para que la media de alumnos por docente en cada aula disminuya, al tiempo que se garantiza el servicio educativo a todos los niños en edad escolar. La escasez de docentes, los retrasos en su asignación a los centros donde se requieren, el ausentismo y la mala planeación de los relevos generaciones pueden derivar en aulas sobrepobladas, con 40 o 50 alumnos, lo cual afecta la atención pedagógica que se otorga.

Para determinar la demanda de docentes necesarios para años venideros de cara al 2030, es preciso estimar la tasa de contratación y de retención, menos la tasa de jubilaciones. En el cálculo que cada nación debe hacer, además tendrán que considerar que la escasez de maestros se enfatiza más en las regiones rurales e indígenas, en escuelas unitarias y multigrado o multinivel.

En un estudio el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) desarrolló en 2016 incluyó algunas proyecciones mundiales relacionadas con el número de docentes necesarios para lograr el Objetivo 4 – Garantizar una educación de calidad a todos las niñas, niños y jóvenes (OECD, 2016). Entre sus conclusiones el organismo destaca que los países adheridos a esta organización deberán

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

contratar para 2030, un total de 68 millones de docentes: 24 millones para nivel primaria y 44 millones para el de secundaria (Figura 3.3).

De los 24 millones necesarios para alcanzar la educación primaria universal, la gran mayoría, 21 millones (87.5%), reemplazarán a quienes dejan la docencia ante las dificultades que enfrentan en los primeros años, los que cambian de funciones, aquellos que se promueven y, finalmente, a los docentes quienes se retiran del servicio tras 25 o más años de servicio. Los 3 millones restantes, 12.5%, son docentes adicionales necesarios para ampliar el acceso a la educación a más niños, o bien para reducir el número de alumnos por aula, garantizando así una mayor dedicación del docente por estudiante (Figura 3.3).

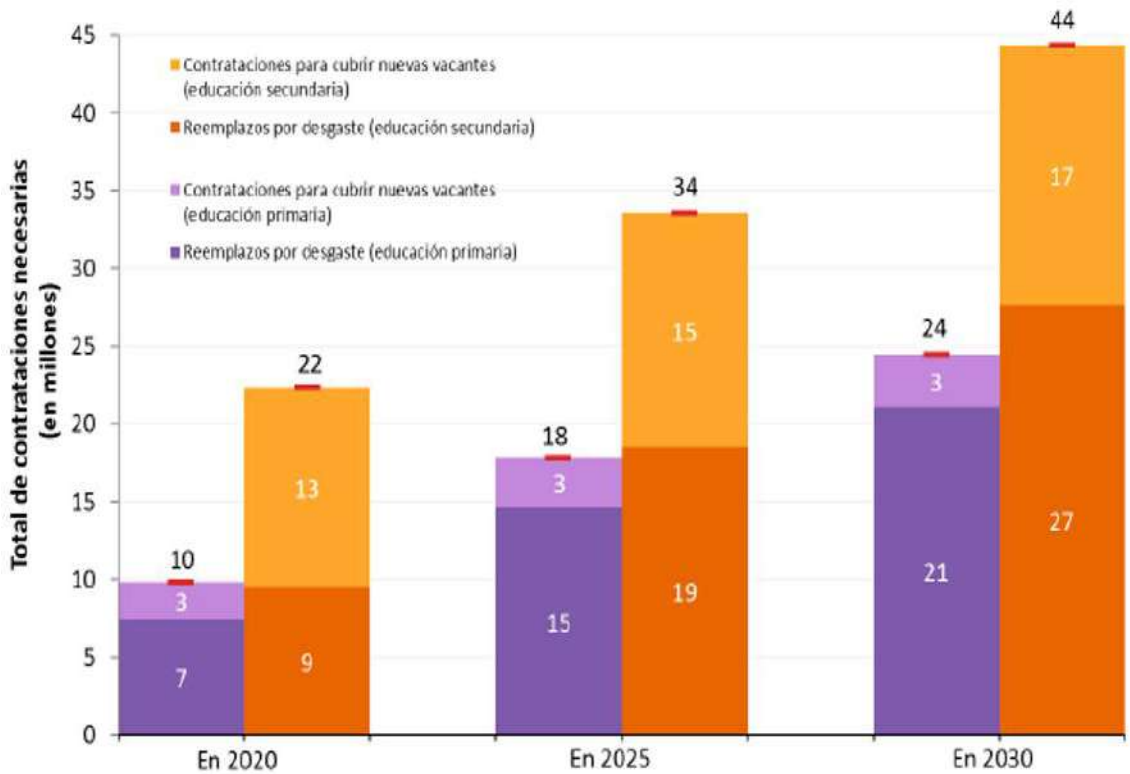


Figura 3.3 Docentes necesarios para lograr la universalidad de la educación primaria y secundaria. Intervalos 2020, 2025 y 2030.

Fuente: Instituto de Estadistica de la UNESCO (UNESCO, 2016).

En el caso de México, y según datos de informes de la OECD (TALIS, 2018), la edad promedio de su planta docente es de 42 años y 20 años de servicio aproximadamente. Se estima entonces que en 10 a 15 años más muchos de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ellos maestros se jubilarán. Esta condición ha de considerarse por la autoridad educativa mexicana para la renovación del personal.

Según las estimaciones del UIS, a nivel mundial, para el año 2020 se requería contratar un total de 10 millones de docentes para el nivel de primaria. Esa cifra debería aumentar 18% para 2025, para lograr 18 millones de nuevos docentes contratados y, hacia 2030, el aumento deberá ser de poco más del 12%, ingresando al servicio profesional cerca de 24 millones de maestros principiantes (Figura 3.3).

En el mismo estudio del IUS se reconoce que el comportamiento por países varía, razón por la cual, la Figura 3.4 presenta una proyección al respecto, los países incluidos incluyen a México y España y otros con un comportamiento similar a ellos, para poder establecer relaciones en el comportamiento de cada uno.

Como se puede advertir, los países deben ajustar sus políticas públicas para lograr la meta 4c Educación de Calidad de la Agenda 2030. Entre las variables a considerar está el reemplazar a docentes que abandonan la profesión antes de tiempo por las demandas de la profesión o bien por jubilaciones; generar más plazas de trabajo para nuevos docentes hasta alcanzar la meta de 2030, y garantizar un servicio educativo de calidad, con programas de inducción, iniciación y formación permamante acordes a las necesidades expresadas por los propios maestros.

3.3 La situación de los docentes noveles.

De acuerdo con datos de la encuesta TALIS (2018), cerca de un tercio de los nuevos docentes reportan necesidades urgentes en áreas como la disciplina y problemas de manejo del grupo. Por lo que los programas de inducción o iniciación deberían tomar en consderación estos temas.

También un alto porcentaje de noveles son asignados a los centros escolares más desafiantes por la población escolar que atienden. Eso incluye grupos numerosos o con mayores dificultades académicas o conductales. En el caso de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

México, 23% de los nuevos docentes atendieron a población infantil proveniente de hogares con limitaciones socioeconómicas.

Otro reto que tienen los noveles es que, además de desarrollar las funciones propias de la enseñanza y el aprendizaje con el grupo escolar, han de aprender rápido sobre temas de gestión escolar y administrativa y a trabajar colaborativamente con directivos, colegas y las familias de sus alumnos.

Con relación al trabajo en el aula y de acuerdo con el estudio TALIS (2018), los docentes noveles dedican menos tiempo que sus pares con experiencia al proceso de enseñanza y aprendizaje, y más al manejo del grupo, la disciplina, la organización de las actividades y las transiciones entre actividades. Esta situación además de afectar la calidad del servicio, genera en el docente novel una autopercepción de bajos niveles de eficacia afectando su desempeño frente al grupo (Figura 3.4).

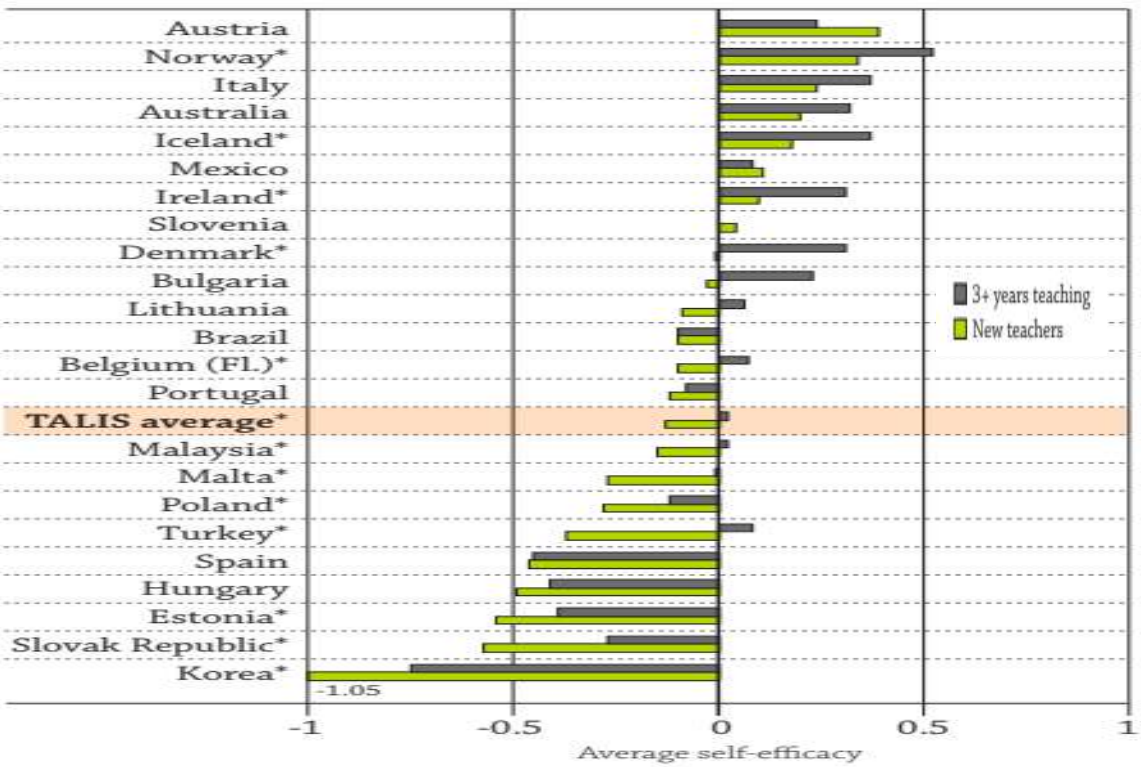


Figura 3.4 Nivel de autoeficacia entre docentes noveles y más experimentados.

Fuente: OECD (2008). Reporte OCDE TALIS *Teaching and Learning International Survey* 2008.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Pese a que la encuesta TALIS no se evalúa la efectividad del magisterio, si se cuestiona a los docentes sobre sus niveles de autoeficacia. En promedio, los docentes de los países participantes en el estudio, manifestaron que los docentes de más de tres años de servicio se sienten más autoeficaces (0.05), que los docentes noveles, con menos antigüedad, tienen una autopercepción negativa de su desempeño (-0.2).

Para España la situación prevalente indica que la percepción de los maestros sobre su nivel de eficiencia varía mínimanente entre los noveles y los experimentados. Por su parte, en México los resultados muestran una tendencia interesante porque se aparta del promedio. Los docentes noveles visualizan su desempeño con un nivel de satisfacción un poco mayor al de sus pares con más de tres años de eperiencia (Figura 3.4).

Respecto al manejo del tiempo escolar, según los resultados TALIS (2018), 55% de los maestros considera que reducir su carga administrativa les ayudaría mucho para mejorar la acción docente con el grupo escolar. En América Latina, los porcentajes son mayores: Brasil 82%, Argentina 58%, Chile 72% y México 64%, coinciden en señalar que muchas de las comisiones que, además de la enseñanza se les asignan, los alejan del trabajo con los chicos.

Todos los anteriores factores inciden negativamente en la trayectoria profesional de los docentes noveles provocando que, de acuerdo con datos de la OECD (2008), cerca del 10% de ellos abandone la profesión en los primeros tres años de ejercerla. Los programas de tutoría para este grupo de docentes representan ya en muchos países una estrategia cuya pretensión es ayudar a mitigar esta problemática.

En la encuesta TALIS 2018 se cuestionó a los docentes si participaron en alguna experiencia de inducción o tutoría informal tras concluir sus estudios iniciales en la profesión. Ese tipo de tutoría, la informal, se refiere a las relaciones de apoyo y acompañamiento que se establecen entre colegas, que no forman parte de un programa específico, ni están mediadas o reguladas por autoridad alguna.

Los resultados obtenidos permitieron identificar que exclusivamente 38% de los noveles participaron en experiencias de inducción, tutoría informal en su primera

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

escuela de adscripción. Este dato representa la media entre todos los países participantes.

En el caso de América Latina, únicamente Colombia reporta datos por encima del promedio de los países participantes, en aquella nación 45% de los mestros sí reciben acompañamiento. Las tasas de participación de otros países son aún más bajas, por ejemplo, en México solamente 25% del magisterio recibió una inducción o tutoría informal, en Chile 22%, Brasil 21% y Agentina 19%. (Figura 3.5).

También en el estudio TALIS se cuestionó a los directores de escuelas primarias, sobre los niveles de participación de sus docentes en programas formales de inducción o tutoría. Este tipo de programas son diseñados y coordinados por alguna autoridad educativa a nivel regional, estatal o nacional; poseen propósitos, temáticas y duración preestablecidos.

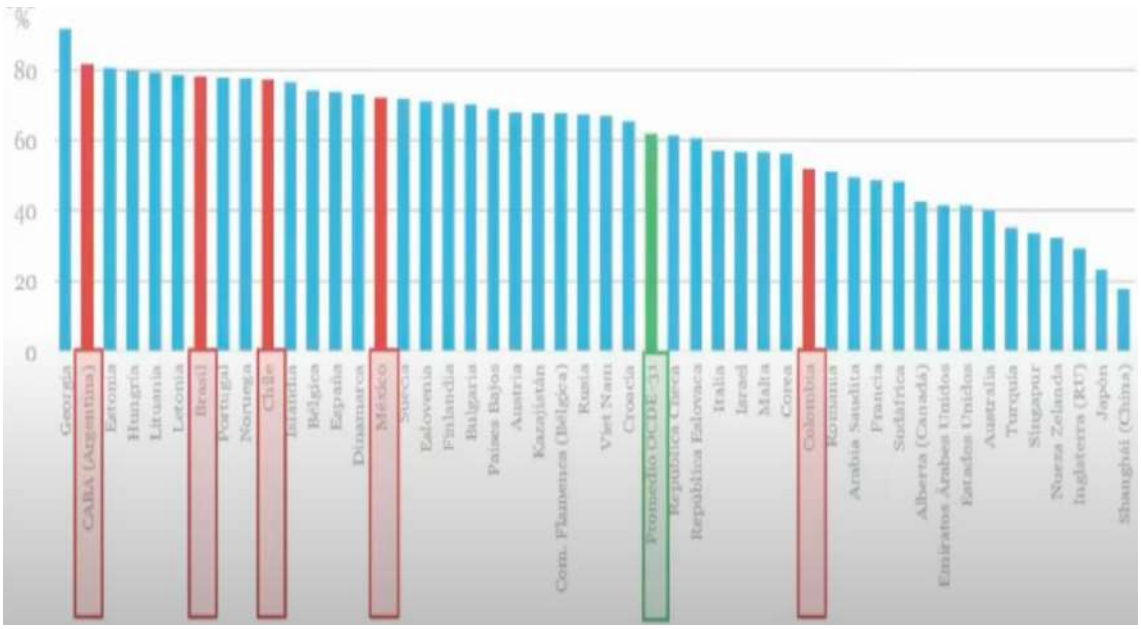


Figura 3.5 Docentes noveles que no participaron en actividades de inducción informal en su primer empleo.

Fuente: OCDE (2019).

Los directivos reconocieron la valía de este tipo de actividades o programas, sin embargo, también informaron que solo 22% de los docentes noveles que llegan

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

a sus escuelas cuentan con un tutor designado por la autoridad educativa, además de que únicamente 8% de los docentes con más experiencia participan como mentor de un novel.

En el caso de Latinoamérica, países como Brasil y Colombia tienen porcentajes superiores al promedio de países miembros de la OCDE con 32 y 22% de noveles participando en programas formales de tutoría.

Al comparar la situación de España y México, se identifica que en México solo 17% de los noveles dijeron haber tenido un tutor en sus primeros años en el ejercicio profesional, porcentaje mayor al de España (10%); en México 10% de los maestros experimentados afirmaron haber participado en procesos de acompañamiento como tutores, en España ese porcentaje apenas alcanza el 2% (Figura 3.6).

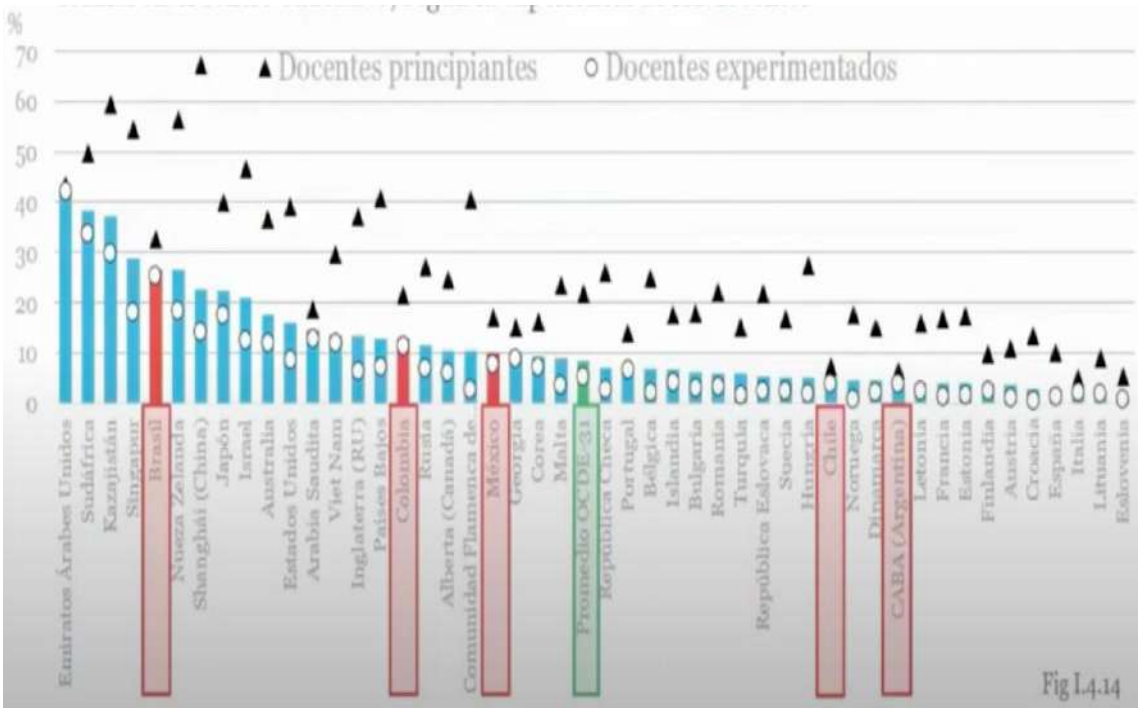


Figura 3.6 Participación docente en programas formales de inducción o tutoría.

Fuente: OCDE (2019).

Respecto a la formación continua, en promedio, la mitad de los docentes noveles y experimentados encuestados indicaron haber participado en programas de formación continua sobre temas relacionados con la gestión de la clase. Los

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

docentes principiantes además se interesan por temas como la disciplina o manejo del grupo.

La media de los países participantes es de 55% de docentes que se involucra en actividades de formación continua. Colombia y Brasil, a nivel Latinoamérica destacan con porcetajes de 70% y 64%.

Ahora bien, en el caso de México y España, en México el interés por mejorar la práctica docente se observa en 63% de los maestros, tanto noveles como experimentados, quienes manifiestaron disposición a participar programas de formación continua; por su parte en España los porcentajes bajan un poco y se mantienen en 50% tanto entre maestros noveles como experimentados (Figura 3.7).

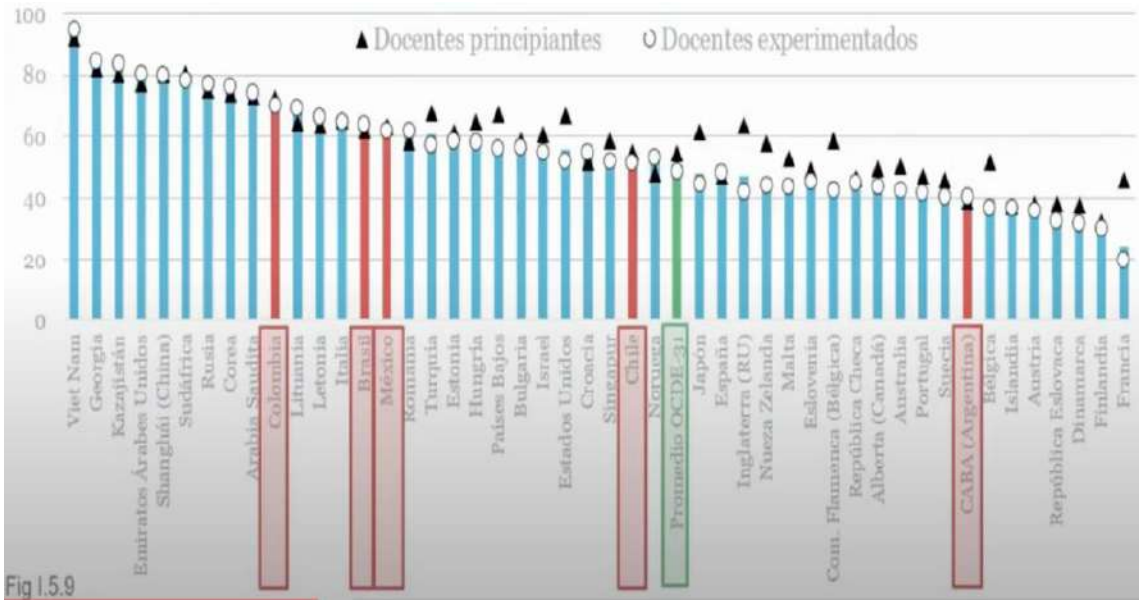


Figura 3.7 Participación de docentes en programas de formación continua.

Fuente: OCDE (2019).

Esa formación continua reporta beneficios para el trabajo con el alumnado, a decir de los propios docentes. Entre los docentes mexicanos que participan en programas de formación continua (85%) y españoles (78%) prevalece la percepción de que esta formación ha tenido un impacto positivo en su labor educativa (Figura 3.8). Este dato respalda el argumento que sostiene que se requiere fortalecer los programas formales e informales de tutoría, como

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

estrategia de mejora de la práctica tanto del docente experimentado, quien funge como tutor, como del novel.

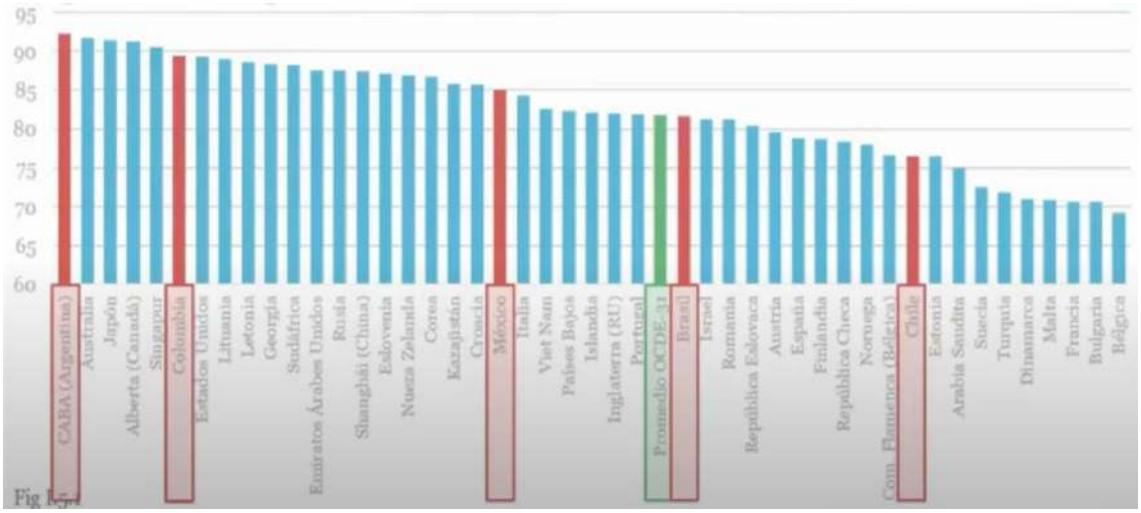


Figura 3.8 Impacto positivo de la formación continua en la práctica docente.

Fuente: OCDE (2020). *Guía del profesorado TALIS 2018.* Volumen II, p.19.

3.4 Cambios en las políticas públicas

Resolver las dificultades que enfrentan en los sistemas educativos de cada país los nuevos docentes demanda una revisión de las políticas de asignación del primer empleo, los mecanismos de tutoría, capacitación y los apoyos disponibles para este grupo de maestros.

La OCDE, derivado del último estudio TALIS 2018 concluye que, con relación a los docentes principiantes o noveles se requiere trabajar en tres líneas de acción: revisar la formación inicial docente, ajustar las políticas para la asignación de docentes noveles y experimentados en zonas vulnerables y de alta marginación, y acompañar a los nuevos docentes a través de programas de mentoría o tutoría formales e informales.

Con relación a los programas de formación inicial docente. éstos deben irse adecuando a las necesidades que el campo laboral le demanda a los nuevos docentes. Así pues, temas como las TIC, la atención a niños y jóvenes de contextos multuculturales y multilingües y competencias docentes transversales, que incluyan creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas, son temas que actualmente han de incorporarse en los planes de estudio.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Sobre la primera asignación de plazas de trabajo, es comprensible que, en la medida que un docente avanza en su carrera profesional, desee acceder a mejores zonas y a escuelas más cercanas a su familia. Sin embargo, lo que la experiencia ha demostrado a los especialistas como Monk (2007) es que aprovechar la experiencia de docentes con mayor antigüedad, puede ayudar a los nuevos maestros que se incorporan.

La propia OCDE recomienda que sean los docentes más experimentados quienes atiendan los contextos más desfavorecidos y necesitados, ofreciéndoles los estímulos correspondientes. Esta política ya se implementa en países donde los resultados escolares son mejores, como en Finlandia, Noruega y Estonia (OCDE, 2019); en Latinoamérica tendrían que valorarse las actuales políticas de asignación de nuevos empleos.

Respecto a la incorporación al campo laboral de los nuevos maestros, se recomienda que éste sea de forma gradual, donde el principiante realice primero tareas docentes específicas que compagine con la observación de docentes experimentados como parte de un acompañamiento, inducción o tutoría hasta asumir al 100% las responsabilidades propias de su función. El propósito es involucrarse paulatinamente en la profesión y con acompañamiento irse preparando para asignaciones más complejas.

Sobre los programas de mentoría y tutoría formal que reciben los noveles, en algunos casos participan docentes experimentados de la misma región o escuela. Otros programas mas sistematizados atienden dudas de quienes se inician en la profesión, y unos más incorporan la observación y retroalimentación entre pares como una estrategia para la mejora docente. En todos esos casos, el acompañamiento con un mentor le da la confianza al novel para avanzar gradualmente de la mano de un par con experiencia.

De acuerdo con TALIS (2018), para 80% de los docentes noveles a quienes se les ha proporcionado retroalimentación sobre su práctica, afirman que eso les ayuda a reflexionar y mejorar su enseñanza. En América Latina hay que redoblar el esfuerzo en el tema del acompañamiento para los profesores principiantes,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

pues aún es un porcentaje menor el que dice haber participado en programas formales o actividades informales de tutoría en sus primeros años.

En este capítulo hemos revisado algunas políticas internacionales y estudios promovidos por la UNESCO y OCDE sobre la necesidad de preparar mejor a la planta docente que ha de fortalecer la educación de niños y jóvenes en los años venideros. Los docentes noveles son pieza fundamental para alcanzar la educación primaria universal y garantizar un relevo generacional de calidad, por ello en el capítulo siguiente profundizaremos en el conocimiento de las potencialidades de los procesos de acompañamiento a quienes se inician en la profesión.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Capítulo IV La tutoría y los procesos de acompañamiento

El propósito de este cuarto capítulo es comprender la etapa de la iniciación en la profesión y los dilemas que encierra, las características generales de los procesos de tutoría y las múltiples formas en que se puede promover y, finalmente, profundizaremos en las particularidades de la tutoría formal e informal. Con este referente podremos comprender de mejor modo las experiencias de docentes noveles, valorando sus fortalezas e identificando áreas de oportunidad.

4.1 La iniciación en la profesión

Los primeros años de ejercicio profesional son cruciales para los docentes noveles porque determinan si desertan o continúan en la docencia (Veenman,1984; Vonk, 1995; Vaillant, 2009; Marcelo, 2012). Afrontar en ocasiones en soledad escenarios problemáticos puede generar en el novel una visión de que la profesión es demasiado compleja, lo cual mina su confianza y capacidad para ejercerla (Bozu, 2009; Orland-Barak y Wang, 2020).

Veenman (1984) caracteriza a los primeros años en la docencia como un *shock* con la realidad y como un proceso de intenso aprendizaje del tipo ensayo-error, de- terminado por un principio de supervivencia y el predominio de la ética de lo práctico. La transición de ser estudiante en una institución formadora de docentes a ser maestro en servicio en una escuela llega a ser un “eslabón perdido” (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust & Shulman, 2005).

Por ello, contar con un interlocutor confiable, válido y que le provea de una mirada en espejo, ayuda al nuevo docente a dimensionar la experiencia y a comprender que él o ella no es el único al que le ocurren determinados eventos (Calvo y Camargo, 2015).

Así, una buena experiencia de iniciación puede contribuir favorablemente en el

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

desarrollo de una identidad profesional sólida; mientras que un comienzo con dificultades puede generar una visión de que el trabajo del maestro es demasiado complejo, generando efectos negativos en la formación del alumnado o el abandono de la profesión.

Particularmente en la primera fase de la trayectoria profesional del docente novel, profesor principiante o de nuevo ingreso, como también se le denomina, está llena de tensiones y aprendizajes intensivos (Galván, 2008) que ocurren en un contexto desconocido y suponen un reto profesional, personal y social para él (Pol y Rodríguez, 2013).

4.1.1. Ciclo de vida de la trayectoria profesional

Trabajos como los propuestos por Huberman (1989) y Sikes, Measor y Woods (1985) permiten comprender los elementos que caracterizan a la iniciación en la docencia y la distinguen de otras etapas de la vida profesional de un maestro.

El ejercicio de la profesión docente atraviesa por momentos de entusiasmo, titubeos, incertidumbre, estabilidad, madurez, estancamiento, soledad y retiro. Para entenderlo más, a continuación, se analizan dos propuestas donde sus autores identifican diferentes etapas en la vida del maestro, a partir de sus conductas prevalentes.

Huberman (1989) desarrolló una noción de ciclo de vida del docente y la asoció con una parábola que inicia con una etapa pionera donde existen momentos de transición, incertidumbre y crisis; una etapa donde se delinea más la identidad profesional, y que concluye con una ruptura, un repliegue progresivo que puede adoptar un carisma amargo o sereno, a medida que se acerca el final de la carrera. La figura 4.1 presenta la propuesta de Huberman con siete etapas.

Las siete fases, transiciones o etapas críticas que Huberman (1989) sostiene que llegan a ocurrir en la vida de un docente tienen las siguientes características:

1. La primera fase es la entrada a la carrera y ocurre del primer al tercer año de servicio y se suele asociar con la supervivencia y el descubrimiento. Ante el

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

choque con la realidad, el docente novel experimenta titubeos y dudas personales sobre si tiene o no la capacidad de afrontar la nueva tarea. Un aspecto que potencia el choque con la realidad es la diferencia entre los ideales y la realidad cotidiana, el recién egresado encuentra una discordancia entre la formación recibida y los retos que ahora enfrenta. La meta de esta fase es sobrevivir. La idea de descubrimiento, por su parte, está vinculada con el entusiasmo, el ímpetu, la disposición a aprender, la apertura a cooperar en todas las acciones relacionadas con la profesión emprendida. La experimentación de nuevas iniciativas, el orgullo de estar al frente de un grupo propio y el de ser parte de una comunidad de docentes, es un sentimiento propio de esta etapa también.

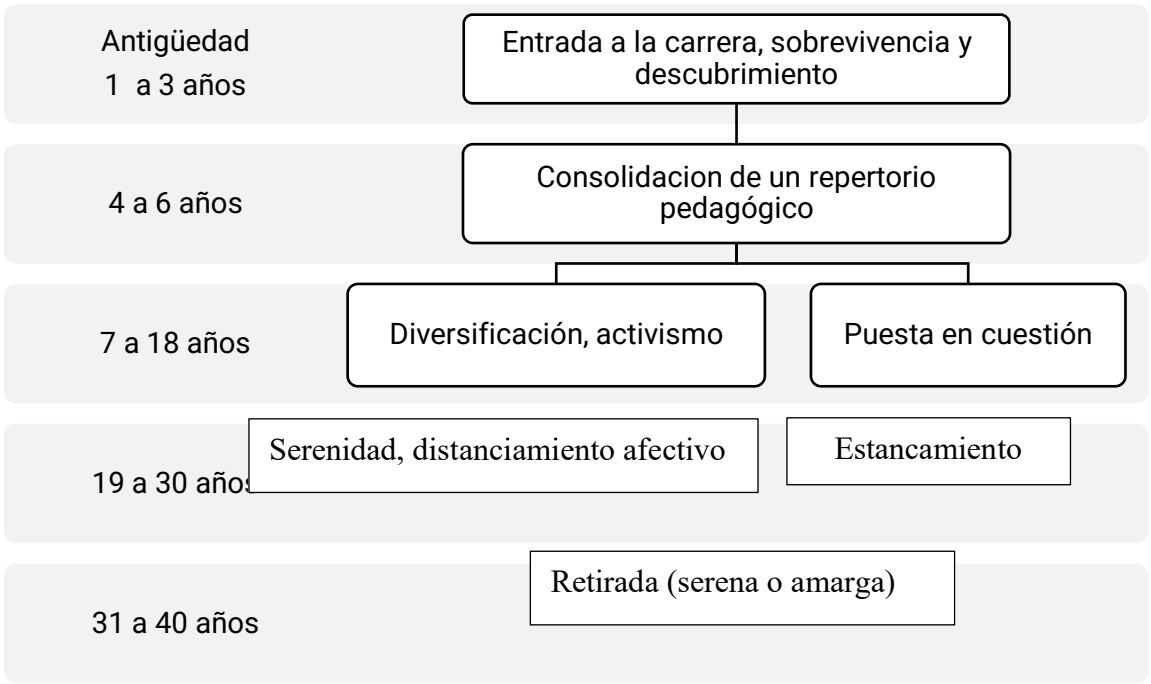


Figura 4.1. Etapas del ciclo de vida de un docente

Fuente: Elaboración propia a partir de Huberman (1989).

2. La segunda fase se identifica como la estabilidad y suele darse entre el cuarto y sexto año de experiencia. En ella hay un compromiso definitivo hacia la docencia tanto en el plano personal como en el institucional. El docente se

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

libera de una vigilancia cercana de colegas y directivos al dejar de ser “el nuevo en el plantel”, se integra de mejor modo con sus pares dado que comparte con ellos responsabilidades, capacidad pedagógica y un repertorio de estrategias para afrontar los retos del trabajo con el grupo clase. En esta fase hay más comodidad y el trabajo docente se realiza en un ambiente de mayor tranquilidad y confort psicológico.

3. La experimentación, el activismo y la diversificación en el trabajo docente orientado hacia la mejora de su labor y los aportes que ésta pueda tener en términos de aprendizajes de los alumnos caracterizan a la tercera fase (desde los 7 a los 25 años de servicio). En este lapso el docente suele involucrarse en una búsqueda activa de mayores responsabilidades en la institución, incursionando en ocasiones en funciones de orden administrativo o de gestión. En todo caso, las iniciativas emprendidas representan una estrategia para responder ante el miedo a la rutina y al estancamiento profesional.

4. El replanteamiento de la docencia está asociado con una fase en la que, ante la rutina, una crisis existencial y la continuidad en la carrera, los docentes analizan su trayectoria y el futuro que ésta pueda tener. Tanto esta fase como la anterior, pueden llegar a ocurrir entre los maestros que tienen de 7 a 25 años de experiencia en la docencia.

5. Serenidad y distanciamiento afectivo deriva del replanteamiento de la función docente (desde los 25 a los 35 años de servicio profesional docente). Esta fase de estabilidad presupone la superación de muchas dudas e inquietudes respecto al propio nivel de competencia para enfrentar la profesión, para pasar a una renovación del estado de ánimo, donde la actividad con los alumnos se atiende con mayor distensión.

6. Conservadurismo, queja y protesta suelen presentarse de la sexta fase (del año 25 al 35). La inconformidad del maestro ante las políticas educativas e institucionales, el colegiado docente, la evolución de los alumnos se hacen presentes y se vinculan con una actitud conservadora de actuar.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

7. Ruptura es la última fase, que se distingue por el repliegue progresivo, la interiorización del maestro en su desempeño y disminución de la energía. Esta fase puede tornarse en un proceso amargo, donde prevalece el rencor, o bien se puede entrar en una etapa de serenidad, acentuando la faceta reflexiva y filosófica respecto al valor de la docencia.

Por su parte, Sikes, Measor y Woods (1985), en su texto *Teacher career: crisis and continuities* presentado en la Conferencia Internacional de Desarrollo de Políticas Educativas, plantearon un ciclo de vida docente con cinco fases y donde la transición entre fases ocurre como producto de eventos críticos de tres tipos: externos, es decir, que ocurren en la sociedad; eventos en la vida personal del maestro; y cambios internos que ocurren como resultado del ejercicio de la docencia. La figura 4.2 ejemplifica la propuesta de Sikes, Measor y Woods.

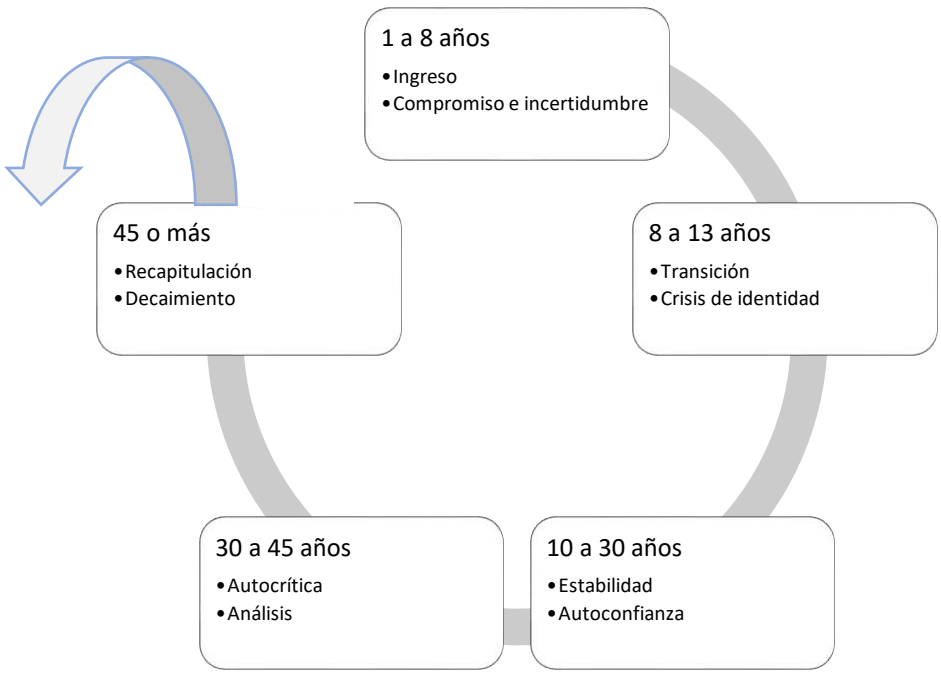


Figura 4.2 Modelo de desarrollo docente centrado en los años de experiencia.
Fuente: Elaboración propia a partir de Sikes, Measor y Woods (1985)

1. El ingreso a la profesión (entre el primer y octavo año de servicio) se caracteriza por el grado de compromiso del docente con su profesión y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

desempeño individual, pero también por niveles altos de incertidumbre respecto a su futuro profesional.

2. La transición y la crisis de los treinta (entre los 8 y 13 años de servicio) es una fase donde destaca el compromiso de los maestros con sus colegas y la institución donde se desempeñan, al tiempo que en lo individual el docente puede llegar a presentar momentos de crisis vinculados con el cuestionamiento de su identidad profesional.

3. En la fase de estabilización y compromiso (entre los 10 y los 30 años de ejercicio profesional) el trabajo docente se centra en la obligación que corresponde a cada maestro y con los mayores niveles de autoconfianza en la tarea que desarrolla.

4. En la crisis de la carrera (entre los 30 a 45 años de docencia), el maestro se detiene a analizar sus progresos profesionales, observando con lente crítico su posición ante los cambios que determinados sucesos externos han generado en la función docente en general, y en la suya es lo específico.

5. La recapitulación de la carrera ocurre después de los 45 años de experiencia en el servicio, y en ella el docente expresa libremente sus opiniones, al tiempo que su entusiasmo y energía muestran un decaimiento.

Comparando las propuestas de Huberman (1990) y Sikes, Measor y Woods (1985) es posible identificar algunos puntos de coincidencia como la idea de que el ejercicio de la docencia a lo largo de los años atraviesa por momentos de entusiasmo, incertidumbre, estabilidad, estancamiento, compromiso, distanciamiento, madurez, recapitulación, declinación de la energía física y retiro. Otro punto para destacar, particularmente importante para esta investigación es el reconocimiento de que existe una etapa de iniciación o entrada al servicio que es preciso atender. Desde la mirada de Huberman (1990) y Sikes, Measor y Woods (1985) esta etapa se asocia con incertidumbre, titubeos y choque con la realidad, por un lado, y con entusiasmo y compromiso, por el otro.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Esa percepción se relaciona con los planteamientos de Berliner (1988, en Asaf, Shachar, Tohar y Kainan, 2008) sobre la etapa de la iniciación docente, caracterizada por

> una gradual transición de la percepción idealizada de la docencia que puede tener quien egresa de una institución formadora de docentes, pasando por el choque cultural que supone el desempeñarse como el responsable de un grupo escolar y no como un docente en formación, hasta desarrollar una visión más realista (p.1).

Este tránsito, afirma Berliner (1988), permite al maestro principiante o novel, gradualmente ir modificando su visión de la docencia que inicialmente está centrada en los alumnos y su aprendizaje, y que evoluciona hasta desarrollar una visión multidimensional de la docencia. Este cambio de perspectiva le permite ser más eficaz al momento de buscar resolver problemas.

4.1.2 La visión del docente

La noción de visión del docente se define como la comprensión construida paulatinamente por el docente que le da la oportunidad de tener un panorama amplio de los objetivos de la profesión y de las prácticas a las que puede recurrir para desarrollar un curso de acción con el cual alcanzar las metas de una manera precisa y efectiva (Kosnik y Beck, 2009). En consonancia con esa concepción, Kennedy (2006) define la visión del maestro como una perspectiva que construye el docente, que involucra propósitos y direcciones de enseñanza y que se caracteriza por ser realista, yendo así más allá de un sentido meramente idealista de lo que debería ser un maestro.

Karen Hammerness (2006) en su libro *Seeing through teachers' eyes: professional ideal and classroom practices* examina la visión del docente a partir de las experiencias acumuladas en el primer año de trabajo. La autora sostiene que el ejercicio profesional es mucho más que solo enseñar un curso en específico o dominar algunos enfoques. Explica que abarca todas las prácticas que pone en juego el nuevo docente y responsabilidades afectivas que asume al insertarse en el campo de trabajo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Para los autores una visión del docente comprende un conjunto de "entendimientos sobre la propia enseñanza, aprendizaje y niños; disposiciones sobre cómo utilizar este conocimiento; prácticas que les permitan actuar sobre sus intenciones y creencias; y herramientas que apoyan sus esfuerzos" (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust & Shulman, 2005, p. 366).

La visión del docente incluye también las voces de los otros sobre la propia docencia que llegan al novel en la forma de conocimientos adquiridos por los textos estudiados durante la formación recibida, los preceptos recibidos de sus propios maestros y los puntos de vista y experiencias vertidos por compañeros y familiares quienes también se dedican a la docencia.

En un estudio antecedente, Darling-Hammond *et al* (2005) proponen un modelo que busca explicar los componentes relacionados con el desarrollo de las visiones de los docentes (Figura 4.3).

El modelo parte de la idea de que toda docencia ocurre en una comunidad de aprendizaje. Una comunidad que permite a los nuevos docentes aprender a enseñar, contextualizando los referentes teóricos que les ha brindado la formación inicial y situándolos en la práctica que ahora ejercen.

Las imágenes y el ideario del docente que se desea ser sustentan el modelo. Cada uno de los cuatro componentes se asocian con la noción de visión del maestro.

El primer componente, *understanding* o comprensión de los docentes, engloba desde el conocimiento disciplinar, curricular y pedagógico hasta el conocimiento de los alumnos y la manera que la que puede gestionar el trabajo en el aula.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

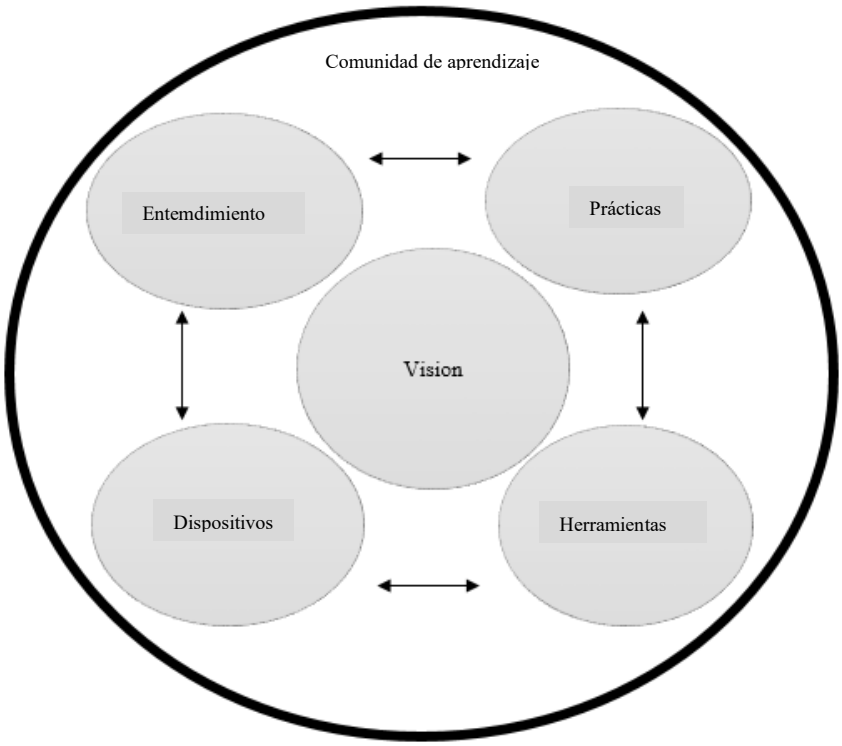


Figura 4.3 Modelo de la visión del docente.

Fuente: Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust & Shulman (2005).

El segundo componente, etiquetado como *tools* o herramientas, alude a los recursos de los que se vale el novel para poner en acción los conocimientos que posee. Las herramientas consisten en todos los recursos conceptuales, llámense teorías y enfoques con los que el docente se identifica y también los recursos prácticos que posee, en la forma de estrategias para la enseñanza, materiales, recursos, dispositivos y procedimientos eficaces para la evaluación de los aprendizajes del grupo escolar.

El tercer aspecto, *practices* o prácticas, considera el proceso de la planeación didáctica, su implementación y posterior evaluación para determinar la pertinencia de las actividades de instrucción diseñadas, su desarrollo y la conducción de la clase y los procedimientos de retroalimentación y corrección considerados. El último componente del modelo, *dispositions* o disposiciones, se relaciona con la postura que, de manera explícita e implícita, asume el docente respecto a la función desempeñada, al alumnado y su proceso de aprendizaje y el centro escolar y su función social.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La formación inicial brinda al novel cierto grado de conocimiento en esa área tanto en las aulas como derivado de los acercamientos a la práctica, pero es en la realidad donde eso se aterriza, se pone en situación y cobra sentido. La formación inicial no es suficiente para que el docente novel desarrolle múltiples visiones docentes, por lo que, al involucrarse en una comunidad de aprendizaje, con sus compañeros maestros de centro escolar, puede ampliar sus visiones aprendiendo de la experiencia docente que va adquiriendo desde el comienzo de su carrera.

La comunidad de aprendizaje (*learning community*) sugerida por los autores, sienta las bases para que el novel pueda, junto con sus colegas educadores intercambiar experiencias, conocimientos, prácticas y herramientas que les permitan a todos mejorar su práctica.

Los primeros años de enseñanza destacan en el estudio y modelo de Darling-Hammond *et al* (2005) por la influencia que pueden llegar a tener en las visiones que el docente novel ha empezado a configurar desde sus años formación inicial. Por lo tanto, el modelo se sugiere como un marco para los estudios que se centran en los primeros años de la carrera docente.

4.1.3 Los problemas que enfrenta el docente novel

Los trabajos de de Simon Venmann (1984) son relevantes para el tema por el interés que manifestó por los problemas y preocupaciones que experimentaban los docentes noveles o principiantes. Para Veenmann, la iniciación en la docencia representa un shock de realidad.

Derivado de una investigación y de la revisión de otras investigaciones, Veenmann en 1984 concentró en una matriz o parrilla (Tabla 4.1) los principales problemas y preocupaciones que enfrenta un docente en sus primeros años en la docencia.

Tal y como lo menciona Berliner (1988), los primeros aspectos de la parrilla de Veenmann se relacionan con los estudiantes (disciplina, motivación, diferencias individuales, reconocimiento de su trabajo y grupos numerosos), ese es el punto

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

focal de las preocupaciones de un novel. A medida que la lista avanza, se hace presente un segundo bloque de inquietudes vinculadas con la relación con otros actores educativos (familias, colegas y directivos).

El tercer bloque de preocupaciones se relaciona con las condiciones para la enseñanza (organización del aula, materiales, libros de texto y equipamiento, planificación, métodos de enseñanza y contenidos curriculares). El último bloque está vinculado a las condiciones institucionales (normas y costumbres institucionales y del contexto social, sobrecarga de trabajo docente y burocrático, tiempo insuficiente e inadecuado asesoramiento y apoyo).

Tabla 4.1 *Problemas y preocupaciones de los profesores noveles.*

1. Disciplina de clase 2. Motivación de los estudiantes 3. Trabajo con las diferencias individuales de los alumnos 4. Valorar el trabajo de los estudiantes 5. Relaciones con los padres 6. Organización del trabajo de la clase 7. Insuficiencia de materiales 8. Demasiada carga docente e insuficiente tiempo de preparación 9. Relaciones con los colegas 10. Planificación del proceso de enseñanza- aprendizaje 11. Utilización eficaz de los diferentes métodos de enseñanza	12. Conocimiento de las normas y costumbres de la escuela 13. Determinación del nivel de aprendizaje de los estudiantes 14. Conocimiento del contenido a enseñar 15. Sobrecarga de trabajo burocrático 16. Relaciones con el director 17. Inadecuado equipamiento escolar. 18. Manejo de los alumnos problemáticos 19. Trabajar con los diferentes culturas y niveles socioeconómicos bajos 20. Utilización eficaz de los libros de texto y guías del profesor 21. Sobrecarga docente 22. Inadecuado asesoramiento y apoyo 23. Elevado número de alumnos

Fuente: Nemiña, García y Montero (2009).

Elprimer año en el ejercicio de la docencia el maestro principiante o novel llega a experimentar decepción pues es a ellos a quienes, en algunos centros

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

escolares se les asignan los grupos más difíciles, aquellos donde se tienen identificadosciertos problemas de disciplina y rezago escolar.

En un estudio de Harvey, Heller, McConnell y Williams (1998) un docente manifestó

> Nada causará agotamiento en un nuevo maestro más rápido que darle estudiantes de primer año, de un curso remedial, uno con rezago o con problemas de disciplina. En todo caso, estos nuevos maestros necesitan tiempo para poner a prueba sus nuevas alas, para poner a prueba sus conocimientos en un área optativa. Ellos traen consigo frescura y entusiasmo directamente del mundo académico. Hay que aprovechar sus recursos, no dejar que se desperdicien (p. 142).

En un estudio Stansbury y Zimmerman (2000) reconocían que es particularmente difícil retener docentes en zonas rurales y alejadas de ciudades medias, lo cual acrecenta un flujo permanente de docentes sin experiencia con el trabajo con grupos multigado o multinivel, quienes van aprendiendo su oficio al tiempo que practican con los estudiantes.

Un estudio del Centro Nacional de Estadísticas Educativas de 1998 y los resultados de las investigaciones de Ingersoll (2001) señalan que casi 40% de los docentes abandonan la profesión dentro de sus primeros cinco años de trabajo. En países como Estados Unidos, 9% de los maestros de escuelas públicas en todo el país se van antes de completar su primer año en el aula, y más de una quinta parte de los maestros de escuelas públicas dejan sus puestos dentro de los primeros tres años después de ingresar. Las tasas de deserción son aún más altas en las escuelas más desfavorecidas.

Otras investigaciones mencionan como principales problemas que enfrentan los noveles: la falta de apoyo y orientaciones adecuadas (Heller, 2004); asignaciones injustas para los docentes noveles (Potts, 2007); la alta movilidad laboral (Ingersoll, 2001); la falta de autonomía y estatus profesional (Buerness y Snider, 1997); ambientes laborales poco estimulantes y matrículas elevadas (Bilingsley, 2004); el manejo del grupo (Heller, 2004) y estrés emocional (Kunter Klusmann, Voss, y Baumert, 2013; Geeraerts, Tynjälä y Heikkinen, 2015).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Los docentes noveles pueden desilusionarse de la profesión, sentirse solos (Marcelo y López, 2020) y aislarse encerrándose en su aula si en el entorno escolar no se les brinda apoyo y orientación adecuados. En las escuelas habría que capitalizar el conocimiento y experiencia del compañero del aula contigua para acompañar al nuevo maestro (Heller, 2004), las respuestas a muchas dudas e inquietudes del docente novel se encuentran a tan corta distancia que lo único que se requiere es tender puentes de comunicación y confianza.

Con relación con las asignaciones injustas, Potts (2007) y Heller (2004) resaltan que una práctica típica en muchos centros es contratar al novel asignándole las tareas menos deseables que incluyen atender a los grupos más dificiles, rezagados, con bajo rendimiento académico, con problemas de disciplina, o bien con una alta matriculación (Billingley y Cross, 1999).

Respecto al ambiente laboral, estudios como el de Burness y Snider (1997) reportan que un ambiente de trabajo poco atractivo y estimulante, donde no se valore el ímpetu, entusiasmo, frescura y deseos por innovar de los nuevos maestros afecta su desempeño. Otro problema es la falta de autonomía y estatus profesional que llegan a tener los noveles, pues se considera que como está empezando no sabe nada y es mejor que haga lo que el resto, lo que se acostumbra o lo que ha mostrado cierto grado de eficacia.

Un estudio más que recuperó opiniones de docentes de 23 diferentes países sobre su práctica es el desarrollado por Jensen, Sandoval-Hernández, Knoll y González (2012). Como parte de sus resultados identificaron que los profesores principiantes

> dedican menos tiempo en sus clases a la enseñanza y el aprendizaje, dedican más tiempo que los profesores experimentados a mantener la disciplina en clase, lo cual genera niveles de percepción de autoeficacia significativamente más bajos que los profesores experimentados (p. 9).

Los noveles llegan a sufrir el estrés del agotamiento laboral y emocional (Klusmann, Kunter, Voss, y Baumert, 2012; Geeraerts, Tynjälä y Heikkinen, 2015). Se encuentran con muchos desafíos y tensiones del contexto laboral, razón por la cual existe una alta deserción en el trabajo (Ingersoll, 2001;

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Kukla-Acevedo, 2009). Los autores concluyen que el apoyo emocional debe ser fundamental para los novicios, especialmente para los no étnicos. Además, sugieren que se debe enfocar la función 'matriarcal' en la tutoría.

Para algunos docentes noveles el inicio de la docencia es difícil porque tienen experiencia limitada en la práctica; para otros la experiencia de vivir solos tras dejar sus hogares puede llegar a resultar particularmente difícil. La soledad a veces se resuelve cuando encuentran a alguien que los acoge con entusiasmo, que los acepta y los presenta con otros colegas, lo cual además favorece su adaptación al nuevo medio familiar y de trabajo.

Un autor más, Jordell (1985) estudiando los problemas de docentes en Noruega, estableció tres dimensiones para analizarlos: dimensión personal, dimensión didáctica y dimensión institucional u organizativa. Estas dimensiones coinciden con varias de las que proponen Fierro, Fortoul y Rosas (1999), de quieren recupero además la dimensión interpersonal. Muchos de los problemas que los teóricos e investigadores han detectado durante la iniciación en la docencia se relacionan con las dimensiones institucional, interpersonal, didáctica y personal (Figura 4.4).

Como puede apreciarse, los estudios de Veenman (1984) siguen teniendo vigencia. Investigaciones más recientes coinciden en documentar problemas similares para los noveles relacionadas con el nuevo papel que desempeñan, el trabajo con el grupo escolar, la relación con otros actores y las condiciones institucionales que no siempre favorecen una iniciación exitosa. Entre todas las problemáticas destaca la falta de apoyo, el inadecuado asesoramiento y la poca orientación que recibe el novel, tema de esta investigación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

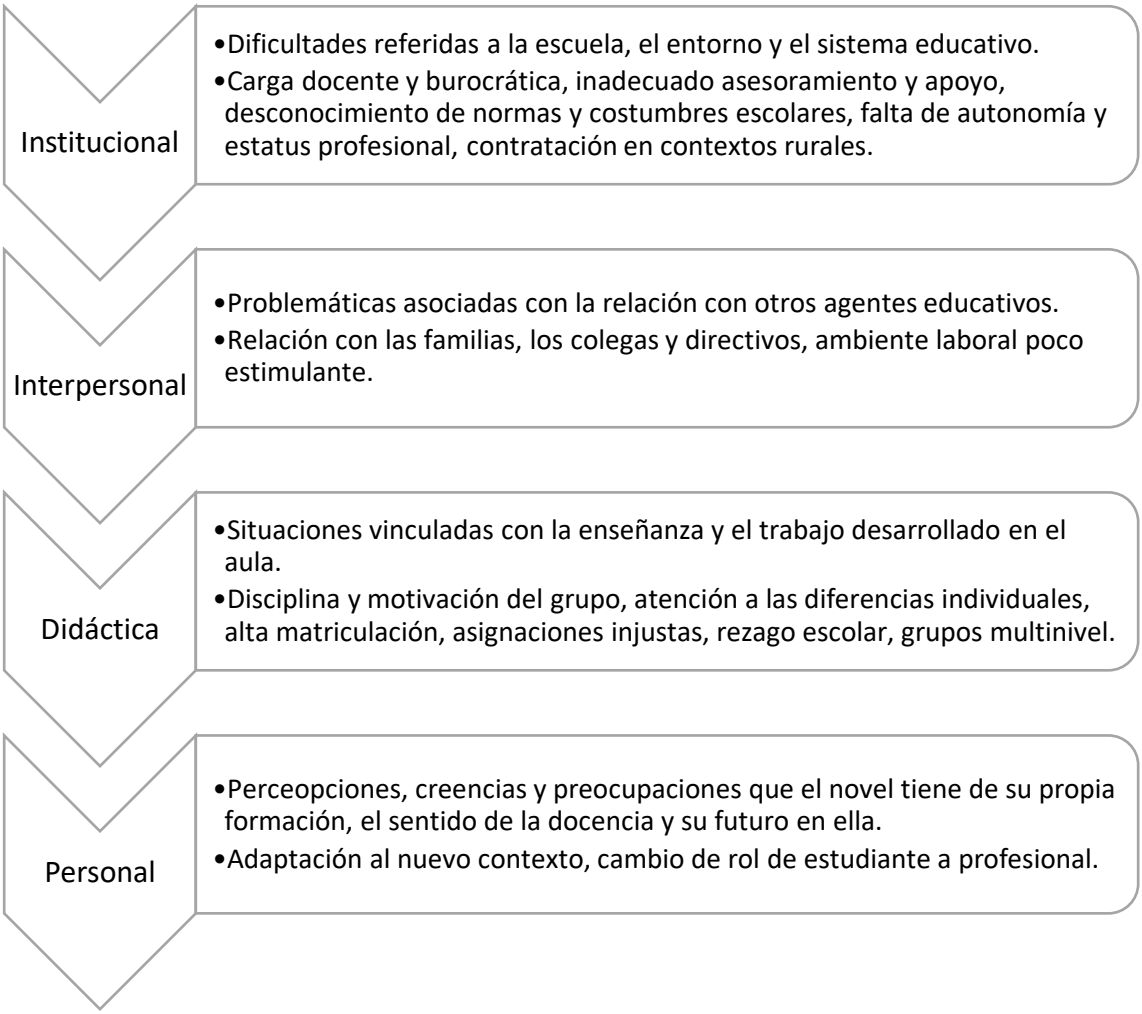


Figura 4.4 Dimensiones de los problemas de los docentes.
Fuente: Elaboración propia a partir de Jordell (1985); Fierro, Fortoul y Rosas (1999).

Considerando el ciclo de vida del docente, el proceso gradual de construcción de la visión de la profesión y los problemas por los que puede atravesar un docente novel en sus inicios, resulta importante que reciban un apoyo o acompañamiento que sirva de puente entre la formación inicial y la complejidad de la práctica docente; así estará en mejores condiciones de realizar las tareas administrativas, pedagógicas, sociales, culturales, económicas y políticas relacionadas con la docencia (Canedo y Gutiérrez, 2016).

4.2 La tutoría y sus características

En la literatura los términos asesoría, mentoría y tutoría se relacionan a tal punto que no existe un consenso entre los estudiosos de la temática respecto a los

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

límites entre ellos. Algunos autores sitúan a la tutoría como una acción que se desarrolla en la formación inicial y a la asesoría y mentoría como una estrategia propia del desarrollo profesional; mientras que otros señalan que las tres pueden ocurrir en ambas etapas del desarrollo de un individuo.

A continuación, se hace una recuperación conceptual de estos tres términos, que permita enmarcar, para fines de este estudio, lo que se es y no es la tutoría en la etapa de la iniciación en la docencia.

4.2.1 Asesoría, mentoría o tutoría

El *asesoramiento* es definido por Brown, Wyne, Blackburn y Powell (1979) como

> un proceso basado en una relación de igualdad caracterizada por una confianza mutua y una comunicación abierta, que aporta alternativas para la identificación de problemas, activa recursos personales para identificar y seleccionar estrategias que puedan tener alguna probabilidad en la resolución de los problemas identificados, compartiendo responsabilidades en el desarrollo y evaluación del programa o estrategia que ha sido puesta en funcionamiento (p. 24).

Autores como Lippit y Lippit (1986) definen a la asesoría como una interacción en dos sentidos, como un proceso de buscar, dar y recibir ayuda. Para ellos, el asesoramiento involucra las ayudas dirigidas hacia una persona, un grupo, una organización o incluso un sistema aún más grande. Su propósito es movilizar los recursos internos con la intención de resolver problemas y canalizar esfuerzos orientados hacia el cambio.

Para Escudero y Moreno (1992)

> el asesoramiento escolar está llamado a ser entendido como un proceso relacional en el que participan determinados profesionales dotados de cierto bagaje de conocimientos, capacidades y habilidades con los que tratan de contribuir a configurar contextos de trabajo, en colaboración con centros escolares y profesores, para la utilización adecuada del conocimiento disponible en la resolución de problemas que tengan que ver con la práctica educativa y su mejora (p. 56)

Otra mirada acerca del asesoramiento lo ubica como un esfuerzo sistemático y constante orientado al cambio en las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas en una o más escuelas con el fin de lograr eficazmente las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

metas educativas (Monereo, 2005). Basado en la teoría del cambio educativo, este autor entiende la asesoría como una relación social comprometida.

Entre estas definiciones es posible advertir puntos de coincidencia como el hecho de que la asesoría está basada en relaciones de igualdad, confianza mutua y comunicación abierta y se da en dos sentidos, donde sus participantes dan y reciben ayuda. Adicionalmente, la asesoría se distingue porque activa los recursos internos de los individuos, grupos u organizaciones para identificar problemas y seleccionar estrategias que se aplican y evalúan.

Una noción que contrasta con las anteriores es la de Bonilla (2006) quien define la asesoría como un

> conjunto de tareas definidas por otras personas o instancias y el rol del asesor es el de operador, un engranaje unidireccional de la cadena de comunicación y transmisión del sistema educativo a través del cual se hacen llegar las indicaciones a las escuelas y sus maestros (p.41).

Frente a las posturas de Brown, Wyne, Blackburn y Powell (1979), Lippit y Lippit (1986), Escudero y Moreno (1992) y Monereo (2005), Bonilla (2006) sitúa a la asesoría como una acción que ejerce un externo, alguien con cierta jerarquía que decide lo que las escuelas, los directivos y docentes han de hacer.

Respecto al término *mentoría*, en la revisión de la literatura efectuada se observa cierto consenso respecto a que es una relación entre un individuo principiante o con poca experiencia y otro con cierto grado de *expertise,* cuyo propósito es que el primero desarrolle competencias para el ejercicio de cierta función.

Para Alpati *et al* (2003) la mentoría es una relación formal o casi formal entre un senior o mentor y otro individuo con menos experiencia o mentorado; su objetivo final es desarrollar las competencias y capacidad de afrontamiento que el recién llegado adquiriría con más dificultad o más lentamente sin ayuda. Por su parte, Akin y Hilbun (2007) definen la mentoría como un método de transferencia de conocimientos y habilidades de un profesional experimentado a un miembro nuevo o junior en el campo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Específicamente, en el terreno educativo, Hobson, Ashby, Maldarez y Tomlinson (2009) explican que la mentoría es el apoyo que recibe un principiante o un profesional con poca experiencia de un profesional experto (mentor). Este proceso está pensado, principalmente, para ayudar al desarrollo de la experiencia y facilitar la iniciación del nuevo en la cultura de la profesión y en el contexto específico local donde se inserta.

Vélaz de Medrano (2009), agrega a la noción las ideas de apoyo, acompañamiento y aprendizaje entre pares. Él afirma que la mentoría es una relación de apoyo y acompañamiento que se desarrolla entre docentes en servicio, uno con mayor experiencia y otro de recién ingreso, en un esquema de aprendizaje entre pares. Hobson y Maldarez (2013) la definen como una relación uno a uno entre un maestro relativamente inexperto (*mentee)* y un maestro relativamente experimentado (*mentor*) que tiene como objetivo apoyar el desarrollo del inexperto.

La mentoría incorpora muchas características que se consideran importantes para promover un desarrollo profesional efectivo: apoyo directo al trabajo en el aula, ya reflexión sobre la docencia y el trabajo colaborativo. Gulamhussein, (2013) menciona que apoya el aprendizaje de los docentes a lo largo del tiempo, se basa en lo que sucede en las propias aulas y se retroalimenta con ello, estimula la reflexión docente y alienta una relación de colaboración colegial positiva entre mentores y maestros noveles.

El concepto actual de mentoría en educación enfatiza una relación permanente que pueden mantener mentor y mentorado en un contexto particular. La mentoría se asocia con el término educar, como un maestro educador dentro del campo (Orland-Barak, 2001).

La actividad del mentor alcanza su sentido en el trabajo directo en el aula al lado del docente principiante. A través de acciones como la planificación, observación, demostración, análisis y reflexión sobre la enseñanza, en definitiva, como indica Becher y Orland-Barak (2018), en el marco de un proceso de mediación. Los mentores juegan un papel múltiple en la promoción del desarrollo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

personal y profesional de los tutorados. Ellos sirven de modelo, ejerciendo el papel de aculturadores, apoyos, patrocinador y educadores (Domínguez y Hager, 2013).

Gulamhussein (2013) y Orland-Barak (2001) coinciden en señalar que la relación de mentoría no se limita a una etapa específica del ciclo de vida de un docente novel, sino que plantean la posibilidad de que esa relación se prolongue en el tiempo. Orland-Barak (2001; 2018), además de la reflexión sobre la práctica, incorpora otros ejemplos de mediaciones que se pueden promover en el marco de la mentoría.

Considerando el nivel de formalidad de la relación de mentoría, parece existir diferentes posturas, pues mientras que autores como Alpati *et al* (2003) la definen como un formal o casi formal, Marcelo *et al* (2018) explica que la mentoría ha trascendido de ser un proceso natural e informal a uno más normado, como producto de las políticas implementadas y las propias necesidades de los mentorados.

La mentoría ha sido un proceso natural e informal que siempre ha existido en muchas profesiones, incluida la docencia. En las últimas décadas, y derivado de la formalización de los procesos de inducción a través de políticas educativas a nivel internacional, el trabajo de los mentores se ha venido regulando y organizando para poder así responder tanto a los requerimientos del propio sistema como a los del profesorado principiante (Marcelo *et al*, 2018).

Para concluir, recuperemos algunas consideraciones sobre la *tutoría*. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES, 2000) define a la tutoría como

> Un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza (p. 27).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Lindgren (2005), la considera un proceso activo durante el cual se aprenden y promueven las dinámicas humanas. Este autor la ubica como uno de los componentes principales de la formación docente y en sus estudios se enfoca en su naturaleza colaborativa.

Para Cano (2010) la tutoría es un proceso de asesoramiento y ayuda, que posee un carácter psicopedagógico y que se planifica con el objetivo de propiciar y favorecer una relación de concordancia armónica entre los sujetos que en ella participan. A través de las relaciones de tutoría se pretende promover las potencialidades individuales y las posibilidades, competencias y habilidades generales y de éxito académico de los participantes.

Las tres definiciones coinciden en señalar que la tutoría ocurre asociada con procesos académicos en el marco de la educación formal en general o de formación para la docencia. Las diferencias radican en el papel que tienen los involucrados, en ANUIES (2000) se habla de un académico competente y uno o más estudiantes quienes se relacionan a partir de la jerarquía que tienen en un proceso de enseñanza y aprendizaje, y Lindgren (2005) enfatiza más una relación horizontal donde prima la colaboración.

En el ámbito de la formación de docentes, el término tutoría se relaciona tradicionalmente con la función que realizan los formadores de docentes y en específico con el *practicum*, concepto que González y Fuentes (2011) definen como una oportunidad para el futuro profesor con relación al aprendizaje de la enseñanza, el conocimiento para la enseñanza y el conocimiento en la enseñanza.

La formación inicial del profesorado y sus primeros años en servicio, de acuerdo con García (2006), Latorre y Blanco (2011), Torres-Herrera (2005), Vélaz de Medrano (2009) y Vilca (2016) la relacionan con la identidad profesional y estilo de enseñanza. En su opinión, existe una curva de aprendizaje que aproximadamente dura cinco años, en este periodo los maestros noveles se enfrentan a diversas situaciones, tratan de establecer el puente entre la teoría y la práctica, observan las prácticas de sus compañeros y se insertan en la cultura

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

escolar, incluso copian actitudes y prácticas pedagógicas de los profesores con más experiencia.

Lo que estos investigadores concluyen es que es de capital importancia apoyar a los profesores noveles en su transición de la formación inicial a la práctica profesional a través de procesos de apoyo o acompañamiento, como los de la tutoría.

Entre todas las definiciones recuperadas se aprecian similitudes y diferencias que hacen difícil indicar los límites teórico-conceptuales entre las nociones de asesoría, la mentoría y la tutoría. Tal y como lo señalan Ehrich, Hansford y Tennet (2004); Hobson, Ashby, Malderez y Tomlinson (2009) y Clarke, Triggs y Nielsen (2014) en sus trabajos, la literatura sobre estas nociones es dispar y discontinua, lo que limita la construcción de marcos teóricos sólidos.

Para efectos de la presente investigación se conceptualiza a la tutoría como un proceso de acompañamiento activo, de naturaleza colaborativa que promueve, a través de una relación horizontal, el desarrollo de las potencialidades tanto del o los sujetos principiantes (tutorados) en un campo laboral o actividad como de quien posee mayor experiencia (tutor). El propósito de la tutoría durante los primeros años de la trayectoria profesional de un docente es generar un andaminaje entre la formación teórica recibida en la formación inicial y las condiciones reales propios de una cultura escolar particular.

4.2.2 Beneficios de la tutoría

La investigación existente sobre la tutoría revela que tanto los mentores como los aprendices reciben valiosos beneficios (Ensher, Thomas y Murphy, 2001). La interacción entre ambas partes puede explicarse mediante la teoría del andamiaje de Vygotsky (1987). El andamiaje denota las interacciones útiles entre un alumno o un principiante y una persona más informada que le permite al primero lograr determinados conocimientos. Uno de los constructos importantes en la teoría del andamiaje es la zona de desarrollo próximo (ZPD). ZPD es el campo entre lo que un sujeto puede lograr por sí mismo y lo que puede lograr

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

con la ayuda de una persona con más conocimientos. En la tutoría, la interacción entre mentor y aprendiz puede pensarse como ZPD.

Un docente novel puede mejorar su crecimiento profesional a través del apoyo, el asesoramiento, el modelado y el estímulo proporcionado por un mentor. De hecho, en un estudio de Miller (1999), los participantes en un programa de tutoría en línea para docentes expresaron que habían obtenido sugerencias para planear las lecciones y encontrado soluciones a problemas relacionados con su enseñanza. Miller (1999) también respalda la afirmación de que los maestros en formación y los aprendices requieren conocimientos pedagógicos y de contenido durante el proceso de tutoría, además de los recibidos en la formación inicial.

Relacionado con esto, Schulman (1987) clasifica la base de conocimiento del docente en siete categorías: conocimiento del contenido, que es un conocimiento de la materia; conocimiento pedagógico, que incluye estrategias para la gestión y organización del aula; conocimiento del contenido pedagógico, que indica cómo se organizan, secuencian, presentan y adaptan temas particulares para un grupo particular de estudiantes; conocimiento de los alumnos y sus características; conocimiento del currículo; y el conocimiento de los contextos y fines educativos.

Schulman (1987) argumenta que tener conocimiento del contenido y conocimiento pedagógico es insuficiente. Él cree que no se pueden separar en el aula, por lo que los maestros noveles también necesitan conocimiento del contenido pedagógico para enseñar. El autor piensa también que, en cualquier etapa de su enseñanza, los docentes pueden necesitar apoyo para fortalecer su base de conocimientos. Esto puede lograrse con el apoyo de un compañero maestro que tenga más experiencia y que asuma funciones de mentor.

Otros beneficios del proceso de tutoría para los aprendices es que pueden utilizar las experiencias y conocimiento de sus mentores a fin de desarrollar su propia visión de la profesión (Arslan, Cinkara, Bağçeci y Kervancıoğlu, 2016).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La discusión entre ambas partes puede alentar a los docentes noveles a reflexionar sobre sus pensamientos, desarrollando así una mayor conciencia de sí mismos con respecto a su desarrollo profesional.

Existe un creciente cuerpo de investigación que indica que las relaciones tutor-novel también mejoran el desarrollo profesional de los mentores (Iancu-Haddad y Oplatka, 2009). Lindgren (2005) apoya esta idea al afirmar que los mentores pueden beneficiarse del proceso de tutoría, con reflexiones, pensamientos y creencias de los aprendices que brindan posibilidades nuevas y no consideradas ni exploradas.

En cuanto a los comportamientos y funciones de la tutoría, la confianza mutua se considera otra ventaja de las relaciones de tutoría efectivas (Risquez, 2008). Guest (2000) enfatiza que compartir experiencias, ofrecer aliento y desarrollar ideas son características importantes de la tutoría.

4.2.3 Un abanico de posibilidades para los procesos tutoriales

Cuando se habla de tutoría, como se ha podido advertir en la revisión teórica del concepto, afloran diferentes tipos o características. Existe pues, una amplia gama de modalidades que puede asumir la tutoría y que vale la pena recuperar como marco de referencia que me permita comprender las experiencias que los participantes en esta investigación han experiementado (Tabla 4.2).

Como parte de la revisión de la literatura, se han identificado tipos de tutoría según sus objetivos y grado de profundidad que alcanza, tipo de intervención que se promueve, agente que la gestiona, tipo de comunicación establecida, dimensiones del trabajo docente con que se relaciona, nivel de formalidad y tipo de evaluación que se efectúa de las acciones emprendidas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 4.2 Clasificaciones asociadas con la tutoría.

Rasgos de la tutoría	Tipos
Según sus objetivos y grado de profundidad	De adaptación al contexto De análisis sobre la práctica docente
Según quien la promueve	Política pública estatal o nacional Política pública local o regional
Según el tipo de intervención de los participantes	De intervención De facilitación De colaboración
Según el tipo de comunicación	Presencial Virtual
Según el número de participantes	Individualizada Grupal Pequeños grupos
Según el tipo de asesoría	De modelamiento De acompañamiento De orientación
Según las dimensiones de intervención	Intectual-cognitiva Afectiva-emotiva Social profesional
Según su formalidad	Formal Informal
Según la evaluación de su impacto	Satisfactorio Valor añadido Mejora de las condiciones personales y escolares Mejora organizacional

Fuente: Elaboración propia a partir de Cormier y Cormier, 1994); Nieto Cano (2001); Rodríguez (2004); Tejeda y Fernández (2007); Veláz de Medrano (2009); Rubio-Gil y Álvarez-Irarreta (2010); MASEE (2011), y SEP (2014, 2019).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Según sus objetivos y grado de profundidad, Veláz de Medrano (2009) clasifica a la tutoría en:

a) De adaptación al contexto. Su pretensión es acoger e introducir a los nuevos docentes en las prácticas, normas y valores propios del centro escolar. Este tipo de tutoría es de corto plazo, los primeros meses.

b) De análisis sobre la práctica. Pretende desarrollar competencias de indagación y reflexión sobre la propia práctica empleando ciertos indicadores para evaluar su calidad y es a mediano plazo, un año o más. La meta que persigue es la construcción activa de la identidad profesional y la visión del docente, desde la perspectiva de los resultados.

De acuerdo con quien promueve la política de tutoría, el mismo Veláz de Medrano (2009) plantea que puede ser:

a) Local o regional. Cuando la política pública de inducción en la profesión surge como una iniciativa de los directivos o integrantes de una organización (escuela) o una región (zona escolar). En este caso, la administración educativa local o regional es la que establece programas o políticas específicos o generales.

b) Estatal o nacional. Los ministerios o secretarías de educación estatales o federales regulan los tiempos, procesos, responsabilidades e incentivos para toda la red tutorial.

Dependiendo del tipo de intervención de los participantes la tutoría puede ser:

a) De intervención. Quien asesora interpreta y determina el problema o necesidad del tutorado desde su propio conocimiento y visión; con su experiencia y dominio fija las metas y determina el curso de acción más eficaz; se responsabiliza de las decisiones y control de las acciones. El tutorado, por su parte, se limita a recibir información actualizada, adoptándola y aplicándola tal y como le es dada.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

b) De facilitación. Quien asesora averigua cómo puede orientar al tutorado para que él mismo diagnostique su problema y encuentre soluciones; quien ayuda al novel es un elemento de apoyo, porta una perspectiva neutral –no interesada– ante las actividades que se realizan. Los profesores nuevos muestran autonomía para construir criterios propios de ejercicio profesional frente a una tarea educativa, son ellos quienes muestran la iniciativa y el asesor o tutor debe atender su punto de vista e intenta que los noveles sean más conscientes de los sucesos o procesos que afectan a su ejercicio profesional y ambiente socioemocional.

c) De colaboración. El asesor y el profesor novel aprenden mutuamente, estableciendo una comunicación clara; solucionan juntos un problema, ambos son interdependientes; establecen un liderazgo compartido, una colaboración genuina y voluntariamente aceptada; realizan un esfuerzo conjunto para determinar o negociar objetivos y se implican activamente en la resolución del problema. (Nieto Cano, 2001).

Según el tipo de comunicación Rubio-Gil y Álvarez-Irarreta (2010) la clasifica en:

a) Presencial. Tiene la ventaja de todos los aspectos positivos de la comunicación, la relación personal se genera en tiempo real, el intercambio recupera las opiniones, experiencias y emociones de tutor y de tutorado. Durante la tutoría cara a cara entre educadores, a menudo se enseñan enfoques de andamiaje que tienen como objetivo fomentar la resolución independiente de problemas.

b) Virtual. Tiene la ventaja de facilitar la atención personalizad aprovechando medios de comunicación (videoconferencia, chat, foros), respecto al tiempo y desplazamiento de los participantes, la tutoría asistida permite la economía del tiempo; no debe sustituir a la presencial sino actuar complementariamente. También podría ser útil para profesores ocupados y para aquellos ubicados en áreas relativamente rurales o aisladas que no tienen acceso a una gran cantidad de colegas que enseñan la misma materia en otros contextos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De acuerdo con el número de participantes la SEP (2014) la considera:

a) Individualizada. Un tutor apoya a un tutorado. Modelo de tutoría entre pares, donde un docente con experiencia de la misma escuela o de otro centro en la misma zona escolar ayuda a un docente novel.

b) Grupal. Modelo donde un docente, quien puede ser un directivo o un apoyo técnico-pedagógico (ATP) del mismo centro escolar o de la supervisión ofrece asesoramiento a la planta docente o a un subgrupo de ésta.

c) Pequeños grupos. Posibilidad en la que un tutor llega a tener entre dos y cinco tutorados.

Dependiendo del tipo de asesoría que se ofrece:

a) Modelamiento. “Proceso de aprendizaje observacional donde la conducta de un individuo o grupo –el modelo- actúa como estímulo para los pensamientos, actitudes o conductas de otro individuo o grupo que observa la ejecución del modelo” Perry y Furukawa (1986, en Cormier y Cormier,1994, p. 403)

b) Acompañamiento. “La estrategia de asesoría es indisoluble de un profesional de apoyo que acompaña, que está junto a otro, es decir, la estrategia de acompañamiento implica proximidad y cercanía en los contextos escolar, áulico y socio-familiar, pues en cada uno, el apoyo se ofrece a sujetos –docentes, directivos, alumnos, alumnas, familias-, a los procesos –gestión, enseñanza, aprendizaje, evaluación, planeación, así como sobre normas, valores, preocupaciones, aspiraciones, resistencias, mitos, rutinas, innovaciones y contradicciones, que configuran prácticas, políticas y una cultura particular” (MASEE, 2011, p.136)

c) Orientación. “Las estrategias de asesoría y acompañamiento que despliega el apoyo de la USAER se articulan con la estrategia de orientación, entendida como la acción de dirigir o encaminar a alguien hacia un fin determinado” (MASEE, 2011, p. 136)

Según las dimensiones de intervención de la acción tutorial, Rodríguez (2004) las divide en:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

a) Intelectual-cognitiva. Incluye el desarrollo de aspectos que potencian la capacidad de enfrentarse a situaciones problemáticas y a su resolución, a la adecuada toma de decisiones, el aprovechamiento de los aprendizajes y el aprender a aprender.

b) Afectivo-emotiva. Que comprende el potenciar el dominio de las habilidades sociales, de autoconocimiento y la elaboración de un auto concepto positivo.

c) Social. Engloba la integración en un grupo y la participación en el mismo en un contexto de cooperación.

d) Profesional. Contempla tomar conciencia del itinerario curricular, de la elección de un proyecto profesional.

De acuerdo con la evaluación del impacto de la tutoría desde la perspectiva del tutorado, según Biencinto y Carballo (2004 en Tejeda y Fernández, 2007):

a) Satisfacción. Índice de calidad y correcto funcionamiento del programa. Logro de la finalidad esperada; calidad del proceso formativo; eficiencia en los productos generados del mismo; motivación; clima institucional; responsabilidad autonomía en el proceso de formación.

b) Valor añadido. Mayor capacidad para allegarse conocimientos, habilidades y destrezas. Desarrollar actitudes, tras haber participado en un programa de tutoría y su posterior transferencia a todos los ámbitos de su desarrollo personal y académico.

c) Mejora de las condiciones personal y escolar. Incremento de competencias para el estudio.

d) Mejora organizacional. Incremento de las acciones de apoyo al tutorado.

La última de las clasificaciones considera la formalidad de la relación tutoría: así la tutoría puede ser formal o informal. Al respecto y, dado que para este estudio esta clasificación es de particular interés, las características de ambos tipos de tutoría se describen con mayor amplitud más adelante en este capítulo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.2.4 Estudios antecedentes sobre la tutoría

El estudio de la primera inserción docente cobró importancia a partir de los ochenta en estudios clásicos sobre la profesión. Los primeros estudios se centraron más en las vivencias personales de los noveles, que en los contextos de trabajo. Otras investigaciones se enfocaron en abordar los problemas o preocupaciones producidas por situaciones no previstas en la formación inicial o conceptualizando las estrategias utilizadas para manejarlas. Un tercer grupo de ser profesor novel en un sistema educacional que en otro, o en un tipo de cultura escolar que en otro (Ávalos, 2009).

Johnson, *et al.* (citado por Ávalos 2009), examinaron la inserción de nuevos profesores en escuelas con población socio-económica vulnerable versus la ocurrida en escuelas con alumnos de mejor nivel, encontrando diferencias de oportunidades y de tipo de acompañamiento (mentoría) que dichos profesores tienen.

Estos autores señalan que

> en las escuelas de bajo nivel socio-económico las políticas de contratación son menos personales, menos informativas y más tardías, y que los nuevos profesores tienen menos oportunida- des de acceso a una mentoría relacionada con su especialidad y capacidades (p. 49).

Por lo que consideran que es relevante realizar estudios comparados de la iniciación a la docencia.

Ergunay y Adiguzel (2019) en un estudio desarrollado en Turquía analizan los retos que enfrentan los profesores principiantes en el primer año. Como parte de sus hallazgos destacan que muchos docentes noveles inician su carrera profesional con percepciones altas sobre su preparación y capacidad en las áreas disciplinar y pedagógica; no así en lo relativo al conocimiento de los alumnos, el contexto social y la organización de la clase.

A medida que se involucran en la función y reciben de colegas y directivos orientaciones y ocasiones para el diálogo, su visión sobre los alumnos cambia al punto de que valoran más sus características. Los conocimientos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

organizacionales se fortalecen de igual manera a través del aprendizaje de documentos oficiales, directores de escuelas y algunos colegas. Esto puede reflejar la falta o insuficiencia de un programa de inducción efectivo por parte de las escuelas o las autoridades locales.

Concluyen los autores puntualizando que obtener las percepciones de estos docentes sobre sus experiencias y desafíos en el primer año puede contribuir al desarrollo de programas de preservicio y formación del profesorado en servicio más efectivos.

Jáspez y Sánchez-Moreno (2019) derivado de sus investigación concluyen que el profesor principiante llega a la escuela con diversos problemas: aquellos que no pudo resolver durante su formación inicial y los que tiene que ir afrontando durante sus primeros años y a lo largo de su carrera profesional. Otro aspecto importante es que el profesor principiante se da cuenta que hay una brecha significativa entre la teoría de la universidad y la práctica de la escuela.

Durante el primer año en las aulas el profesor principiante observa cómo las mejores prácticas de su programa de formación inicial son ahogadas por el ritmo implacable del día a día de su vida laboral (Windschitl, Thompson y Braaten, 2011). Ante esta situación, puede desmotivarse y decepcionarse y llegar a creer que el esfuerzo realizado durante su formación inicial no se corresponde con lo que ha empezado a hacer en la escuela (Ibarrola-García, 2014).

Una combinación experiencia-formación permitirá al mentor lograr una mayor eficacia en el desempeño del profesor principiante afirman Roehrig, Bohn, Turner y Pressley (2008), ya que es copartícipe y corresponsable de la mejora permanentemente del profesor principiante. Por su parte, Löfström y Eisenschmidt (2009) sostienen que el mentor deberá estar conectado con las necesidades del profesor principiante.

La mentoría debe implementarse con asignación de enseñanza a tiempo parcial en opinión de Wood y Stanulis (2011) debido a que, producto de sus estudios

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

identificaron que una sobrecarga de tareas que excedan de la mentoría limita la labor del mentor que apoya al profesor principiante.

Cinkara y Arslan (2017) desarrollaron otro estudio sobre e-mentoría Ellos encontraron que el desarrollo profesional de los docentes es un proceso de por vida que implica la tutoría en varias etapas. Una dimensión de este desarrollo es la transferencia del conocimiento teórico a la práctica. Los docentes a menudo necesitan apoyo, especialmente el de sus colegas, para aplicar el conocimiento del contenido pedagógico a la práctica docente real.

Durante la tutoría cara a cara entre educadores, a menudo se enseñan enfoques de andamiaje que tienen como objetivo fomentar la resolución independiente de problemas. De manera similar, la tutoría en línea utiliza andamios como un modo de tutoría. En los últimos años, se ha creado una gran cantidad de sitios web de tutoría en línea de acceso público para brindar asesoramiento y servicios colegiados a una variedad de grupos profesionales en el sector de la educación. EFL&ESL Industry es uno de estos sitios web que ofrece debates en línea, apoyo y asesoramiento para profesores de inglés.

4.3 Procesos formales de tutoría

En la clasificación de tipos o modalidades que puede asumir la tutoría se mencionaba uno relacionado con el nivel de formalidad del proceso. Para efectos de la presente investigación, esta clasificación es un punto de atención debido a que una de las políticas educativas que se ponen a discusión es una de tutoría formal, en contraposición con la tutoría informal.

Esta sección del capítulo está dedicada a conceptualizar en mayor detalle estos dos tipos de tutoría y a recuperar algunos estudios que se han desarrollado sobre el particular.

4.3.1 Noción de tutoría formal

La tutoría formal es generalmente estructurada por una tercera persona. En este tipo de tutoría las personas se emparejan como parte de un proceso de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

desarrollo, en el que las personas necesitan esforzarse para familiarizarse entre sí. Además, en términos de tiempo y estructura, la tutoría formal está gobernada por un tercero que dicta lo que debe lograrse y cuánto tiempo debe durar. Los programas formales de tutoría están diseñados para ciertos períodos de tiempo.

En la tutoría formal, es posible que el mentor y el aprendiz no se hayan conocido antes de ser emparejados. Por lo tanto, la identificación, el modelado de roles y la comodidad interpersonal pueden no desempeñar un papel efectivo en el desarrollo de la tutoría formal.

La motivación de los tutores y aprendices es otra diferencia potencial entre la tutoría formal e informal. Ragins y Cotton (1999) afirman que los mentores/tutores pueden no estar preparados para serlo y que pueden haber sido incluidos en dicho proceso por indicación de una autoridad. Debido a esto, los mentores/tutores formales pueden no estar tan motivados como los mentores/tutores informales para mejorar el crecimiento profesional de los aprendices o docentes noveles.

Además, si no están preparados para tal proceso, pueden carecer de las habilidades de comunicación efectivas necesarias para interactuar con los aprendices (Kram, 1985). La organización o la autoridad pueden pensar que los mentores formales son efectivos, pero si los aprendices no comparten la misma opinión, es posible que sus relaciones no sean tan efectivas como se esperaba.

La tutoría formal es generalmente estructurada por un tercero, donde las personas se emparejan como parte de un proceso de desarrollo, en el que las personas deben hacer el esfuerzo de familiarizarse entre sí. Está gobernado por un tercero que dicta lo que debe lograrse y cuánto debe durar. Los programas formales de tutoría están diseñados para ciertos períodos de tiempo.

Los mentores formales pueden no estar tan motivados como los mentores informales para mejorar el crecimiento profesional de los aprendices. Además, si no están preparados para tal proceso, pueden carecer de las habilidades de comunicación efectiva necesarias para interactuar con los principiantes (Kram,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1985). La organización o la autoridad pueden pensar que los mentores formales son efectivos, pero si los aprendices no comparten la misma opinión, es posible que sus relaciones no sean tan efectivas como se esperaba.

Ragins y Cotton (1999) afirman que los mentores pueden no estar preparados para ser mentores y que pueden haber sido incluidos en dicho proceso debido a una autoridad. Debido a esto, los mentores formales pueden no estar tan motivados como los mentores informales para mejorar el crecimiento profesional de los aprendices. Además, si no están preparados para tal proceso, pueden carecer de las habilidades de comunicación efectivas necesarias para interactuar con los aprendices (Kram, 1985). La organización o la autoridad pueden pensar que los mentores formales son efectivos, pero si los principiantes o noveles no comparten la misma opinión, es posible que sus relaciones no sean tan efectivas como se esperaba.

Según su iniciativa y nivel de institucionalización, la tutoría puede denominarse acompañamiento intencionado y sistemático porque surge:

a. Por iniciativa del órgano educativo, que diseña un plan de acogida o inducción, o bien en cumplimiento a una política pública de inducción a la profesión

b. Por iniciativa de las instituciones de formación inicial (universidades, escuelas normales, etc.), que acompañan a sus exalumnos durante el primer o primeros años de su inserción laboral. En este caso podríamos hablar de tutelaje, pero no siempre de mentoría, en tanto que no siempre los formadores tienen experiencia docente en la escuela, y el acompañamiento no es fácil de realizar sobre las prácticas y situaciones reales del centro en el que trabaja el principiante (Veláz de Medrano, 2009).

En opinión de la Asociación de Docentes de Alberta (ATA), los programas de tutoría formal surgen porque la tutoría informal (informal mentoring, buddy system) no es suficiente (ATA, 2003). Los argumentos que sostiene la APA son que los nuevos docentes no solicitan frecuentemente ayuda cuando la necesitan;

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

los docentes con experiencias no quieren entrometerse; los nuevos maestros necesitan observar nuevos modelos efectivos de enseñanza; la tutoría informal no mejora la enseñanza con el tiempo; que en los programas informales de tutoría es difícil identificar quién está recibiendo apoyo, la frecuencia con que ocurre y la calidad de ese apoyo.

Los programas formales de tutoría, en opinión de ATA, han de reemplazar a los programas informales porque en los modelos informales la curva de experiencia y competencia que puede alcanzar un docente novel está limitado por la propia experiencia y capacidad del colega que funja como su tutor/mentor, así como de su capacidad para compartírselos (ATA, 2003).

En un programa formal de tutoría no solo el novel sino también el tutor mejora sus competencias docentes y ambos amplían su experiencia más allá de las capacidades de cada uno (Figura 4.5). El éxito de este tipo de programas se basa en promover una práctica reflexiva y un trabajo colaborativo. El argumento de la curva de aprendizaje se sostiene sobre la base del papel del tutor, de ahí la importancia de considerar en la tutoría formal una adecuada selección, preparación, seguimiento y evaluación de los sujetos que fungen como tutores.

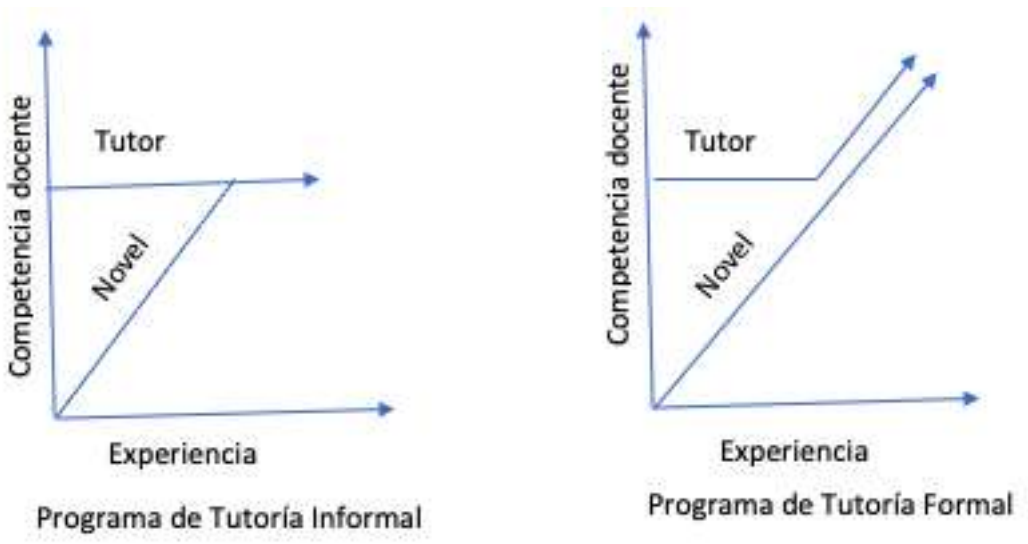


Figura 4.5 Programas de tutoría informal y de tutoría formal
Fuente: Elaboración propia a partir de Garvey y Alred (2000)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A modo de conclusión, se concibe a la tutoría formal como aquel proceso planificado, coordinado y evaluado por un agente o autoridad educativa quien es externo al tutorado y al tutor. Este agente establece las condiciones generales bajo las cuales han de colaborar los involucrados: propósitos, temporalidad, temáticas, líneas de trabajo y evaluación del proceso.

En un programa de tutoría formal el tutor ha de recibir una capacitación previa sobre el papel que se espera desempeñe, además ha de darse seguimiento a las actividades que promueva, el acompañamiento que ofrezca y la atención que preste a las necesidades reales del principiante o novel, pues de eso depende en gran medida el éxito de este tipo de tutoría.

4.3.2 Investigaciones internacionales sobre la tutoría formal

Múltiples estudios han documentado la inserción como una etapa crucial para su ejercicio profesional (Abréu, 2012; Hobson, 2016), que en ocasiones puede llegar a ser hostil y adversa (Orland-Barak y Maskit, 2011). Parte de esa complejidad ocurre porque, en muchos casos, a los docentes noveles se les asignan alumnos con mayores dificultades, se les pide realizar un gran número de actividades extracurriculares, o se les contrata en un nivel educativo o especialidad diferente a aquel para el que fueron formados.

Un estudio de Marcelo y López (2020) reveló que, muchos noveles experimentan soledad y aislamiento del resto de sus colegas. Una investigación de Orland-Barak y Maskit (2011) reveló que, en la iniciación, noveles de diferentes niveles educativos identifican limitaciones en su capacidad como maestros y diferencias entre su visión idealizada de la docencia y la realidad que enfrentan.

Recibir apoyo de un colega con más experiencia es la mayor fortaleza que los noveles identifican en los programas de tutoría (Yarci, 2017), porque a menudo se sienten sin voz e impotentes. En un estudio previo, Marcelo (2012) concluyó que un proceso tutorial es altamente valorado cuando apoya al novel a desarrollar, a partir del contexto donde se desempeña, ideas y habilidades críticas y capacidad de reflexión sobre su propio desempeño.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.4 Procesos de tutoría con carácter informal

En los mismos términos que hemos descrito la tutoría formal, se recuperan rasgos de la tutoría informal e investigaciones que analizan su valía para la trayectoria profesional docente.

4.4.1 Comprendiendo el proceso de la tutoría informal

La tutoría informal es un componente natural en las relaciones cotidianas en una sociedad, familia y grupo de amigos que se gesta en actividades laborales y personales. Este tipo de tutoría se basa en el apoyo mutuo y busca fortalecer las competencias profesionales, pero también la esfera emocional inmediata sobre temas muy puntuales (Inzer y Crawford, 2005).

La tutoría informal se caracteriza porque tiene nula o poca intervención de agentes ajenos a los participantes. Por tanto, la decisión de su implementación compete exclusivamente a los propios involucrados y no a la indicación de alguna autoridad, gestor o coordinador.

Otra característica de este tipo de tutoría es la comodidad interpersonal que se logra cuando, por ejemplo, sus participantes se conocen de tiempo atrás y cada uno reconoce en el otro un interlocutor confiable, con fortalezas profesionales y disposición para el intercambio de ideas y puntos de vista. Tal y como Ragins y Cotton (1999) afirman, la identificación mutua y la comodidad interpersonal conducen al desarrollo de la tutoría informal donde los individuos deciden si proceder a desarrollarla.

La motivación de los participantes es otra diferencia potencial entre la tutoría formal e informal. En el caso de la tutoría informal, al ser voluntaria, carece de presiones exteriores y al gestarse en una atmósfera relajada genera alta motivación entre los involucrados al punto de que el tutor puede incluso brindar más apoyo psicosocial y profesional del requerido.

El caso contrario según lo explican Ragins y Cotton (1999), ocurre en los programas formales de tutoría donde los tutores en ocasiones son convocados por la autoridad, lo que puede generar una falta de interés por la función a

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

desarrollar o inseguridad ante su desconocimiento. Las razones derivan en una baja motivación afectando todo el proceso de acompañamiento.

Sin la limitante de la temporalidad preestablecida en un programa formal de tutoría, la tutoría informal puede concretarse a acompañar un proceso específico y concreto o bien, mantenerse a más largo plazo, ofreciendo mayores posibilidades de crecimiento profesional y personal.

El trabajo de Derven (2008) indica por qué vale la pena promover la tutoría informal. Ella informa que se sustenta en un enfoque de "hundirse o nadar" al que muchos principiantes se enfrentan. Bajo este enfoque, los recién llegados han de resolver problemas y encontrar su camino en la organización por ellos mismos con el riesgo que no siempre ni todos podrán ajustarse a la rápida tasa de cambio ni a la complejidad de las instituciones de hoy. Por ello, la autora considera a la tutoría informal como una práctica efectiva que fomenta la vinculación y facilita la gestión del talento.

Los docentes experimentados, quienes le ofrecen al novel oportunidades de tutoría informal, funcionan como sus espejos, con quienes el novel puede dialogar sobre lo que cree poder hacer en su aula y con su grupo escolar, sobre la visión que tiene de lo que significa la profesión y su finalidad, la forma como comprende la cultura escolar de su primaria de adscripción y del repertorio de estrategias que aprendió en su formación inicial y que aplica en su actuar cotidiano (Manso y Moya, 2019).

Una característica más de este tipo de tutoría es que se basa en relaciones horizontales entre pares, con temáticas y temporalidad abiertas y determinada por los propios participantes. Esta tutoría se fortalece cuando prima la confianza, el respeto y la apertura entre los incolucrados.

La también llamada tutoría organizacional informal, en opinión de Fengning y Qi (2017) resulta más benéfica que la formal porque los mentores informales ofrecen al novel una variedad de apoyos tanto profesionales como personales. Estre esos apoyos destacaríamos: entrenamiento, orientación, asesoría, modelado de roles y amistad.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Cuando un colega se muestra empático con un novel, la relación se fortalece porque propicia lazos de colaboración, amistad, aprendizaje y desarrollo profesional conjunto (Inzer y Crawford, 2005). La tutoría informal ocurre en cualquier momento, durante un receso, en el almuerzo, en los traslados hacia el trabajo. Un colega se convierte también en la persona a quien un novel recurre para desahogar frustraciones, dudas e inquietudes (Tilman, 2000).

La tutoría informal, se caracteriza porque tiene poca o ninguna intervención de un tercero. Ragins y Cotton (1999) afirma que la identificación mutua y la comodidad interpersonal conducen al desarrollo de la tutoría informal.

En la tutoría informal, los participantes pueden haberse conocido antes, por trabajar en el mismo centro, o conocerse durante la formación inicial del uno de ellos. Ese acercamiento inicial previo es lo que genera lo que los expertos denominan comodidad personal, un factor que favorece las relaciones de tutoría informales. Sin embargo, en la tutoría formal, en la mayoría de los casos los participantes son asignados o emparejados por los coordinadores del programa. Las razones pueden ser el laborar en la misma región, en el mismo nivel educativo o simplemente por azar. Eso puede afectar la relación de tutoría pues el tutor no siempre conoce las condiciones reales bajo las cuales el novel desarrolla su labor profesional, por ello, sus recomendaciones pueden no ser aplicables o factibles. La identificación, el modelado de roles y la comodidad interpersonal pueden no generarse, provocando que la tutoría pierda cierto nivel de efectividad.

En las relaciones informales de tutoría, los individuos deciden si proceder (Ragins y Cotton, 1999). Esto puede conducir a diferentes resultados para cada forma de tutoría. Las relaciones informales de tutoría pueden tener más tiempo para mejorar el crecimiento profesional del aprendiz y esto puede alentar el desarrollo de metas a largo plazo.

Por el contrario, las relaciones informales de tutoría, que son voluntarias, carecen de una presión externa similar. Debido a la atmósfera relajada creada por la tutoría informal, el mentor puede incluso brindar más apoyo psicosocial y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

profesional del requerido. Una última consideración sobre la tutoría informal es que el mentor/tutor y el aprendiz/novel pueden haberse conocido previamente, y esto genera comodidad interpersonal.

En la tutoría formal, es posible que el mentor y el aprendiz no se hayan conocido antes de ser emparejados. Por lo tanto, la identificación, el modelado de roles y la comodidad interpersonal pueden no desempeñar un papel efectivo en el desarrollo de la tutoría formal.

En el trance de la formación inicial al ejercicio profesional, los colegas juegan un papel fundamental. El recuerdo de la primera escuela y de los colegas quienes reciben al recién contratado forman parte de la memoria de muchos noveles (Boerr, 2021). Ante la incertidumbre, el novel ha de aprender pronto a tomar decisiones y elaborar respuestas y en esas circunstancias y momentos de incertidumbre el poder contar con un colega con quien dialogar sobre sus dudas, inquietudes, dificultades y éxitos es fundamental.

La eficacia de la tutoría se basa en la confianza mutua (Premkumar y Wong, 2010). Cuando las relaciones efectivas favorecen reflexiones continuas que conduzcan al desarrollo de resultados beneficiosos para ambas partes, el novel se beneficia del diálogo. La confianza y la reflexión continua producto del contacto constante son aspectos centrales de la tutoría informal (Eisner, 2015).

Así pues, concluimos que la tutoría informal es un tipo de acompañamiento que ocurre sin la intervención, coordinación ni dirección de actores externos al grupo de participantes. Las figuras de experiencia y los recién incorporados, principiantes o noveles en un determinado contexto o centro son quienes determinan las temáticas sobre las cuales dialogar, la temporalidad y las actividades, entre otras acciones.

La tutoría informal ocurre muchas veces entre sujetos que se conocen previamente, lo cual genera una comodidad interpersonal y confianza; se basa en el apoyo mutuo; fortalece no solo el ámbito profesional, sino también el personal; se participa en ella en forma voluntaria lo cual mantiene una alta

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

motivación entre los participantes; el sujeto experimentado es empático con quien recién se inicia, fomentando así el compañerismo y el trabajo colaborativo en beneficio del centro educativo.

4.4.2 Estudios antecedente sobre tutoría informal

Hablando de la tutoría informal que se gesta en cada escuela, tiene un impacto positivo porque ayuda al novel a mejorar sus habilidades en el manejo del grupo, resolver problemas, reforzar seguridad, autoestima y reducir sentimientos de soledad, angustia y frustración (Yarci, 2017). Hobson (2016) propone una tutoría ONSIDE que no se centre en juzgar, evaluar el trabajo, ni ofrecer estrategias para corregir deficiencias percibidas en la práctica, sino en un acompañamiento individualizado y ajustado a los retos psicosociales de cada novel.

Fengning y Qi (2017), en un estudio sobre modelos informales de tutoría, señalan que, cuando la tutoría se limita a buscar y compartir información, genera poca frecuencia de interacción y seguimiento. La interacción social, el tiempo dedicado y la estructura organizacional de cada escuela son factores que deben aprovecharse.

Smith e Israel (2010) en estudios relacionados con la formación docente indican que el aprendizaje en línea y otras formas de aprendizaje basado en la tecnología se están convirtiendo en el método preferido de impartición de cursos y apoyo docente. El apoyo docente en este sentido se ha brindado de varias formas y a través de diversos canales de medios, incluidas las herramientas web 2.0. Las herramientas en línea se han convertido en un complemento y, a veces, incluso en una alternativa a los programas tradicionales de apoyo docente presenciales.

Dado que los contextos varían, las personas pueden desarrollar diferentes tipos de relaciones de aprendizaje, enseñanza y tutoría. La tutoría electrónica (o tutoría electrónica) es un enfoque utilizado para ayudar a los maestros en servicio y en formación. Ha surgido como una alternativa a la tutoría presencial e informal.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por ejemplo, Smith e Israel (2010) definen la tutoría electrónica como “el uso de comunicaciones mediadas por computadora, como correo electrónico, foros de discusión, salas de chat, blogs, conferencias web y crecientes soluciones basadas en Internet que están cambiando la forma en que mentores y aprendices interactúan” (p.30). Al igual que la tutoría presencial, la tutoría en línea también tiene como objetivo contribuir al crecimiento profesional de los educadores principalmente a través del uso de herramientas de comunicación mediadas por computadora.

Además, en respuesta a las limitaciones de tiempo y lugar citadas por algunos académicos relacionados con la eficacia de la tutoría presencial, la tutoría electrónica ofrece flexibilidad, ya que es independiente del tiempo y el lugar a una tutoría informal (Watson, 2006).

Mihram (2004) describe el e-mentoring como una relación entre una persona más experimentada y una menos cualificada, independientemente de la geografía. El medio fundamental de comunicación entre las dos partes en e-mentoring es electrónico (Hamilton y Scandura, 2003). Mentores y mentorados pueden superar las barreras de limitaciones de tiempo y lugar en una relación de e-mentoría. Este tipo de mentoría es considerada más conveniente que la que se desarrolla en persona porque los participantes pueden no coincidir en el horario para reunirse. E-mentoring ofrece flexibilidad en su planificación.

También se cree que la tutoría en línea puede proporcionar una perspectiva neutral de terceros porque ambas partes son conscientes del hecho de que es posible que no se encuentren cara a cara (Harrington, 1999). A pesar de estas ventajas, algunos investigadores creen que la tutoría electrónica también puede tener inconvenientes porque los comunicados en medios electrónicos se consideran poco claros e inadecuados para transferencias útiles.

El establecimiento de relaciones mutuas de confianza es esencial para ambas formas de tutoría (Premkumar y Wong, 2010). Las relaciones efectivas pueden suscitar reflexiones continuas que conduzcan al desarrollo de resultados beneficiosos para ambas partes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Como hemos revisado en este capítulo, comprender el ciclo de vida de un profesional ayuda a entender las dificultades que puede enfrentar en sus inicios. Esos problemas son el punto de atención de los procesos de tutoría. Tanto los programas formales de tutoría como las relaciones informales de tutoría entre colegas pretenden acompañar al novel en el tránsito de la formación inicial al inicio en la profesión.

Con este panorama, a continuación, revisaremos cómo los gobiernos de muchos países han generado políticas para garantizar tutoría a los docentes noveles.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Capítulo V Políticas internacionales y nacionales

Desde la década de los ochenta, gradualmente muchos estudios han impulsado políticas públicas en todo el mundo para fortalecer el acompañamiento a los docentes noveles. En un inicio la tutoría surgió para retener a los nuevos maestros, muchos de los cuales tras prepararse profesionalmente desertaban ante las dificultades que la realidad escolar les planteaba. Actualmente su propósito es ofrecer una educación de calidad para lo cual se requiere maestros competentes, que compartan una visión institucional y se sumen a los esfuerzos del resto del colectivo docente.

Pese a que hoy en día existe un consenso sobre la importancia de los programas de inducción o iniciación para docentes principiantes, las políticas de cada país presentan diferencias que habremos de analizar en este capítulo para entender sus rasgos y alcances. Este capítulo nos permitirá comprender cómo el programa de tutoría que se promueve ahora en México se asemeja o no a lo planteado en otras naciones y qué se puede esperar de él.

5. 1 Políticas internacionales vinculadas con la iniciación y la tutoría

El sistema educativo se enfrenta a la tarea de contratar y retener a docentes altamente competentes. Sin embargo, esta profesión, que alguna vez fue una opción muy atractiva, se ha convertido en una de menor interés, en gran parte debido a las demandas que la acompañan.

Los programas de mentoría/tutoría iniciaron en los años 80 en países como Estados Unidos en el marco de un movimiento para la mejora de la educación, que buscaba reformar las prácticas docentes y elevar las tasas de retención de maestros en el servicio profesional (Feiman-Nemser, 1996).

Cuando los programas de tutoría surgieron, los legisladores y líderes educativos depositaron grandes esperanzas en ellos y visualizaron a la tutoría como un vehículo para reformar la enseñanza y la formación docente (Feiman-Nemser, 1996). Preocupados por la alta tasa de deserción durante los primeros tres años

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de enseñanza y conscientes de los problemas que enfrentan los maestros principiantes, los formuladores de políticas vieron lógico brindar apoyo y asistencia a los noveles durante el primer año de enseñanza (Little, 1990).

Los programas de desarrollo profesional orientados a la etapa de la inserción o iniciación en la forma de programas tutoriales o de acompañamiento también han sido impulsados por organismos internacionales como la OCDE, ONU y UNESCO. Su pretensión es canalizar las fortalezas de la formación inicial y el entusiasmo e iniciativa de los docentes noveles, elevar la calidad asociada con la trayectoria profesional, retener maestros en la profesión y responder a las exigencias que la sociedad tiene en cuanto a la formación de sus ciudadanos (Rodríguez, 1996).

Para alcanzar tal propósito, a cada maestro principiante le sería asignado un tutor cuya responsabilidad sería darle apoyo continuo durante su primer año de servicio. El tutor se centraría en prepararlo, aconsejarlo y apoyarlo, pero no podría estar involucrado en el proceso formal de su evaluación (OCDE, 2019, p. 189).

La OCDE en el documento *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México* (2010) recomendaba "crear y consolidar un sistema de desarrollo profesional más sensible a las necesidades de los maestros y las escuelas" (p. 102). Para lo cual planteaba, como estrategias de acción

> establecer un período de prueba para los docentes principiantes, durante el cual habría una tutoría y apoyo intensivos, seguido de una evaluación del desempeño antes de recibir una plaza permanente. Además, crear un equipo de tutores docentes de excelencia para ofrecer tal ayuda (p.127).

Los programas para la inserción de docentes noveles han adquirido en la actualidad gran relevancia, avalados por las investigaciones en el campo y las políticas educativas propuestas por la OCDE (2012). Este organismo internacional promueve entre sus países miembro

> implementar un periodo formal de inducción con un apoyo sustancial para todos los docentes principiantes, de tal manera que puedan tener fácil acceso a profesionales experimentados que puedan guiar su aprendizaje en el trabajo (p.7).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La ONU, a través de la UNESCO y sus agencias, plantea en el documento *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos,* la necesidad de "aumentar la oferta de maestros calificados, mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente en países menos adelantados y en desarrollo" (UNESCO, 2015, p.123). Con esta iniciativa se buscaba aprovechar la amplia experiencia que ya tienen países como Estados Unidos, Israel, Inglaterra y Escocia, entre otros.

Años después. el informe TALIS (OCDE, 2019) destacaba la valía de los programas de inducción y refería que "la inducción a los docentes principiantes es importante porque mejora la calidad de la enseñanza y la satisfacción en el trabajo" (p. 141). Las políticas educativas emprendidas hasta ese momento, en opinión de Vezub y Alliaud (2012), estaban atendiendo las necesidades de formación de los nuevos maestros que van surgiendo a lo largo de su trayectoria profesional.

El número de países que operan iniciativas de tutoría va aumentando. En algunos casos, existe mucha experiencia que sitúa sus programas de tutoría en una etapa madura pues ya se ha institucionalizado su práctica. Mientras que en otros países, con menos de diez años de promover políticas en apoyo a la inducción, aún se tiene poca experiencia y resultados que permitan medir el impacto de las acciones emprendidas.

La experiencia de Estados Unidos, Inglaterra, Escocia y Suiza (Tabla 5.1) es amplia, pues en esos casos desde la década de los noventa iniciaron con programas de acompañamiento para noveles. En el caso de Estonia, el primer programa se impulsó en 2005 y 2006.

En la mayoria de los países los programas de inducción tienen una duración de un año, a diferencia de Suiza donde puede prolongarse a dos años, sin embargo ahí tiene un carácter voluntario y no obligatorio como en el resto de los casos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 5.1 Programas de tutoría para la iniciación en la docencia. Estados Unidos y Europa.

Países	Características	Duración	Participantes	Evaluación
Estados Unidos	Tutoría in situ con observaciones de clase. Cada estado, distrito y escuela define programa de inducción. También participan asociaciones de maestros.	Un año mínimo	Directores de escuelas, docentes experimentados del mismo centro con función específica para la mentoría	----
Inglaterra	Reducen 10% actividad de noveles; tutoría in situ con observaciones de clase.	Un año	Docentes con experencia	Nivel de logro de los acuerdos de trabajo o plan de tutoría establecidos entre tutor y novel.
Suiza	Seminarios, cursos de iniciación y redes estructuradas de apoyo y observación	Uno o dos años	---	Carácter voluntario
Escocia	Reducen 30% actividad de noveles; tutoría in situ con observaciones de clase. Talleres externos con otros docentes noveles. Plan de Inducción de Maestros.	Un año	Maestros con experiencia	Portafolio con valoraciones a partir de la observación de clases y nivel de logro del proceso tutorial.
España	El programa de inducción se ofrece por 10-12 meses	Diez a doce meses	Maestros con experiencia	

Fuente: Elaboración propia a partir de Britton *et al*. (2003), Marcelo (2006), Kileavy (2010).

Considerando la instancia que coordina el programa, en Estados Unidos se pueden a llegar a apreciar mayores diferencias entre estados dado que cada uno promueve políticas diferenciadas; el resto de los casos el programa es coordinado por el ministerio de Educación a nivel nacional.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Respecto al tipo de estrategias que se ofertan, predomina la observación recíproca entre tutor y novel, además de los seminarios, cursos y talleres redes de apoyo.

A excepción de Estonia, el acompañamiento a los noveles se ofrece in situ, después de concluir los estudios de educación a nivel licenciatura los egresados aplican por un puesto de trabajo en una escuela y ahí son apoyados por un tutor. En Estonia esto se ofrece al tiempo que cursan estudios de posgrado, antes de iniciar su trayectoria profesional.

Otro dato relevante es el nivel de responsabilidades que asumen los noveles una vez que se inician en la docencia. En la mayoría de los sistemas educativos, se espera que el novel se involucre en todas las actividades que ya desarrollan quienes llevan años en el servicio. Por tanto, el reto se duplica porque el nuevo maestro tiene que distribuir su tiempo y atención en aprender a marchar forzadas la forma de trabajo específica en el centro escolar y participar en su programa de inducción.

Una revisión de las políticas de varios países permitió saber que, en los casos de China, Israel, Escocia e Inglaterra (Tablas 5.1 y 5.2) los noveles revisen una reducción de su asignación laboral durante el primer año de servicio lo cual les permite gradualmente irse adaptando al campo laboral.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 5.2 Programas de tutoría para la iniciación en la docencia. Asia, África y Oceanía.

Países	Características	Duración	Participantes	Evaluación
Israel	Reducen 50% actividad de noveles; tutoría in situ con observaciones de clase. Seminarios y cursos de iniciación	Un año	Maestros con experiencia	---
Japón	Tutoría in situ con observaciones de clase. Seminarios y cursos de iniciación.	Un año	Maestros con experiencia	---
China	Programa incluye la observación de clases del mentor y del novel; novel tiene carga horaria a medio tiempo para llevar la tutoría.	Un año	Maestros con experiencia	Basada en los resultados académicos de sus estudiantes.
Emiratos Árabes Unidos	Cada escuela debe ofrecer un programa de tutoría para sus docentes noveles	Un año	Maestros con experiencia	Oficiales del Ministerio de Educación evalúan a los noveles para fines de contratación
Namibia	Programa de Inducción para Maestros notatos desde 2009.	Dos años	Docentes con experiencia, directivos de escuela, especialistas en diversos campos	Directivos evalúan dos veces al año a los noveles. Adicionalmente l a autoridad realiza dos evaluaciones sumativas.
Kenia	Programa de prueba para nuevos docentes	Dos o tres años según desem-peño	Comisión de Servicio al Docente	Evaluación al desempeño docente
Australia	Programa de Apoyo a Tutores Maestros	----	Maestro experimentado	Diálogos Portafolio

Fuente: Elaboración propia a partir de Britton *et al*. (2003), Marcelo (2006), Dishena y Mokoena (2016), Elafify (2017).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En la mayoría de los programas de inducción, se seleccionan a docentes con una probada trayectoria y buenas prácticas para que funcione como un espejo para el novel. En Estados Unidos, Inglaterra, Suiza, Escocia, Israel, Japón y China se sabe que las observaciones recíprocas entre docente experimentado (tutor) y novel forman parte de las estrategias de acompañamiento.

Hablando de los procesos de evaluación formativa y sumativa también existen variante que llaman la atención. En algunos casos, a partir del plan de acción tutorial establecido por tutor y novel, se evalúa el nivel de logro (Inglaterra, Escocia, Estonia, Australia). En otros es un tercero quien efectúa las evaluaciones al proceso (Emiratos Árabes Unidos, Namibia).

China evalúa la eficacia de la participación del docente novel en los programas de iniciación a través de las evaluaciones de sus estudiantes. La eficiencia del programa está vinculada al impacto que pueda tener en la formación del estudiantado.

Suiza es el único país que ofrece un programa de iniciación con carácter voluntario, de acuerdo con la información recuperada. Kenia el que ofrece acompañamiento hasta por tres años.

En el caso particular de América Latina, las iniciativas de apoyo a los noveles son más recientes, siendo los casos de Uruguay, República Dominicana y México las que tienen menos de diez años de haberse iniciado (Tabla 5.3). En Chile, Perú, Ecuador, Uruguay, Ecuador, República Dominicana y México los programas surgieron en el marco de reformas educativas, mientras que en Brasil se carece de ellas y es potestad de cada estado definir si se ofertan y sus características. En Argentina, las propias instituciones de educación superior encargadas de la formación inicial coordinan la inducción, formación continua docente.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 5.3 Programas de tutoría para la iniciación en la docencia. América Latina

Países	Características	Duración	Participantes	Evaluación
Brasil	Se da en algunos Estados, pero no hay una política y estrategia común a nivel nacional. Inclusión de la inducción en el Plan Nacional 2014-2024.	Varía según cada estado.	Diversidad según experiencia.	No existe a nivel país.
Chile	Creación de un Sistema Nacional de Inducción en una ley específica. Red de Maestros de Maestros. Mentoría y otras actividades por cada escuela, desde 2014.	Un año	Papel destacado del director	Evaluación al finalizar el primer año con un portafolio
Perú	Programa de Inducción docente en la Carrera Pública Magisterial desde 2012.	Seis meses	Docentes mentores con alta puntuación en evaluaciones; también se promueven grupos interaprendizaje	Al final de la inducción los docentes son evaluados según el Marco de Buen Desempeño Docente
Ecuador	Programa de Tutorías	---	Maestros experimentados con resultado sobresaliente en evaluación docente	---
Argentina	Instituciones Superiores de Formación Docente (IFD), las mismas de la formación inicial	Un año	--	---
Uruguay	Proyecto Nóveles Docentes desde 2010	--	--	Instituto de Formación docente

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

… continuación de tabla 5.3…

Ecuador	Programa de Inducción para auditores y asesores educativos, quienes serán mentores. Énfasis del programa estaba en docentes que acceden a puestos directivos más que a noveles.	Un año	Los supervisores actúan como acompañantes pedagógicos	Evaluación de acuerdo con su desempeño
República Dominicana	Se enmarca en un cambio en la Ley General de Educación y en el Reglamento del Estatuto Docente y en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa. Desarrollo experiencia piloto (INDUCTIO) y actualmente puso en marcha el Programa Nacional de Inducción a Docentes de Nuevo Ingreso.	Un curso escolar	Mentores seleccionados y formados para su función. Se incluyen los círculos de aprendizaje y seminarios presenciales	Al final del Programa Nacional de Inducción a Docentes de Nuevo Ingreso los docentes son evaluados.
México	Programa de Tutorías para la Educación Básica, desde 2014 ofrece tres modalidades de tutoría: presencial, en línea y por concentración.	Dos años	Tutor seleccionado por su experiencia y según resultados en evaluación al desempeño docente	Evaluación al final del segundo año, inicialmente la evaluación se asoció con la permanencia; posteriormente se eliminaron las evaluaciones

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2014), Marcelo y Vaillant (2015), Marcelo y López (2020).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Con relación a la duración del proceso de iniciación, éste varía de seis meses en Perú a dos años en Mexico. Sobre los participantes, en algunos casos son maestros que se desempeñan frente a grupo y que son seleccionados por su experiencia y resultados en evaluaciones al desempeño docente; en otros casos participan los directores de cada centro escolar e incluso los supervisores escolares.

En los casos de Perú se promueven grupos de interaprendizaje y en República Dominicana seminarios y círculos de aprendizaje para que los tutores se sigan formando en la nueva función e intercambien experiencias. En la mayoría de los casos los tutores combinan sus actividades frente a grupo con la tutoría, en el caso de República Dominicana, los tutores son relevados de su función docente para que puedan dedicarse a la tutoría a tiempo completo.

Una de las partes de los programas de las cuales menos datos existen es en lo relativo a los procesos de evaluación. En varios casos no se tienen mecanismos establecidos y en otros se consideran evaluaciones al final del programa (Chile, Perú, Uruguay, Ecuador, República Dominicana y México). Investigaciones sobre el tema (Marcelo, 2012) coinciden en señalar que se requiere ir evaluando las iniciativas emprendidas para determinar su eficacia e impacto en la formación de niños y jóvenes.

5.2 La experiencia de México en políticas para el desarrollo profesional de noveles.

En México los programas de tutoría se promovieron por primera vez en la Universidad Nacional de México (UNAM) en 1999; tenían características de asesoría académica y se ofertaban a nivel de formación inicial en el área médica. No fue sino hasta 2013 que, producto de una reforma educativa, este modelo de acompañamiento se introduce en el nivel de educación básica y media para atender las necesidades y problemas que enfrenta un docente novel o de nuevo ingreso.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (2013) indicaba, en sus artículos 21, 22 y 47, las características que tendría la política nacional para la iniciación

> Art. 21 instituye que el ingreso a la Educación Básica se llevará a cabo mediante Concursos de Oposición para garantizar la idoneidad de los conocimientos, las habilidades y capacidades de los Docentes.
>
> Art. 22 señala que con objeto de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso, durante un periodo de dos años, tendrá el acompañamiento de un Tutor designado por la Autoridad Educativa. Del mismo modo, este artículo establece que dicha Autoridad realizará una evaluación al finalizar el primer año de servicio, brindará apoyos y programas pertinentes y, al término del periodo de dos años de Tutoría y de formación continua, evaluará el desempeño del personal docente para determinar si en la práctica favorece el aprendizaje de los alumnos y cumple con las exigencias propias de su función.
>
> Art. 47 dispone que la función de Tutoría será considerada como un movimiento lateral y que la selección de los Docentes que desempeñen esta función se realizará con base en los lineamientos que para este fin expida el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016) por su parte estableció que

> la tutoría tomaría en cuenta este nuevo esquema de organización y acompañamiento a los planteles de Educación Básica vinculado a la tutoría su fin es dirigir los esfuerzos hacia el desarrollo de capacidades de los Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso para el logro de los aprendizajes de los alumnos. (p.7).

Con el establecimiento de un marco jurídico, se sentaron las bases para la implementación, en las treinta y dos entidades federativas, del primer programa de inducción para docentes de nuevo ingreso al sistema educativo.

5.2.1 Programa de Tutoría de la Educación Básica en México: 2013 a 2018.

Anterior a la reforma educativa de 2013, los docentes de nuevo ingreso carecían de visibilidad y se les incluía en programas de formación continua, como al resto de los maestros. Derivado de las recomendaciones de la OCDE, la Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó el primer programa de acompañamiento para docentes noveles denominado Programa de Tutoría para

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la Educación Básica (SEP, 2014).

La iniciativa se impulsó en el marco de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) y de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD, 2013), y está orientada a la formación continua y el desarrollo profesional docente (SEP, 2019a). La reforma educativa se derogó con el cambio de gobierno en 2018, pero el programa se mantiene.

Analizando la LGSPD y los lineamientos que emite la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), la función tutora que se aplica en el contexto mexicano se asocia más con el concepto de mentoría, por lo que en el Marco General para Organización y Funcionamiento de las Tutorías en Educación Básica (MGOFTEB) se maneja el término tutoría para referirse a la relación que se dará durante dos años entre un profesor experimentado y un profesor novel, con la finalidad de fortalecer sus capacidades, conocimiento y competencias docentes (SEP 2014; 2016).

En el documento rector del programa, la tutoría se define como “una estrategia de profesionalización para fortalecer las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en el servicio púbico educativo” (SEP, 2019a, p.10). Con este programa se garantiza el derecho del nuevo personal docente a contar con un acompañamiento, coadyuvando a la permanencia, la incorporación al trabajo escolar y a la mejora de su desempeño profesional (SEP, 2019a).

En los términos en los que se refiere a la tutoría enpor la autoridad educativa federal, ésta tiene dos propósitos:

a) Fortalecer las capacidades, los conocimientos y las competencias del personal docente y personal técnico docente de nuevo ingreso para favorecer su inserción en el trabajo educativo, la autonomía profesional, la participación en la escuela, la comunicación con los padres de familia y la permanencia en el Servicio Profesional Docente.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

b) Contribuir a la mejora de su práctica profesional, de modo que cuente con más y mejores capacidades para atender las prioridades establecidas en la Educación Básica y para propiciar el máximo logro de aprendizaje de sus alumnos (SEP, 2016, p. 10).

Su carácter es obligatorio, la temporalidad de dos años y su operación requiere de un modelo de gobernanza distrubuida (Aguilar Villanueva, 2006). La federación realiza el seguimiento, evaluación del programa, además de asignar presupuesto para el pago a tutores. Cada una de las secretarías de educación de los estados designarán a una oficina coordinadora del programa, misma que se encargará de seleccionar, capacitar y asignar tutores con sus pares noveles, de acuerdo al número de plazas asignadas en cada entidad según necesidades y presupuesto.

Los 8 principios de la relación tutora (SEP, 2014):

- Partir del interés del tutorado.
- Propiciar el interés del aprendiz constantemente.
- Ofrecer tutoría cuando se tiene la seguridad de cómo orientar al otro.
- Apoyar al tutorado sin dar la respuesta.
- Respetar el ritmo de aprendizaje del aprendiz.
- Propiciar la reflexión y la comprensión oral y escrita.
- Asegurar la comprensión del tema y aprender permanentemente.

Las bases del enfoque del programa (Figura 5.1) son fortalecer el aprendizaje y autonomía del personal de nuevo ingreso derivado del acompañamiento que reciba en sus inicios, con lo cual será capaz de desarrollar habilidades para resolver problemas. Se considera importante tambien fortalecer las capacidades de los noveles para observar, analizar y valorar las habilidades de su alumnado para desarrollar una mejor intervención didáctica.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

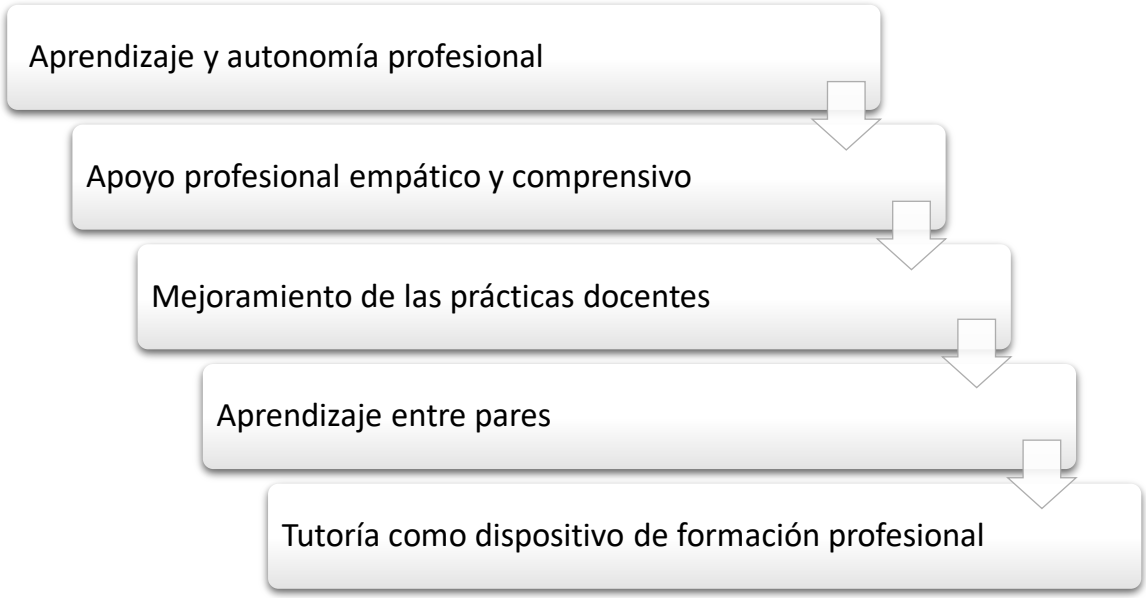


Figura 5.1 Enfoque del programa de tutoría para noveles en México (SEP).
Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2019a).

El programa reconoce el gran valor que tiene el diálogo profesional entre docentes, quienes se comprender mejor, al haber vivido experiencias similares. De ahí que privilegie una relación horizontal que evite la supervisión, control, censura y descalificación, y que provilegie el análisis y reflexión sobre la práctica docente.

El programa se debe ofrecer en tres modalidades, presencial, en línea y por concentración, considerando el contexto donde laboran los noveles, la disponibilidad de tutores y el acceso a las TIC. La tutoría presencial se da cuando tutor y tutorado laboran, en el mismo plantel, zona escolar o localidad, permite observar clases y, a partir de ello, se determinan áreas de mejora del novel, dar el seguimiento, generar espacios para el diálogo y la reflexión docente.

La tutoría en línea se promueve con un tutor y un grupo de diez noveles que se desempeñan en escuelas distantes, se trabaja mediante TIC y con temáticas predeterminadas. La tutoría por concentración, se diseñó para noveles que laboran en zonas rurales, de dificil acceso, en escuelas multigrado o multinivel, combina la presencialidad con la virtualidad, y consideran tanto temas predeterminados como emergentes que surjan entre los noveles.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

El programa, en su documento rector, considera la implementación de un modelo de gobernanza distribuida (Aguilar Villanueva, 2006) donde se articulara la instancia federal con las autoridades educativas de cada estado, las supervisiones escolares u oficinas de sector y los directivos de los centros escolares, asumiendo funciones y responsabilidades.

Con relación a las responsabilidades, éstas se relacionan con tres procesos: los tutores, la asignación y el programa de tutoría. El primero involucra la selección, formación, asignación, promoción laboral lateral y entrega de incentivos económicos para los docentes experimentados quienes fungirían como tutores.

El segundo relacionado con la contratación de noveles docentes, la asignación de su tutor desde su ingreso al servicio y su evaluación docente. Y una tercera y última, vinculada con el Programa de Tutoría propiamente, incluyendo el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación permanente de las acciones emprendidas y su impacto en la mejora de la calidad de la educación que se ofrece a niños y jóvenes.

5.2.2 Evaluaciones institucionales al programa de tutoría

En el marco de la reforma educativa de 2013, se designó al Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) para dar seguimiento al proceso de selección de tutores. Además de tal designación, en los años 2016 y 2017 coordina un par de evaluaciones sobre el Programa de Tutoría en Educación Básica. En los informes se reporta una implementación desigual a nivel nacional, bajos niveles de participación de docentes quienes pueden fungir como tutores, y una tasa de asignación de tutor a cada docente de nuevo ingreso contratado cada ciclo escolar cercana al 66%.

En 2016 y 2017 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) publicó dos informes derivados una evaluación a esta iniciativa federal, en ellos reconoce que el programa “no ha estado exento de dificultades, por lo que ha sido necesario replantear no sólo la ejecución de esta estrategia, sino su conceptualización misma” (2016, p.78). En los informes se valora que la iniciativa

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

beneficia la práctica docente, sin embargo, “al tratarse de una experiencia de reciente creación, aún existe una distancia considerable entre los fundamentos normativos que regulan el programa de tutoría y su implementación” (2016, p.112).

Como aspectos favorables se reconoce que su implementación ha permitido a los docentes noveles que sí han tenido tutoría, resolver inquietudes o problemas; algunos de los temas abordados les han resultado de utilidad –evaluación de aprendizaje de los alumnos, organización del tiempo escolar, planeación, estrategias didácticas y manejo de grupos-, a quienes sí se les ofreció tutoría presencial y efectuaron observación entre pares manifestaron altos niveles de satisfacción y beneficio en su docencia.

Las dificultades que el mismo INEE menciona en sus informes son muchas y abarcan desde el diagnóstico y diseño, pasando por la planeación, hasta la operación y su evaluación, es decir, todas las fases del ciclo de vida de una política pública (Corzo, 2013; Aguilar Villanueva, 1992) (Tabla 5.4).

Los primeros tres años de implementación del programa de tutoría fue difícil, en términos de gestión organizacional entre las autoridades federales y cada una de las secretarías de educación de las 32 entidades federativas. Delimitar funciones y responsabilidades y promover un trabajo colaborativo fue el reto.

Respecto al desarrollo y coordinación del programa, prevaleció la designación de tutores por la autoridad entre supervisores escolares, apoyos técnico pedagógicos, directivos sin mayor formación, la falta de acompañamiento a docentes de zonas rurales e indígenas, el nulo seguimiento y evaluación de los procesos desarrollados.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 5.4 Dificultades identificadas en la implementación del PTEB.

Rubros	Dificultades identificadas
Relación autoridad federal y estatales	• Instauración del programa en un contexto organizacional y político de alta complejidad y con múltiples tensiones de gobernanza. • Falta de definición de funciones y responsabilidades entre autoridades federal y local vinculadas con la operación del programa. • Tensión entre autoridades federales, algunos estados y la disidencia magisterial, afectando la implementación, viéndola como una iniciativa impositiva y vertical • Amplias diferencias en el desarrollo del programa entre estados. • Implementación en algunas entidades de estrategias que suplen la tutoría como cursos y talleres. • Falta de un diagnóstico sobre las condiciones de las escuelas y el tipo de servicio que presta, para determinar los criterios mínimos requeridos para la implementación del programa.
Desarrollo del PTEB en las entidades	• Baja tasa de respuesta de docentes con experiencia y perfil para ser tutores. • Falta de atención a docentes que laboran en zonas históricamente desprotegidas –contextos de difícil acceso, escuelas multigrado, zonas rurales e indígenas-. • Imposibilidad de atender a todas las necesidades formativas y de acompañamiento manifestadas por los noveles.
Coordinación del PTEB	• Desorganización en la implementación de los diferentes procesos. • Carencia de un proceso sólido de seguimiento y evaluación del programa. • Alta movilidad docente, tanto DNI como sus tutores. • Incumplimiento y retraso en la asignación de incentivos económicos a los tutores (sólo 31.6% de ellos lo recibió en el ciclo escolar 2014-2015). • Cobertura limitada –ciclo escolar 2015-2016 solo 65.9% de los noveles le fue asignado un tutor y de ellos solo 55.4% tuvo al menos una sesión de tutoría-. • Falta de planeación de implicaciones operativas del programa como la distancia y gastos de traslado para las reuniones presenciales tutor-tutorado. • Falta de correspondencia entre la formación inicial, nivel educativo y tipo de servicio que atienden algunos tutorados y sus tutores.

Fuente: Elaboración propia a partir de INEE (2016; 2017).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.2.3 Reorientación del programa para la inserción de docentes. 2018 a 2024.

La reorientación del programa de tutoría para nuevos docentes de educación primaria se modificó debido al cambio de gobierno federal. En este proceso el país fue gobernado, por primera vez, por un integrante del partido político de oposición que prometió revertir muchas de las políticas y reglamentaciones que atentaran contra varios grupos sociales.

La mayor parte de las leyes vinculadas con la Reforma de 2013 se abrogaron, no así la política vinculada con el acompañamiento a los docentes noveles. Sin embargo, el programa se modificó un poco en términos de gobernanza. La Unidad del Sistema para la Carrera de las y los Maestros (USICAMM), como órgano administrativo desconcentrado se encarga de de dar directrices y lineamientos en el sistema y tiene el objetivo de aprobar políticas, normas y programas del sistema educativo relacionado con los rocesos de admisión, promoción y reconocimiento a docentes.

Durante el periodo de 2018 a 2024, con el cambio de gobierno en México, USICAMM coordinaría las acciones dedicadas a dar seguimiento a los docentes noveles durante sus primeros años en el ejercicio proesional. Durante los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020 el programa anterior de tutoría (PTEB,2019) seguía operando y fue hasta 2020 que USICAMM implementó cambios en la forma en que se desarrollaría la tutoría.

Los rasgos que se mantuvieron del programa anterior de tutoría: todo docente novel tiene el derecho de que la autoridad educativa, a través de USICAMM ahora, le asigne un tutor con experiencia docente que le ayude a fortalecer sus prácticas de enseñanza, el programa sigue desarrollándose en dos años y pese a plantearse para que el tutor promueva cada ciclo escolar tres observaciones al trabajo del docente novel, esta acción formativa se contrapone operativamente con la indicación que la tutoría ha de realizarse en contra turno.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Los cambios implementados más destacados incluyen que la tutoría ha de realizarse a contra turno, es decir, en un horario que no interfiera la labor docente ni del tutor ni del docente novel. Otra modificación es que tutor y tutorado deciden la distribución de sus tiempos para cumplir las tres horas mínimas a la semana por Tutorado; además, en caso de requerirlo, pueden complementar la tutoría con la ayuda de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

También con el cambio de gobierno en el país en 2018, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) se sustituyó por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). Este organismo también puso a disposición de las autoridades educativas de los estados el *Programa de Formación para la Inserción de Docentes 2021-2026*, mismo que forma parte de un esquema más amplio denominado *Programa de Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente*.

Mejoredu, en su documento base, recupera los hallazgos de investigadores y especialistas en el campo y a partir de ello, propone una ruta de acción para el acompañamiento al docente novel. Este programa de tutoría se caracteriza por ser

> "un instrumento de planeación que define el enfoque, objetivo a mediano plazo, ruta anual de formulación de intervenciones formativas progresivas, que se diseñan a partir de la identificación de la problemática y el reconocimiento de acompañar al docente desde el día que recibe su nombramiento" (SEP, 2021a, p.5).

Un cambio sustancial en la propuesta de Mejoredu, respecto al anterior programa de tutoría de la SEP está en los actores que realizan el acompañamiento al docente novel. Además del modelo de tutor que propone la SEP, Mejoredu involucra a cada escuela y a sus actores en el proceso de tutoría de los nuevos maestros que se incorporen a cada institución. Estas figuras contemplan a los directivos, apoyos técnico-pedagógicos y docentes con más experiencia del mismo plantel.

Las figuras 5.2 y 5.3 recuperan los elementos centrales del nuevo modelo de acompañamiento: su enfoque, las características de los encuentros que se promueven, dispositivos formativos, núcleos temáticos y el proceso de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

problematización de la práctica propuesto para ser desarrollado en el marco del trabajo tutorial.

Enfoque

Con relación al enfoque del programa, se mantiene un modelo de acompañamiento *in situ* y el aprendizaje autónomo; se incopora el trabajo colaborativo y la generación de comunidades profesionales de práctica, donde todo el colectivo docente del centro se beneficie del intercambio de experiencias, estrategias para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en el marco de un sistema de formación continua para todos.

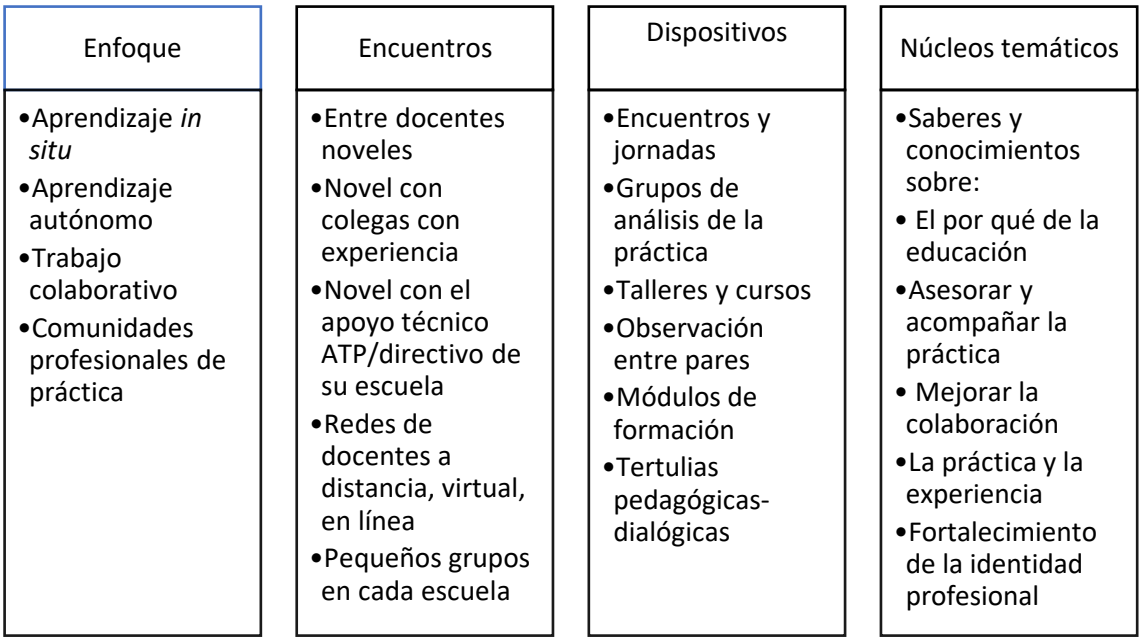


Figura 5.2 Rasgos del nuevo Modelo de acompañamiento de Mejoredu.

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2021a; 2021b; 2021c; 2021d).

Encuentros

Se reconoce que en el proceso de inserción de los nuevos maestros participan múltiples actores que incluye a la comunidad escolar, por ello se considera que el docente novel establece con ellos un tránsito de doble vía donde ambas partes mejoran su función y en donde se combina la reflexión individual con la colectiva.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

El tipo de agente educativo con quien el docente novel establece cada encuentro dependerá de sus prioridades y se establecen a partir del eje sobre el cual gire la problematización de la práctica y las intervenciones formativas.

Dispositivos formativos

La propuesta de la Comisión Mejoredu incorpora diversos dispositivos formativos (encuentros, grupos de análisis, talleres y cursos, entre otros) entendiendo que todos ellos representan oportunidades para que los docentes reunidos compartan lo que conocen, dialoguen sus saberes, se sensibilicen ante situaciones complejas e intercambien diversas formas de trabajar con los alumnos. Su selección corresponde a una decisión que habrá de tomar cada docente novel y quienes acompañan su proceso de iniciación en la profesión.

Núcleos temáticos

La propuesta de Mejoredu para el trabajo con docentes noveles contempla cinco núcleos temáticos que muestra un cambio de perspectiva con el modelo del Programa de tutoría de la SEP. La autoridad educativa federal centra el programa en ocho temáticas que abarcan fases cruciales del conocimiento del nuevo contexto social y escolar y del trabajo con los alumnos; por su parte, Mejoredu centra su mirada en cinco núcleos y dimensiones de la práctica sobre las cuales el docente novel, junto con la comunidad escolares -incluidos directivos, apoyos técnico-pedagógicos y docentes con más experiencia-, ha de reflexionar.

Respecto al proceso para desarrollar la problematización de la práctica entre los docentes noveles y sus respectivos tutores, Mejoredu propuso la siguiente ruta crítica (Figura 5.3).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 5.3 Proceso de problematización de la práctica

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2021a; 2021b; 2021c; 2021d).

Proceso de problematización de la práctica

En el programa se denominan intervenciones formativas a los procesos que promueven la problematización de la práctica. Su propósito es promover interacciones constantes donde, a partir del trabajo cotidiano del docente novel éste pueda analizar su quehacer al tiempo que articula sus referentes teóricos y prácticos. Se proponen dos intervenciones formativas para los maestros de nuevo ingreso que han de desarrollarse por ciclo escolar y de manera progresiva y gradual han de fortalecer su práctica docente.

El proceso que Mejoredu propone para el diseño de las intervenciones formativas sigue un modelo de cinco pasos donde cada docente novel, acompañado por sus colegas del centro, problematiza y sus causas para identificar un aspecto sobre el cual desea mejorar su práctica, posteriormente define propósitos, contenidos y dispositivos formativos. El proceso de seguimiento, monitoreo y acompañamiento pedagógico plantea dos niveles de intervención, la autoridad federal y estatal, así como Mejoredu efectúan el seguimiento y monitoreo, el acompañamiento puede llevarse a cabo por distintas figuras: equipos técnicos estatales, supervisores escolares y jefes de sector, asesores técnico-pedagógicos, directores de escuela y entre docentes.

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

La SEP contempla los temas como el diagnóstico, ambientes de aprendizaje, estrategias para promover el aprendizaje, la planeación y la evaluación, entre los más destacados. Mejoredu plantea temáticas relacionadas con la diversidad, interculturalidad, equidad, derecho a la educación, adaptar el contenido a las necesidades formativas del alumnado, las comunidades profesionales de práctica, la colaboración con las familias, la reflexión sobre la práctica, pertinencia e identidad profesional.

Debido a la situación educativa que se vivió en el país durante el periodo marzo 2020 a julio 2021, derivada de la pandemia por Covid19, el programa no pudo aplicarse de acuerdo a lo establecido en la ruta critica que el propio MEJOREDU estableció. Se espera que para el ciclo escolar 2022-2023 se pueda implementar la nueva iniciativa en las entidades federativas que así lo decidan.

5.2.4 Estudios sobre el desarrollo del programa para noveles.

Varios investigadores han ido documentando algunas experiencias sobre este programa de tutoría a partir de lo que ha ocurrido en entidades como Hidalgo, Sonora, Baja Califorma, Tamaulipas y Veracruz.

Investigadores como Canseco (2016), Manzano, Glasserman y Mercado (2017), Ruan y Cordero (2019), Rodríguez y Salinas (2019) y Ortiz, Casillas y Lunagómez (2020) en México han documentado el desarrollo del programa nacional de tutoría formal para docentes noveles.

En Hidalgo, Canseco (2016) en un estudio con docentes de escuelas multigrado identificó que la nueva etapa de la vida profesional les despierta preocupación; 80% de los noveles no habían contado con ningún tipo de acompañamiento desde su ingreso al servicio; pese a ello, los docentes reconocen la importancia de contar con un tutor que los acompañe y oriente y para ellos la tutoría es una estrategia para mejorar su práctica y el aprendizaje de sus alumnos. Su actitud hacia la tutoría fue favorable, pese a las inconsistencias con la experiencia de tutoría.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por su parte, Manzano, Glasserman y Mercado (2017) realizaron un estudio sobre el proceso de tutorías en Sonora y encontraron que más de la tercera parte de los tutores que participan en él tienen más de veinte años de servicio y se muestran menos motivados a ejercer la función de acompañamiento que sus pares con menos antigüedad. Respecto a la función de los tutores, solo uno de cada cuatro era docente frente a grupo, el resto desarrollaban funciones directivas y de gestión como directores de escuela, supervisiones escolares o apoyos técnico-pedagógicos.

Finalmente, estos autores resaltan en su investigación que, entre 70% y 80% de los tutores dicen requerir de un programa de formación y acompañamiento para enfrentar el desafío de comprender el programa ~~e~~ identificar y orientar las necesidades de formación de los profesores noveles.

Diana Ruan y Dolores Cordero (2019), por su parte, dirigieron una investigación cuyo propósito fue analizar la trayectoria de docentes en sus primeros dos años de práctica docente en Baja Califorma. Como parte de sus resultados encontraron que condiciones contextuales dificultaron la puesta en práctica del programa de tutoría, tales como, la escasez de docentes dispuestos a realizar la función, derivó en un pobre cumplimiento en la implementación de la misma.

Las investigadoras identificaron la priorización del control sobre la mejora en el proceso formativo, lo cual se hizo visible en la desvinculación de los resultados de la evaluación diagnóstica con la tutoría, el desplazamiento del interés de aprendizaje por la preocupación de la permanencia y la basificación y la prevalencia de prácticas tutoras de preparación para la evaluación.

La investigación de Rodríguez y Salinas (2019) con noveles de Tamaulipas, identificó como fortalezas del programa: ofrecer la tutoría presencial con tutores del mismo centro; casos en los que la tutoría se extendían más allá de lo oficialmente establecido; un acompañamiento que evitó el aislamiento del novel; y diálogos informales en pasillos, eventos y reuniones que sirvieron al tutor para identificar otras necesidades del novel y apoyarlo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Como debilidades detectaron aún una tutoría formal vertical, ligada al deber ser y con temas predeterminados; contextos altamente burocratizados, donde la norma se imponía a la humanización del proceso; falta de espacios para la reflexión y sociabilización entre colegas. Los autores concluyen que, la tutoría informal ocurre en paralelo con la formal, y debiera formar parte del desarrollo profesional continuo del maestro.

Finalmente, recupero un estudio antecedente que desarrollé en el año 2019 con el Dr. Miguel Angel Casillas y la Mtra. Zuleyka Lunagómez, en él analizamos la implementación del programa de tutoría en el estado de Veracruz. Como fortaleza encontraron cambios en la asignación de tutores, al principio eran directivos de las escuelas y no siempre ofrecían el apoyo suficiente al novel y ahora son docentes de grupo del mismo nivel de primaria.

Las principales dificultades que detectamos en fueron la alta movilidad docente que no permite continuar el proceso; el limitado número de docentes que aceptan ser tutores debido a malas experiencias previas donde no recibieron la promoción laboral, ni el estímulo económico prometidos; y la tendencia a ofrecer solo la tutoría en línea, pese a que el programa estipula que deben ofrecerse tambien la presencial y por concentración. Este último aspecto destaca porque muchos noveles son asignados a zonas rurales donde predominan las escuelas multigrado o multinivel, con problemas de conectividad, este grupo de docentes no pueden participar en el programa, pero son los que más acompañamiento requieren.

Los tres estudios referidos dan cuenta de las disparidades que prevalecen en la implementación de la política educativa que busca apoyar el proceso de la iniciación en la docencia de los profesionales de la educación.

Un estudio más es el realizado por Santibáñez *et al.* (2017) orientado a documentar cómo el programa se ha implementado en varias entidades del país. A partir de encuestas y entrevistas realizadas a autoridades estatales, identificó que, en la mayoría de las entidades ha habido dificultades para reclutar docentes frente a grupo interesados en desarrollar, adicionalmente, funciones de tutor; las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

demoras o falta de pagos a los tutores, como parte de la promoción lateral prometida, desmotiva a muchos para participar; no todos los interesados en participar tienen el perfil.

Este capítulo ofreció un panorama internacional muy amplio sobre los modelos de iniciación en la profesión para nuevos docentes. Además permite al lector comprender la política educativa que el gobierno mexicano ha desarrollado de 2014 a la fecha, explicando sus características pero también algunos avances, retos y dificultades.

Este acercamiento a la política pública de Mexico sobre la iniciación de los docentes noveles servirá para comprender la experiencia que han tenido los participantes en el estudio durante sus primeros años en la profesión.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tercera parte

Subjetividad de los maestros noveles

Capítulo VI. La metodología de la investigación

6.1 El modelo teórico
    6.1.1 Enfoque de investigación
    6.1.2 Diseño metodológico
6.2 Plan de investigación
6.3 Técnicas e instrumentos
6.4 Participantes
6.5 Proceso de análisis

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Capítulo VI La metodología de la investigación

El propósito de este capítulo es explicar el modelo teórico, enfoque y diseño metodológico desde el cual se estudia el tema de interés. Además, se presenta el plan de investigación, las técnicas e instrumentos y participantes, así como el proceso de análisis diseñado y aplicado para poder determinar las representaciones sociales de los docentes noveles sobre la tutoría.

La investigación representa un proceso formal, sistemático y riguroso que permite a quien la desarrolla aplicar un método de análisis científico, a través del cual se busca resolver problemas teóricos o de aplicación práctica. En palabras de Best (1982) una investigación supone la recogida de nuevos datos o el uso de algunos existes para nuevos propósitos. Para lograr tal fin, el investigador ha de ceñirse a procedimientos cuidadosamente diseñados, relacionados con la observación, la descripción y el análisis.

La investigación se distingue también por ser un proceso paciente y mesurado, donde se combina el trabajo intelectual con el experimental. Otra de sus características es que está basada en un conjunto de métodos que se aplican sistemáticamente con el propósito de generar cierto conocimiento lógico y objetivo.

Con el aprovechamiento del lenguaje universal de la ciencia, se dan las condiciones para generar intercambios y transferencia de conocimientos en todas las áreas del saber. Por ello, iniciarse en un trabajo científico de investigación significa adentrarse en una suerte de travesía donde el asombro, la duda, la curiosidad y la incertidumbre se entremezclan.

En el caso particular de la investigación en educación, ésta ha de partir del reconocimiento de que todos los fenómenos humanos presentan una complejidad fenomenológica intrínseca. Este tipo de investigación es una valiosa herramienta didáctica que tiene el propósito de fortalecer procesos como el del aprendizaje.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Los fines de todo proceso investigativo deben responder a un interés científico, humanístico y social. Particularmente en el campo educativo importa mucho analizar los efectos que tienen las acciones o intervenciones emprendidas por los sujetos o las consecuencias de determinadas políticas públicas.

6.1 El modelo teórico

La presente investigación se enmarca dentro de un modelo teórico constructivista. Según Berger y Luckman (2001), la posición teórica que adopta el paradigma constructivista social se sustenta en el principio de que el saber del mundo real se construye a partir de procesos de interaccionismo social donde prima una alta complejidad y donde se movilizan de recursos de tipo tanto persuasivos como representacionales que siempre están en evolución.

En opinión de Gergen (2007), en el constructivismo el énfasis está en cómo los individuos producen los significados y cómo los emplean mediados por las convenciones lingüísticas en los diversos contextos sociales o culturales en que se desenvuelven. Esta visión reconoce que los sujetos otorgan significados particulares a determinados fenómenos o procesos, dependiendo de sus marcos de referencia interpretativos. Estos marcos a su vez se basan en la historicidad y en la cultura.

Tal y como lo plantean Serrano y Pons (2011), el constructivismo reconoce que el conocimiento que emana de la realidad no es una simple copia de la realidad preexistente, sino un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información recuperada es interpretada y reinterpretada por cada sujeto. Bajo el paradigma constructivista, que da sustento a la investigación cualitativa, el investigador paulatinamente contruye modelos cada vez mas complejos para comprender el fenómeno estudiado.

Una consideración más es la del saber, que se construye de forma social por los sujetos y del que se da cuenta en todo estudio. Ese saber no puede ser generalizado, sino que han de matizarse a partir del contexto, momento histórico y condiciones en donde se gestan, observan y analizan.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6.1.1 Enfoque de investigación

El enfoque de la investigación doctoral es mixto, dado que la recuperación de la información involucra elementos tanto del enfoque cuantitativo como cualitativo. Ambos son igualmente importantes y ninguno prevalece, sino que se complementan para generar una mejor aproximación al objeto de estudio.

En el enfoque mixto, el dato cuantitativo, de naturaleza acotada o cerrada, permiten medir frecuencia de ocurrencia de determinados aspectos o procesos y, por el otro, el dato cualitativo ofrece información más amplia y abierta (Flick, 2004), en la forma de palabras, opiniones, vivencias de los sujetos, permitiendo así al investigador comprender con mayor profundidad cómo cada sujeto percibe la realidad socia (Díaz, 2014)l.

Por ello, el enfoque mixto va más allá de la simple recolección de datos de diferentes fuentes sobre el fenómeno objeto de estudio, sino que implica una integración y discusión conjunta para poder realizar inferencias y lograr un mayor entendimiento del fenómeno (Baena, 2017).

Para asegurar el rigor científico de la investigación se consideraron los criterios que plantean Guba y Lincoln (1989): credibilidad, auditabilidad o confirmabilidad, dependencia interna o externa y transferibilidad o aplicabilidad.

El primer criterio, el de credibilidad, alude a la comprensión y transmisión profunda y real por parte del investigador de los significados, las nociones y las experiencias expresadas por todos los participantes en un estudio. Para dar cumplimiento al criterio anterior, se privilegiaron la voz, las creencias y opiniones de los participantes por encima de las apreciaciones personales como investigadora, para que no afectaran la claridad de los datos.

Asimismo, la triangulación de los datos fue una estrategia que permitió corroborar la integración de la información obtenida de los docentes noveles participantes y para analizar en conjunto toda la información. Se aplicaron diferentes técnicas e instrumentos para tal fin.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La auditabilidad o confirmabilidad es el segundo criterio que proponen (Guba y Lincoln, 1989). Éste se refiere al proceso por el cual un investigador externo determina o concluye lo mismo que otro investigador sobre un tema.

Con el análisis de los datos recabados fue posible compartirlos con expertos en el campo, en el marco de la participación en congresos nacionales e internacionales. Además, con la revisión de la literatura y, particularmente del estado de la cuestión, se constrastaron los datos que se recababan con lo que otros estudiosos en el tema reportaban en estudios similares.

La dependencia interna o externa del estudio, alude a la posibilidad de que otros interesados en el tema puedan replicar estudios similares a partir de la información que se les provea. Para garantizar el cumplimiento de este criterio se evitó que las opiniones, supuestos y experiencia previa de la propia investigadora sesgara el proceso de análsis y la sistematización de la información recabada.

En el documento también se incluyen evidencias del diseño de la investigación, instrumentos empleados, proceso de análisis de datos y de la triangulación, así se da la posibilidad a otros investigadores para que repliquen o adapten lo pertinente y efectúen estudios similares.

Por último, la transferibilidad o aplicabilidad se relaciona con la posibilidad de adaptar parte de los resultados del fenómeno de estudio a otros contextos (Guba y Lincoln, 1989). Los resultados del estudio desarrollado exponen una realidad concreta, con lo que se contribuye a lograr una mayor comprensión sobre el fenómeno de la iniciación en la docencia y cómo los procesos tutoriales apoyan a los docentes noveles en el contexto del estado de Veracruz, México.

6.1.2 Diseño metodológico

El estudio de la tutoría se realiza desde la teoría de las representaciones sociales porque permite profundizar en las relaciones muchas veces más implícitas que explícitas que subyacen en el discurso de los individuos (Moscovici, 1979). Esta postura teórica y metodológica se explicó ampliamente en el capítulo tres, basten

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

en este apartado algunas puntualizaciones.

La metodología que se recupera para el estudio es la de las representaciones sociales, teoría desarrollada por Serge Moscovici en 1961. Esta teoría plantea, en términos generales, que una representación social es un modelo interpretativo y evaluativo de la realidad elaborada colectivamente y situada en el sentido común de las personas (Moscovici, 1979) y ha sido ampliamente explicada en el capítulo II de esta tesis.

El tema de interés además se estudia desde una postura crítica, que en palabras de Jodelet (2017), caracteriza a muchas investigaciones en el campo de las ciencias sociales. El estudio de los fenomenos sociales y educativos desde una postura crítica hacia el sistema, supone “designar y ultrapasar los límites de la aproximación tecnocientífica y de la emergencia de la psicología social” (s/n).

6.2 Plan de investigación

Tras efectuar una revisión de la literatura y de estudios antecedentes sobre el tema de interés, se efectuaron múltiples revisiones con el director para delimitar los alcances del estudio por desarrollar. Para consolidar todos los elementos del proceso de investigación y garantizar la conexión lógica entre ellos se realizó una matriz de consistencia (Carrasco, 2018) (Tabla 6.1).

Posteriormente, se delimitó el plan de trabajo y con él que se dio inicio al proceso investigativo. Su propósito es servir como hoja de ruta o guía que permite al investigador no perderse en el desarrollo de las múltiples tareas asociadas con la investigación.

Delinear el plan de investigación me permitió tener claridad sobre la manera en la que gradualmente me adentraría en el campo. El plan de investigación se organizó a través de una matriz de congruencia (Figura 6.1).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 6.1 Matriz de consistencia de la investigación.

Título: **Representaciones sociales de docentes noveles de primaria sobre la tutoría**				
Formulación d/problema	*Objetivo general*	*Supuesto general*	*Modelo teórico*	*Diseño metodológico*
La entrada a la profesión suele ser un periodo práctico y de sobrevivencia y no todos los noveles pueden participar en procesos de tutoría.	Analizar las representaciones sociales de los docentes noveles de educación primaria sobre la tutoría en su proceso de iniciación en la profesión.	Muchos docentes noveles tienen una representación social positiva hacia la tutoría pese a no haberla recibido en sus primeros años en la profesión.	Constructivista El saber del mundo real se construye por procesos de interacción social, con una alta complejidad y donde se movilizan recursos persuasivos y representaciones que evolucionan constantemente	Representaciones sociales Modelo interpretativo y evaluativo de la realidad elaborada colectivamente y situada en el sentido común de las personas (Moscovici, 1979)
Problemas específicos	*Objetivos específicos*	*Supuestos específicos*	*Enfoque*	*Dimensiones*
En la iniciación hay poca claridad sobre los procesos tutoriales formales e informales.	Analizar los conocimientos que poseen docentes noveles sobre la tutoría y comprender su proceso de construcción.	Noveles asocian la tutoría con acompaña-miento, pero no distinguen entre tutoría formal e informal.	Mixto Recuperación de la información de fuentes tanto del enfoque cuantitativo como cualitativo que se complementan para generar una mejor aproximación al objeto de estudio	*Conocimiento* sobre la tutoría, la tutoría formal y la tutoría informal.
Un número reducido de noveles reciben apoyo tutorial formal e informal.	Analizar prácticas tutoras en las que interactúan los docentes noveles durante su proceso de iniciación.	La mayoría ve la tutoría como apoyo, acompaña-miento y ayuda.		*Campo de la representación* sobre la tutoría, la tutoría formal y la tutoría informal.
Muchos noveles valorar la tutoría, pero no los procesos de apoyo que dan.	Identificar valoraciones, opiniones y percepciones que tienen los docentes noveles sobre la tutoría.	Los docentes tienen una visión positiva hacia la tutoría.		*Actitud* de los docentes noveles hacia la tutoría, la tutoría formal y la tutoría informal.

Fuente: Elaboración propia.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

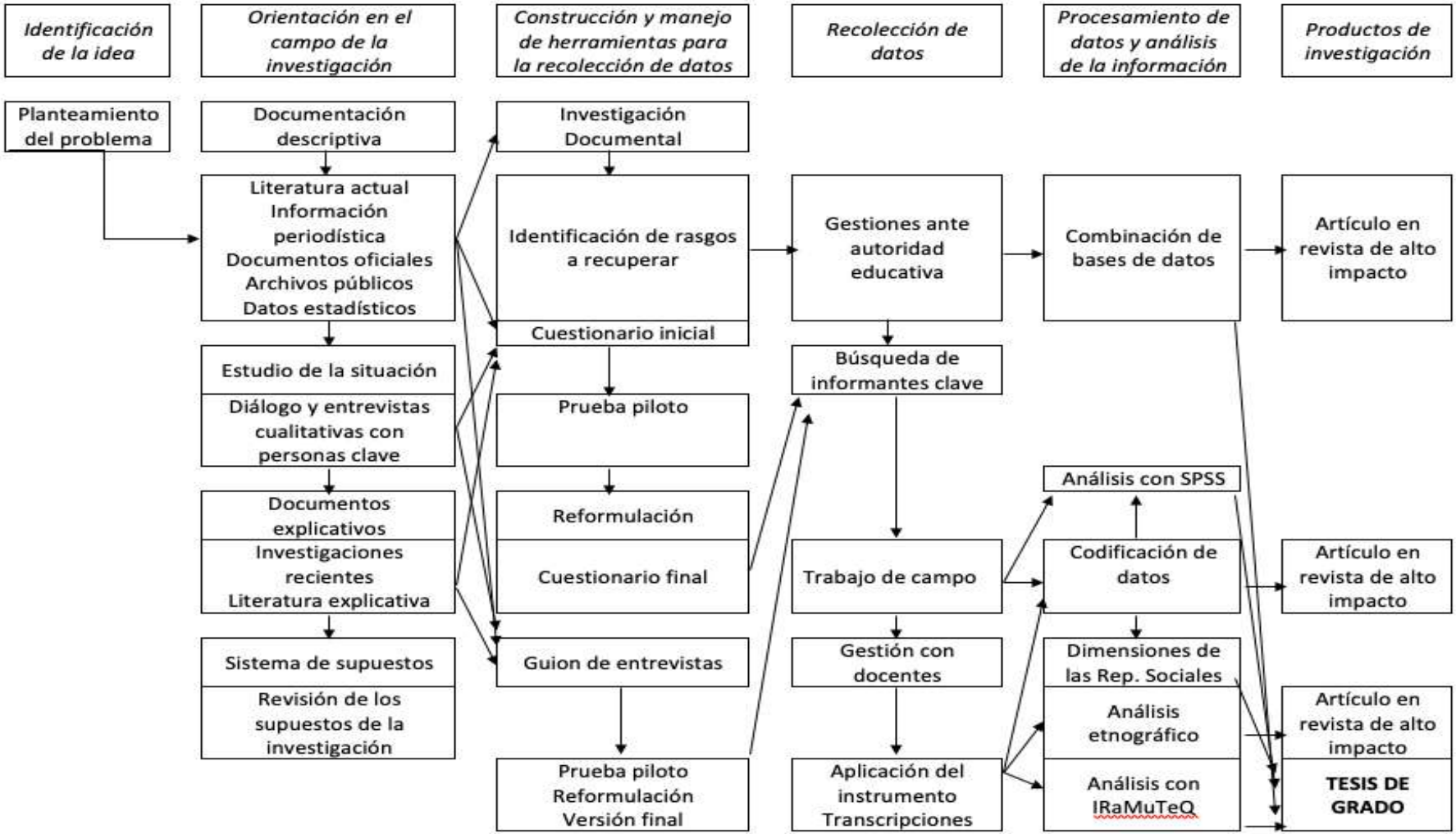


Figura 6.1 Matriz de congruencia del estudio
Fuente: Elaboración propia.

A partir del tema de investigación, se inició un proceso de revisión, lectura y análisis de la literatura y de estudios antecedentes que, si bien se ubican en las primeras etapas de la investigación doctoral, se han convertido en una actividad permanente a lo largo del desarrollo del estudio. Los análisis apoyaron particularmente en la tercera etapa del trabajo: la construcción y el manejo de herramientas para la recolección de datos.

Como se aprecia en la matriz de congruencia, se planearon tres etapas de trabajo que permitirían profundizar en el conocimiento sobre el proceso de tutoría que viven los docentes noveles: una investigación documental de datos que maneja la autoridad educativa sobre la contratación y asignación docente, además del programa de tutoría; la aplicación de cuestionarios a docentes noveles de educación primaria en Veracruz; y, finalmente, diálogos con algunos maestros quienes habrían participado en la segunda etapa para recuperar mayor información sobre su proceso de iniciación y tutoría (Tabla 6.2).

Tabla 6.2 Etapas establecidas para el trabajo de campo.

Etapas		Propósito	Instrumentos
Primera	Investigación documental o de gabinete	Caracterizar a los docentes noveles quienes laboran en escuelas primarias públicas en el estado de Veracruz durante el periodo de 2014 a 2020.	Cruce de bases de datos Analítica de datos
Segunda	Encuesta a docentes noveles	Identificar primeros rasgos de las representaciones sociales de los docentes noveles de educación primaria sobre la tutoría en su proceso de iniciación en la profesión.	Cuestionario con ítems abierta, escala Likert y cerrados.
Tercera	Diálogos amplios con docentes noveles	Analizar con mayor profundidad las representaciones sociales de los docentes noveles de educación primaria sobre la tutoría en su proceso de iniciación en la profesión.	Guía para entrevistas en profundidad

Fuente: Elaboración propia.

En la primera etapa el propósito era conocer qué características tenían los docentes noveles que laboran en el estado de Veracruz. Para tal fin se recurrió

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

a la investigación documental. La investigación de gabinete o documental se caracteriza porque la información se obtiene de fuentes documentales ya sean escrita, habladas o audiovisuales, en la forma de diarios, revistas, audios, bases de datos y cualquier tipo de documento. Los datos recabados permiten al investigador recuperar un cúmulo de información, analizarla y ordenarla de tal manera que tiene un panorama más concreto del contexto y los sujetos de investigación.

Para la segunda etapa se contempló aplicar cuestionario a docentes noveles, es decir, maestros con dos o menos años de experiencia que se encontrasen laborando en una escuela primaria pública de Veracruz. Para tal fin, se aprovecharían los datos recabados del primer análisis, docentes y centros de trabajo donde laboraban quienes fueron contratados en 2017 y 2018. Con el cuestionario se podría identificar algunos rasgos relacionados con las reprsentaciones sociales de los sujetos sobre la tutoría.

En la tercera y última de las etapas de trabajo de campo, la pretensión era sostener una comunicación más cercana y profunda con algunos docentes quienes participaron en la segunda etapa y que, por su perfil serían interlocutores ideales para conocer en mayor detalle cómo viven la tutoría en sus primeros años como maestros frente a grupo.

6.3 Técnicas e instrumentos

Para la primera etapa de la investigación, la documental o de gabinete, se emplearon fuentes primarias de información, documentos originales que proporcionan información de primera mano. La información se solicitó a la autoridad educativa, Secretaría de Educación de Veracruz, a través de la Unidad de Acceso a la Información y pidieron bases de datos en formato electrónico raelacionadas con el proceso de contratación de docentes de educación primaria en Veracruz en el periodo de 2014 a 2020 y el proceso de asignación de tutores durante el mismo periodo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Para tal efecto, se acudió a las entidades responsables de ambos procesos, el Departamente de Recursos Humanos encargado del proceso de contratación de maestros en el estado y la Coordinación de Tutorías del estado. La figura 6.3 muestra los criterios de la solicitud de información que se hizo ante las diferentes dependencias de gobierno.

Tabla 6.3 Primera etapa el trabajo de gabinete: Datos solicitados sobre contratación y tutoría.

Fuentes de consulta
• Área de Recursos Humanos de la SEV • Coordinación Estatal de Actualización Magisterial (Área de Tutorías) • Instituto Veracruzano de Acceso a la Información (IVAI)
Información solicitada
1. Sobre los docentes de nuevo ingreso (DNI) a) Edad b) DNI contratados en los ciclos escolares 2016-17, 2017-18, y 2018-19 c) Grado máximo de estudios d) Área de formación e) Institución de Educación Superior (IES) de formación f) Datos del centro de trabajo (CCT) a. Municipio b. Zona escolar o Sector c. Tipo de organización (unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes, completa) d. Tipo de sostenimiento (estatal o federalizado) g) Función que desempeña
2. Sobre los Tutores a) Años de servicio b) Tutores asignados en ciclos escolares 2016-17, 2017-18, y 2018-19 c) Nivel en que laboran (Preescolar, primaria, secundaria, física o especial) d) Grado máximo de estudios e) Área de formación f) IES de origen (solo 20% los tutores estatales) g) CCT a. Municipio b. Tipo de sostenimiento (estatal o federalizado) h) Función que desempeña
3. Sobre el Programa de Tutoría a) DNI atendidos por el Programa de Tutorías (PTEB) b) Modalidad de tutoría ofrecida a cada DNI c) Año en el que se ubican en el programa (1º o 2º años)

Fuente: Elaboración propia.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Se inició con esta etapa porque me daría mayor claridad sobre quiénes eran los sujetos de estudio, dónde laboraban y bajo qué condiciones lo hacían. Al solicitar la información a la Secretaría de Educación de Veracruz, me enfrenté a procesos burocráticos que retrasaron en unos casos y, en otros, obstaculizaron por completo el acceso a la información. Otras dificultades enfrentadas incluyeron la falta de documentación, existencia de datos no digitalizados, la segmentación de la información entre varias dependencias de la Secretaría y bases de datos incompatibles entre sí.

La técnica empleada durante la segunda etapa del estudio doctoral fue la encuesta y el instrumento, el cuestionario. La técnica empleada para la recuperación de información fue la encuesta dado que con ella se puede recoger información que permite entender el mundo desde la perspectiva de los actores y de la interpretación que ellos hacen de las situaciones que viven (Kvale, 1996). El instrumento utilizado en correspondencia con la técnica seleccionada fue el cuestionario.

El cuestionario incluyó preguntas abiertas, de opción múltiple y tipo Likert. Se recuperaron datos relacionados con: género, antigüedad en el servicio profesional docente, función que se desempeña, si se participa o no en el Programa de Tutoría para la Educación Básica y la función que desarrolla en él, así como los problemas que en su experiencia enfrentan los profesores noveles. Para este último ítem se consideró la Parrilla de Veenman (1984), actualizando términos al tiempo y contexto educativo actual.

Los resultados obtenidos de la primara etapa, la revisión de la literatura y los estudios antecedentes, además del diálogo constante con mi director de investigació fueron fundamentales para definir las características que tendría el instrumento. Tras múltiples revisiones, se tuvo una versión piloto, y para garantizar su confiabilidad y validez, se sometió a un proceso de validación de constructo y contenido por juicio de expertos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En primer término, el instrumento fue evaluado por docentes de educación primaria y por formadores de docentes. El análisis efectuado consideró la estructura del instrumento y su redacción.

Posteriormente, siete expertos nacionales e internacionales, quienes tienen una amplia trayectoria en los temas de tutoría e investigación educativa participaron. Los expertos invitados desarrollan mucha de su investigación desde instituciones como la Universidad Veracruzana, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma de México (UAM-Xochimilco), y en las Universidades en Sevilla, Málaga y Valladolid en España y la Universidad ORT en Uruguay.

Los doctores Jeysira Dorantes, Alejandra Romo, Martha De Alba, Carlos Marcelo, Nieves Blanco, Rufino Cano y Denise Vaillant dieron sus recomendaciones y sugerencias para mejorar la redacción y el planteamiento de algunos ítems, mismas que han sido recuperadas en la versión final que he integrado a fin de iniciar con la siguiente fase que es la aplicación. Este ejercicio metodológico de validez de contenido por juicio de expertos resultó muy formativo para mí y estoy segura que fortaleció el proyecto y los resultados que de él se obtuvieron.

Con la versión definitiva del cuestionario (Anexo 1) se procedió a definir los criterios para su aplicación: criterios para la selección de los informantes y la definición de la muestra (Tabla 6.4).

Se definieron los criterios para la selección de la muestra, a partir de los datos con los que se contaba de la primera fase de la investigación se inivitaría a participar a docentes que tuvieran dos o menos años de servicio, por lo que se consideró a maestros contratados en dos ciclos escolares, 2017-2018 y 2018-2019.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 6.4 Criterios para la segunda etapa del trabajo de campo.

<table>
<tr><td>Segunda etapa</td><td>Cuestionario a docentes noveles</td></tr>
<tr><td>Diseño del instrumento</td><td>Revisiones múltiples de los ítems con el director.
Primera validación del instrumento por 5 docentes noveles y 3 formadores de docentes.
Segunda validación del instrumento por juicio de 5 expertos especialistas en tutoría e investigación educativa.</td></tr>
<tr><td>Criterios para la selección de la muestra</td><td>Docentes que ingresaron en el servicio profesional en la convocatoria 2017-2018 y 2018-2019 en Veracruz.
Docentes que laboren en escuelas primarias públicas de sostenimiento estatal o federalizadas.
Tipo de muestra no probabilística a conveniencia.
La muestra representa la tendencia en los procesos de contratación de maestros de 2014 a 2019:
Porcentajes de mujeres y hombres
Docentes formados en diferentes tipos de IES
Porcentajes de docentes que laboran en escuelas de organización completa, unitaria y multigrado</td></tr>
<tr><td>Criterio para definir el tamaño de la muestra</td><td>La condición de docente novel se otorga a un docente que tiene 2 años o menos de ejercer la profesión. Para el estudio, consideré las poblaciones de docentes contratados de 217 a 2019. El total de docentes contratados, de acuerdo con datos de la Secretaría de Educación de Veracruz:<table><tr><th>Datos considerados</th><th>Totales</th></tr><tr><td>Docentes contratados en el ciclo escolar 2017-2018</td><td>986</td></tr><tr><td>Docentes contratados en el ciclo escolar 2018-2019</td><td>1,234</td></tr><tr><td>Docentes contratados en convocatorias 2017 y 2018</td><td>2,220</td></tr><tr><td>Promedio de docentes contratados por año</td><td>1,117</td></tr></table></td></tr>
<tr><td>Tamaño de la muestra</td><td>Se estimó el porcentaje de confiabilidad de la muestra con Netquest.<ol type="a">
Tamaño del universo: 2,234 casos
Heterogeneidad o diversidad del universo: 50%
Margen de error: 5%
Nivel de confianza: 91%
Con esos parámetros se garantizó que al encuestar a 255 docentes en el 91% de los casos el dato obtenido de ellos con una posible variación del +/- 5% respecto al dato que se observe en la encuesta aplicada.
Una consideración es que un docente de nuevo ingreso es enviado a las zonas geográficas más alejadas de la entidad por lo que hace difícil llegar hasta ellos. Por ello, se optó por diseñar un cuestionario que pudiera responderse vía electrónico también, aunque para hacerlo los maestros requieren de conectividad en sus centros de trabajo.</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Para determinar el tamaño de la muestra y garantizar el nivel de confiabilidad de los datos, se empleó la aplicación Netquest. Considerando que, el universo de docentes contratados en el periodo 2017- 2019 fue de 2,234, una muestra de 255 noveles ofrecería un porcentaje de confiabilidad de 91% con margen de error de +/-5%.

6.4 Participantes

En la segunda etapa del trabajo de campo, para la selección de los informantes clave se consideraron tres criterios de inclusión: ser docente en activo con al menos tres meses en el servicio profesional, laborar en el nivel de educación primaria tanto estatal como federalizado, y desempeñarse como docente frente a grupo.

Se seleccionaron las regiones donde había más docentes noveles y se les visitó para aplicar la versión impresa. Para quienes laboran en zonas más alejadas o de difícil acceso, se les envió la versión digital. La muestra fue no probabilística por conveniencia.

Se realizaron visitan a docentes quienes laboran en la región centro del Estado de Veracruz, zona que incluye los municipios de Xalapa, Banderilla, Tlalnehuayocan, Rafael Lucio, Coatepec, Xico, Acajete, Naolinco, Emiliano Zapata, Jilotepec y Las Vigas de Ramírez. A este grupo de noveles se aplicó el instrumento en versión impresa y a quienes laboran en regiones más alejadas se les distribuyó en versión digital. Es necesario precisar que Veracruz es un estado con una geografía difícil y con muchas zonas rurales. Cada año un alto porcentaje de noveles son asignados a escuelas primarias multigrado o multinivel en zonas rurales, de difícil acceso y con problemas de conectividad.

El cuestionario se aplicó poco antes de la pandemia por Covid-19, por lo que no refleja las nuevas condiciones de operación del trabajo docente y de las tutorías. Durante la recolección de datos se presentó a los docentes el estudio y el uso que se daría a los datos. La participación de los docentes se dio de forma voluntaria, y tuvieron la libertad de no continuar respondiendo el instrumento. No se solicitaron datos personales ni laborales que comprometiera su integridad.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Para la tercera fase del estudio, se invitó a participar a algunos de los docentes que respondieron el cuestionario de la fase dos. En el cuestionario se incluyó un par de ítems donde se invitaba a seguir participando en el estudio. La comunicación se realizó vía correo electrónico. Se desarrollaron una serie de estrevistas en profundidad con 18 docentes. El diálogo se desarrolló vía Zoom, durante el tiempo en el que los docentes aún trabajaban a distancia con sus alumnos debido a la pandemia por Covid-19. Previo al desarrollo de las entrevistas se envió un consentimiento informado a cada participante para ofrecerle mayores detalles sobre esta fase del estudio (Anexo 2).

La guía que se diseñó para el diálogo con los maestros incluyó cinco secciones: la formación inicial docente, la tutoría en la formación inicial, el proceso de iniciación en la profesión, el programa de tutoría para docentes noveles de la SEP y los procesos de tutoría informal (Anexo 3). Derivado de las conversaciones que se sostuvieron con los maestros, se fueron agregando otras temáticas que los propios docentes planteaban como importantes en sus primeros años en la profesión. Posteriormente, se efectuaron las transcripciones de cada entrevista en profundidad conducida.

6.5 El trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló en 2019 a 2022 he implicó gestiones para acceder a bancos de información de la Secretaría de Educación de Veracruz, gestiones ante autoridades educativas para poder establecer un acercamiento con los docentes y poder aplicar los instrumentos previamente diseñados, piloteados y validados con expertos, el director y la tutora.

La primera fase fue una investigación de gabinete que implicó la solicitud en diferentes instancias oficiales de datos sobre los procesos de contratación, asignación de plazas y procesos tutoriales de docentes de educación primaria que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el periodo de 2014 a 2020.

Este trabajo planteo muchas dificultades, en primer término el acceso a la información, los tiempos de entrega de datos, la entraga incompleta de datos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que originó nuevas gestiones para obtener datos por otras vías, el formato en el cual la información fue entregada, la arminozación de bases de datos para proceder al análisis.

Finalmente, después de varios meses de trabajo y de un largo proceso de gestión fue posible concluir con el análsis, mismo que permitió caracterizar al colectivo docente novel que labora en educación primaria en Veracruz. Este análisis se detalla en el capítulo 7 de este documnnto.

Una segunda fase de la investigación implicó el acercamiento a docentes noveles en el estado de Veracruz para comocer las condiciones en las que se inician en la profesión. Esta fase implicó tareas como gestionar ante las autoridades educativas, supervisores escolares y jefes de sector el acceso a las escuelas primarias, viajar a las localidades donde se ubican los centros escolares, negociar el acceso con los maestros, establecer el diálogo, aplicar el instrumento, analizar los resultados y redactar los hallazgos obtenidos.

Nuevamente el tema de la gestión, dificultó el trabajo de campo y retrasó los procesos y tiempos previstos para esta etapa del trabajo de campo. Fueron muchas las limitantes que se pusieron y ante las cuales, se fueron buscando alternativas de solucion. Tras lograr la autorización, fue preciso viajar a las cabeceras municipales y de ahí a las localidades donde trabajan los noveles.

Cabe señalar que al ser de nuevo ingreso, generalmente son asignados a las comunidades mas alejadas, por lo que los traslados requirieron transbordar en diferentess tipos de traslados de más de 3 o 4 horas, dedicar jornadas de varios días para visitar varias comunidades y así poder dialogar con el mayor número de docentes.

Derivado de esta actividad se logró que un total de 269 noveles respondieran el primer instrumento diseñado. Tras la revisión de los datos, se depuró y valido el total de respuestas que reunían las condiciones para ser analizadas. Derivado de este trabajo fue posible tener un panorama más claro sobre las condiciones y experiencias de los docentes al ingresar al campo laboral.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Pese a las dificultades enfrentadas, debo reconocer y agradecer enormenente a todos(as) las personas, docentes y autoridades quienes me brindaron su apoyo para poder efectuar esta fase de la investigación. Ayudas que permitieron llegar a las localidades más apartadas en medios de transporte local y particular, gestionar el acceso, y la disposición de todos los noveles para responder el instrumento.

La tercera fase fueron una entrevistas en profundidad que permitieron ahondar en las dimensiones y categorias predeterminadas para el estudio de las representaciones sociales de los docentes noveles sobre los procesos de tutoría durante el procesos de iniciación en la profesión. Como parte de las acciones progrmadas se consideró la negociación con los docentes para establecer el trabajo conjunto, la realización de las entrevistas valiéndos de medios digitales, y el análisis derivado de toda la comunicación sostenida.

Entre las dificultades enfrentadas se ubica la contingencia por Covid-19 que realizar una adecuación al plan inicial de investigación. Éste contemplaba la visita a los centros escolares para documentar de primera mano los procesos tutoriales, tanto formales como informales, en los que participaban los maestros noveles.

Otra dificultad fue contactar a todos los docentes con quienes se tenía planeado desarrollar esta fase. En algunos casos ocurrió que los manestros estaban en zonas de difícil acceso y con limitadas condiciones de conectividad. Pese a que llevo tiempo también este proceso, fue posible dialogar con amplitud con diversos maestros que me permitieron comprender cómo cada uno de ellos vivencia sus inicios en la docencia.

6.6 Proceso de análisis

Respecto a la investigación documental, toda la información impresa relacionada con el proceso de contratación y la tutoría se capturó, las bases de datos se armonizaron y los datos se analizaron con herramientas de la estadística descriptiva e inferencial calculando las medidas de tendencia central usando

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Microsoft Excel®. Este primer análisis ayudó a caracterizar a los docentes noveles y contextualizar, de mejor manera, sus inicios en la profesión en términos estadísticos.

Para la segunda etapa se efectuó una validación estadística de consistencia interna de la muestra, el cálculo del error alfa beta y la determinación de la muestra estratificada. Para dichas tareas se delimitaron los criterios de datos recabados (Tabla 6.5).

Tabla 6.5 Criterios de validación de la muestra y análisis del cuestionario.

Validación estadística de la muestra	Se efectuaron los siguientes procesos de validación: a) Validación de consistencia interna de la muestra b) Cálculo del error alfa beta c) Muestra estratificada
Características del análisis estadístico	Estadística descriptiva e inferencial Cálculo de medidas de tendencia central Determinación de unidades a) Unidad de análisis: docentes de nuevo ingreso b) Unidad de muestreo: docentes de nuevo ingreso contratados en 2017-2018 y 2018-2019 en Veracruz en escuelas públicas.
Análisis estadístico de los resultados	Cálculos efectuados: a) Cálculo de datos geográficos de la muestra b) Cálculo de índices sumarios a partir de las categorías de investigación y del plan de análisis del cuestionario a. Índice de conocimiento sobre la tutoría b. Índice del campo de representación c. Índice de las actitudes respecto a las prácticas tutoras d. Índice de las representaciones sociales

Fuente: Elaboración propia.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Como parte del análisis estadístico de los resultados se definió el plan de análisis para el cuestionario (Tabla 6.6). En él se enlistaron todos los campos o variables del instrumento, los valores esperados y el tipo de variable a procesar.

Tabla 6.6 Plan de análisis del cuestionario

Parte	No	Variable	Valores	Tipo Variable
Datos generales	1	Sexo	Femenino Masculino	Descriptiva
	2	Grado máximo de estudios	Licenciatura Maestría Doctorado	
	3	Año ingreso	2017, 2018 o 2019	
	4	Adscripción: tipo de organización	Multigrado estatal Multigrado federal Completa estatal Completa federal	
Tutoría en la Formación Inicial	5	Institución de Educación Superior (IES) de formación	Escuela Normal pública Escuela Normal privada Universidad pública Universidad privada / Otra	Descriptiva
	6	Formación docente recibida en la IES	Desarrollo y aprendizaje Propósitos y enfoques educación prim Diseño de situaciones de aprendizaje Estrategias didácticas Evaluación educativa Ambientes aprendizaje Reflexión docente Aprendizaje profesional Comunicación con colegas Principios filosóficos Inclusión y equidad Gestión escolar Vínculo familia – escuela Característica lingüística comunidad	Analítica
	7	Términos asociados con la tutoría	Análisis con el software libre IRaMuTeQ Nubes de palabras, árboles de similitud.	Analítica
	8	Tutoría en la IES inicial	Sí No	Descriptiva

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

… continuación de la tabla 6.6 …

Programa Oficial SEP de tutoría PTEB	9	Valoración de tutoría	Contenidos pedagógicos Contenidos disciplinares Estrategias manejo del grupo Información del desarrollo profesional Aspectos emocionales en docencia Conocimiento cultura escolar Relación con padres de familia Relación con colegas y director Conocimiento administración escolar Conocimiento evaluación docente	Analítica
	10	Postura sobre la tutoría	Superfluo Opcional Necesario Indispensable	Descriptiva
	11	Conocimiento del PTEB-SEP	Nada Propósitos Temporalidad Modalidades Organización Estrategias para seguimiento y evaluación Marco normativo Otro	Analítica
	12	Fuente de información sobre el programa de la SEP	IES de formación Secretaría de Educación de Ver Escuela primaria donde labora Por compañeros o familiares Otro	Descriptiva
	13	Experiencia en PTEB - SEP	Ninguna Muy poca Poca Regular Buena Muy buena por el tutor Muy buena por el apoyo Otro	Analítica
	14	Apoyo recibido del PTEB - SEP	Contenidos pedagógicos Contenidos disciplinares Estrategias manejo del grupo Información sobre desarrollo profesional Aspectos emocionales en docencia Conocimiento cultura escolar Relación con padres de familia Relación con colegas y director Conocimientos administración escolar Conocimientos evaluación docente	Analítica

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

… continuación de la tabla 6.6 …

Procesos informales de tutoría	15	Rubros de apoyo	Aspectos disciplinares Aspectos administrativos Aspectos personales	Analítica
	16	Postura sobre la tutoría formal	Superfluo Opcional Necesario Indispensable	Descriptiva
	17	Conocimiento de la tutoría informal	Nada Propósitos Participantes Organización Estrategias de trabajo Tipos de apoyo y acompañamiento	Analítica
	18	Experiencia en procesos de tutoría informal	Ninguna, en mi escuela no se genera Ninguna, solo recibí información general del director y colegas. Regular, en los Consejos Técnicos Buena, los directivos me orientaron Buena, los colegas me ayudan Muy buena, los colegas me orientan Muy buena, con los compañeros de academia dialogamos	Analítica
	19	Apoyo recibido a través de la tutoría informal	Contenidos pedagógicos Contenidos disciplinares Estrategias manejo del grupo Información sobre desarrollo profesional Aspectos emocionales en docencia Conocimiento cultura escolar Relación con padres de familia Relación con colegas y director Conocimientos administración escolar Conocimientos evaluación docente	Analítica
	20	Rubros de apoyo	Aspectos disciplinares Aspectos administrativos Aspectos personales	Analítica
	21	Postura sobre la tutoría informal	Superfluo Opcional Necesario Indispensable	Descriptiva

Fuente: Elaboración propia.

Después del periodo de recuperación de datos, se capturaron los datos en Excel. En total se aplicaron 272 cuestionarios. Para iniciar el análisis de los datos se

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

gestionó una estancia académica con el Dr. Juan Carlos Ortega, investigador en el Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana (CIIES-UV).

Tras visitar a muchos docentes en varias localidades y escuelas se logró que un total de 272 maestros noveles respondieran el cuestionario. Tras revisar los instrumentos se eliminaron los falsos positivos y negativos y se obtuvo una muestra final de 257 casos. Con lo cual se cumplió con el porcentaje de confiabilididad estimado, 91% y margen de error de +/- 5%.

Ya con los datos tabulados se efectuó la prueba de validación por consistencia interna, la cual generó un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.850 (Tabla 6.7). Por lo que se concluyó que el instrumento era confiable, mostraba precisión y establilidad, por lo que se estima que puede producir resultados consistentes en muestras similares.

Tabla 6.7 Prueba de confiabilidad interna (Alfa de Cronbach)

Apartados del instrumento	**Ítems**	**Alfa de Cronbach**
Tutoría en la formación inicial	17	0.857
Programa formal de tutoría	17	0.835
Procesos informales de tutoría	13	0.856
Total	**47**	**0.850**

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente se revisó el cuestionario y las dimensiones, categorías e indicadores (Tabla 6.8), el plan de análisis de datos, la validación de consistencia interna, la validación de la muestra.

Posteriormente, se generaron las tablas de variables y se importó la base de datos de Excel a SPSS. Acto seguido se determinaron y generaron los índices por ítem y cruzados.

En el primer nivel de análisis de las representaciones sociales de los 257 docentes noveles sobre la tutoría, se recuperaron las preguntas de opción

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

abiertas relacionadas con las nociones de tutoría, tutoría formal y tutoría informal se integraron en un corpus. El análisis se complementó con el empleo del software libre IRaMuTeQ para el análisis cualitativo y de contenido. Se eligió este software porque permite desagregar los discursos de los sujetos mediante un análisis al corpus lexical (Casillas, Dorantes y Ortiz, 2021).

Tabla 6.8 Dimensión, categorías e indicadores del estudio.

Dimensión	Categorías	Indicadores
Representaciones sociales de docentes noveles sobre la tutoría	Información	Tutoría Tutoría formal Tutoría informal
	Campo de representación	Conocimiento del programa de tutoría formal Modalidades de tutoría Experiencia en programas en tutoría formal Conocimiento de la tutoría informal Experiencia relacionada con la tutoría informal
	Actitud	Valoración de la tutoría formal para noveles Valoración de la tutoría informal para noveles

Fuente: Elaboración propia.

Se generaron nubes de palabras con los conceptos que los participantes asocian con esta noción, para ello se empleó el software libre IRaMuTeQ. En el segundo nivel de análisis, y con el mismo software, se generaron dendogramas y árboles de similitud con el corpus, para identificar nociones y representaciones por subgrupos de docentes.

Para valorar las categorías campo de la representación y actitud el cuestionario contenía ítems de opción múltiple y escala tipo Likert. Los resultados se

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

agruparon y se construyeron índices sumarios (Boudon y Lazarsfeld, 1985) empleando para ello el software estadístico SPSS.

Primero se realizaron cruces por ítems y posteriormente se construyeron índices sumarios para “sintetizar los datos elementales obtenidos en las etapas precedentes […] en una medida única a partir de tales informaciones” (Boudon y Lazarsfeld, 1985, p.40). Se efectuó un análisis cruzado por índices sumarios con un análisis de Chi cuadrada por asociación, para comparar el comportamiento de los datos respecto a las categorías campo de representación y actitud.

Respecto al total de docentes invitados a participar en la segunda fase del estudio se consideraron 18 casos, los criterios para determinar el tamaño de la muestra fueron que fueran docentes que hubieran respondido el cuestionario y hubieran dado su consentimiento para participar en la etapa posterior del estudio. El proceso derivó de la determinación de índices sumarios o cruzados (Lazarfeld,1958) (Tabla 6.9), a partir de ese análisis se determinó el número de participantes para la fase de entrevistas.

De ellos se preseleccionaron los casos que resultaron representativos para los propósitos del estudio y, posteriormente, se estableció contacto con ellos. Así se seleccionarán dos casos de cada uno de los 9 cuadrantes, dando un total de 18 entrevistas en profundidad.

Una vez concluida la fase de transcripción de las entrevistas, también se empleó el software libre para análisis de datos cualitativos IRaMuTeQ para complementar el análisis de varios de los ítems. A partir de las redes conceptuales generadas se analizó la información tomando como base las conexiones entre los códigos previamente establecidos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 6.9 Índices sumarios de las Representaciones Sociales y niveles establecidos.

	Categorías asociadas con las Representaciones sociales					
Proceso desarrollado	Información		Campo de Representación		Actitud	
	Ítem	reactivos	Ítem	reactivos	Ítem	reactivos
Cruces para determinar las RS	7	1	9	50	10.	3
	8	1	13.	7	16.	3
	11	7	14.	50	20.	3
	12.	4	15.	15	Total.	9
	17.	7	18.	7		
	Total.	20	19.	50		
			Total.	179		
Índices construidos	Alto-	14 a 20	Alto -	120 a 179	Alto -	7 a 9
	Medio	7 a 13	Medio -	60 a 119	Medio –	4 a 6
	Bajo-	0 a 6	Bajo -	0 a 59	Bajo -	0 a 3
Niveles establecidos	Alto – 2 casos		Alto – 2 casos		Alto – 2 casos	
	Medio - 2casos		Medio - 2casos		Medio - 2casos	
	Bajo – 2 casos		Bajo – 2 casos		Bajo – 2 casos	

Fuente: Elaboración propia.

Ya con todos los datos del cuestionario y de las entrevista en profundidad, se empleó la triangulación, como método de comparaciones constantes (Guba y Lincoln, 1989) para confrontar las representaciones sociales de los participantes en el estudio. Para el caso, se compararon las respuestas de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a una muestra representativa de docentes noveles, con la información recuperada de los cuestionarios.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Cuarta parte

El ejercicio de la docencia en el contexto mexicano

Capítulo VII El perfil de los nuevos docentes

7.1 Rasgos distintivos de los docentes noveles
7.2 La formación inicial
7.3 La llegada al primer centro de trabajo
7.4 Las condiciones laborales de la primera asignación

Capítulo VIII Una historia detrás de cada docente novel

7.1 Rasgos distintivos de los docentes noveles
7.2 La formación inicial
7.3 La llegada al primer centro de trabajo
7.4 Las condiciones laborales de la primera asignación

Capítulo IX Dimensión de información sobre la tutoría

7.1 Rasgos distintivos de los docentes noveles
7.2 La formación inicial
7.3 La llegada al primer centro de trabajo
7.4 Las condiciones laborales de la primera asignación

Capítulo X Dimensión campo de representación y tutoría

7.1 Rasgos distintivos de los docentes noveles
7.2 La formación inicial
7.3 La llegada al primer centro de trabajo
7.4 Las condiciones laborales de la primera asignación

Capítulo XI Dimensión actitud hacia los procesos tutoriales

7.1 Rasgos distintivos de los docentes noveles
7.2 La formación inicial
7.3 La llegada al primer centro de trabajo
7.4 Las condiciones laborales de la primera asignación

Capítulo XII Representaciones sociales de los docentes noveles

7.1 Rasgos distintivos de los docentes noveles
7.2 La formación inicial
7.3 La llegada al primer centro de trabajo
7.4 Las condiciones laborales de la primera asignación

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Capítulo VII El perfil de los nuevos docentes

Una primera caracterización de los participantes en el estudio nos permite comprender las condiciones en las que se inician en la profesión. Para tal fin, en este capítulo se recurre al análisis de los rasgos demográficos del grupo de docentes noveles, mismo que se compara con la tendencia identificada entre los nuevos maestros contratados en el estado de Veracruz durante el periodo 2014 a 2019.

Este apartado del documento se encuentra organizado en cuatro apartados que incluyen los rasgos distintivos del grupo de noveles, su formación inicial y las características del contexto social y escolar de su primera asignación.

7.1 Rasgos distintivos de los docentes noveles

La feminización de la planta docente ha sido por años una característica en la profesión docente. La docencia en el nivel de educación primaria en Veracruz sigue siendo una profesión de mujeres, pues durante el periodo de 2014 a 2019 se incorporaron 3,654 mujeres que equivalen al 81% y 850 hombres, 19% (Tabla 7.1).

Tabla 7.1 Docentes contratados en educación primaria organizados por género.

Ciclo escolar	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	Total
Femenino	217	308	1276	799	1054	3,654
%	78	74	81	81	84	81
Masculino	62	108	299	187	194	850
%	22	26	19	19	16	19
Total	279	416	1575	986	1248	4,504

Fuente: Elaboración propia a partir de Recursos Humanos de la Secretaría de Educación de Veracruz, Marzo, 2019.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Si bien el reclutamiento de maestros no ha estado orientado por criterios de género, lo cierto es que el fenómeno de la feminización ha sido un resultado no previsto de las reformas educativas impulsadas durante los últimos once años en el país.

Los resultados observados en los 257 docentes participantes del estudio se acerca a la tendencia estatal. La proporción de mujeres que ejercen la docencia en educación primaria como carrera de vida es de 74% equivalente a 192 casos, respecto al 26%, 65 hombres, que accedieron a una plaza frente a grupo.

La figura 7.1 muestra una comparación entre las características de la muestra de docentes participantes en la investigación y la tendencia en los últimos años en el estado.

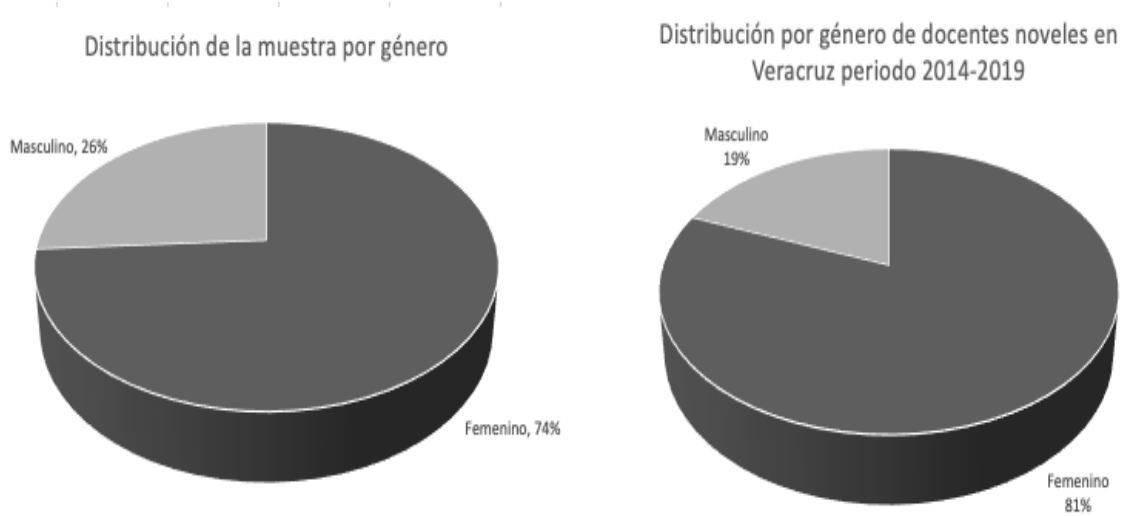


Figura 7.1 Comparativa de la distribución de la muestra por género.
Fuente: Elaboración propia.

7.2 La formación inicial

En el estado de Veracruz, actualmente existen diferentes instituciones de educación superior que ofertan licenciaturas con las cuales un egresado puede concursar por una plaza de docencia a nivel educación primaria. Tradicionalmente eran las escuelas normales las instituciones encargadas de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

esta importante tarea, y para tal fin sus planes de estudio están estructurados de tal forma que los futuros docentes se preparan en las línea psipedagógicas, didácticas y curriculares con un fuerte acercamiento con el contexto escolar-comunitario a lo largo de toda laformación inicial.

Sin embargo, con el paso del tiempo han surgido en el país las universidades pedagógicas, las nacionales y las estatales. Derivado de la *Reforma Educativa 2013,* el panorama en el país y en Veracruz se ha modificado (Tabla 7.2). El tipo de intituciones donde se forman quienes laboran en escuelas primarias ahora incluye a escuelas normales, universidades pedagógicas y generales, tecnológicos y otros tipos de instituciones, incluyendo colegios, institutos y centros educativos muy diversos.

Tabla 7.2 Instituciones de procedencia de docentes de nuevo ingreso en Veracruz. Por tipo de sostenimiento.

Ciclo escolar	Escuela Normal pública	Escuela Normal privada	Universidad pública	Universidad privada	Tecnológico público	Tecnológico privado	Otra institución	Total
2014-2015	148	89	26	13	0	0	0	279
%	53	32	9	5	0	0	0	
2015-2016	176	152	44	31	0	0	1	416
%	42	37	11	7	0	0	0	
2016-2017	229	182	127	871	1	2	0	1562
%	15	12	8	56	0	0	0	
2017-2018	156	100	125	499	0	7	0	986
%	16	10	13	51	0	1	0	
2018-2019	152	66	197	689	0	3	1	1248
%	12	5	16	55	0	0	0	

Fuente: Elaboración propia a partir de Recursos Humanos de la Secretaría de Educación de Veracruz, Marzo, 2019.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Durante los ciclos escolares 2014-2015 y 205-2016, la Ley del Ejercicio Docente privilegiaba la contratación de egresados de escuelas normales, públicas o privadas, por la orientación de sus planes de estudio que son de carácter nacional, son diseñados por la Secretaría de Educación Pública y tienen un énfasis en la docencia. Situación que difiere de los planes de estudio de otros tipos de IES (Casillas y Ortega, 2021).

Desde el ciclo escolar 2016-2017 y hasta la fecha, se dio más apertura para que profesionales formados en campos afines a la educación también pudieran participar en la asignación de plazas. La apertura a recibir aspirantes de otras licenciaturas, aunado a las limitaciones que la propia Secretaría de Educación ha impuesto a las escuelas normales para ampliar su matrícula estudiantil ha provocado que cada vez se gradúen menos licenciados en educación primaria, comparado con el total de graduados que hay de otras IES.

La tendencia en Veracruz está llegando a niveles preocupantes porque en 2016-2018 25% de los docentes en aulas eran egresados de una escuela normal, pero ya para el ciclo escolar 2018-2019 el porcentaje se había reducido a tan solo 17%.

Tal y como se aprecia en la tabla 7.2, un desglose por tipo de institución de educación superior y sostenimiento también permite identificar el crecimiento que ha tenido el sector privado. Este crecimiento viene acompañado de la ausencia de un marco político educativo en el nivel de educación superior que intente revertir la proliferación anárquica de establecimientos educativos privados (Arzate y Romero, 2007).

Otro dato relevante en esta investigación documental fue identificar la forma en la que ha incrementado el número de egresados de escuelas de educación superior privadas de las que surgen profesionales que eligen la docencia como su carrera de vida.

La tendencia hacia la privatización del sistema educativo en el nivel superior es una realidad. Los datos en Veracruz permiten apreciar un rápido crecimiento de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la influencia de estas instituciones, los porcentajes han pasado de 37.6% en 2014-2015 a 72% en el ciclo escolar 2018-2019.

Finalmente, un comparativo entre las instituciones públicas y privadas (Figura 7.2) ejemplifica el importante aumento en el porcentaje de profesionales graduados de una institución privada y que dan clase en escuelas primarias públicas en Veracruz.

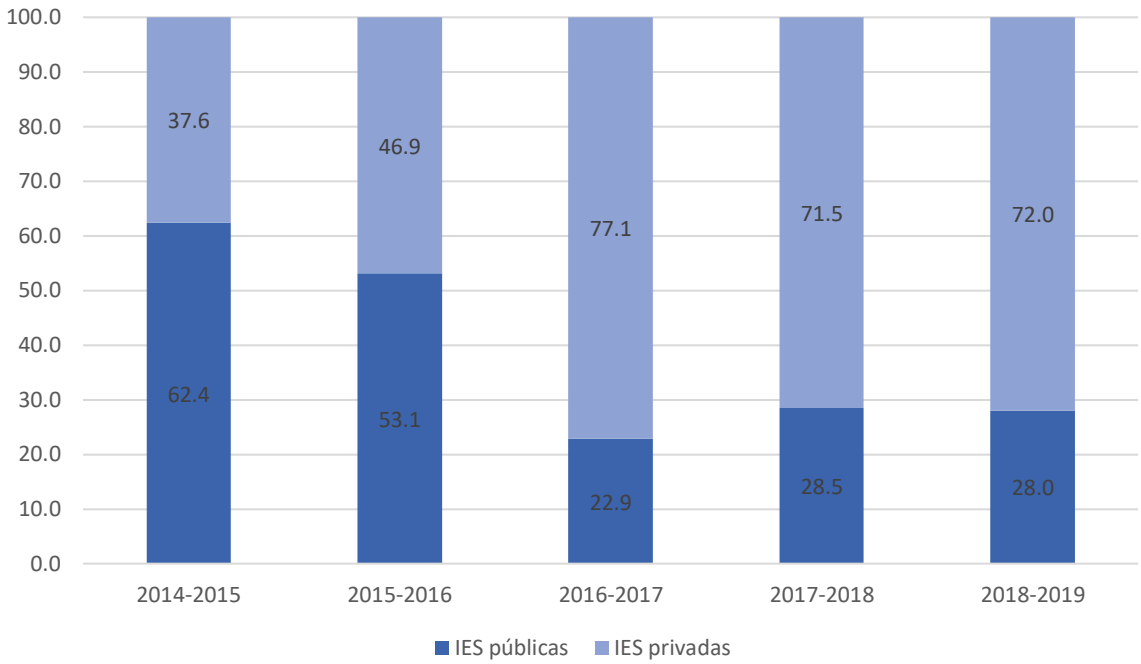


Figura 7.2 Porcentaje de IES de formación de los docentes de nuevo ingreso.
Fuente: Elaboración propia.

Al comparar los datos estatales con los de la muestra de 257 docentes noveles que participaron en la investigación observamos que la mayor respuesta que se obtuvo proviene de maestros normalistas, seguido de los egresados de universidades generales y en mucho menor medida de quienes se formaron en una universidad pedagógica (Figura 7.3). Ningún caso se presentó de docentes con una formación inicial tecnológica como aún se daba en ciclo escolares anteriores en el estado.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

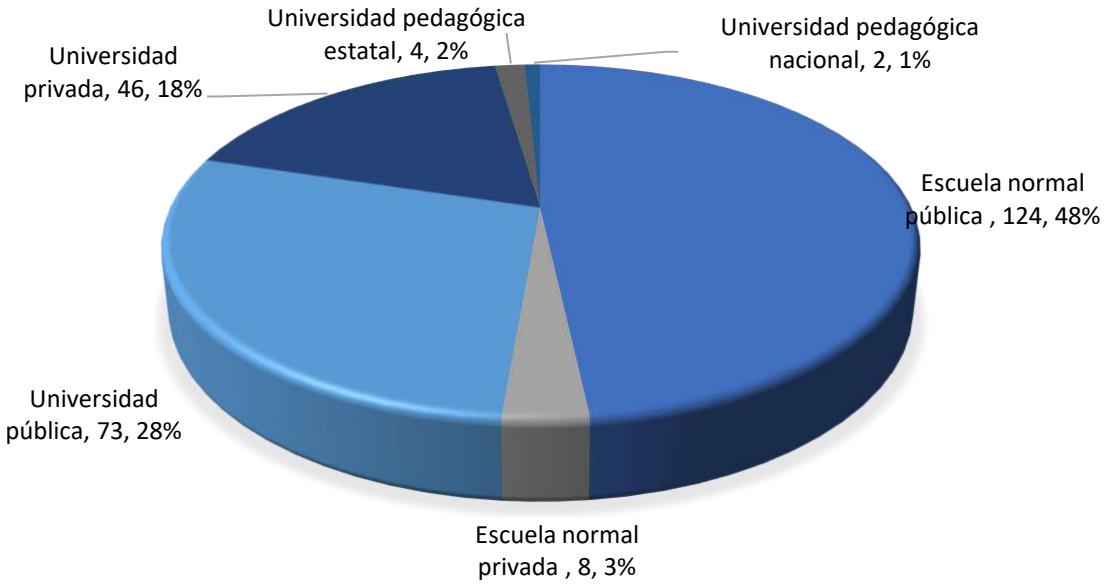


Figura 7.3 Institución de procedencia de los docentes del estudio.
Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, otra consecuencia esperada de la Reforma Educativa 2013, y que se ha mantenido en la actual administración educativa, es la diversificación de áreas de formación de quienes a partir del 2013 ejercen la docencia en educación básica. Un análisis de la formación inicial de los docentes noveles contratados de 2014 a 2019 en Veracruz, evidencia el gran interés que generaron los cambios en el proceso de contratación de maestros, entre egresados de otras carreras diferentes a las consideradas como "tradicionales" (Tabla 7.3), denominadas así por su orientación específica hacia el nivel de educación primaria y son las licenciaturas en educación primaria, en educación básica y en educación.

Otro grupo de licenciaturas que han emergido conmayor fuerza en los últimos años están relacionadas con las ciencias de la educación, pedagogía, psicología y psicopedagogía. En este caso, la preparación para la docencia es una más de las líneas de formación que se oferta en los planes de estudio, junto con otras como la investigación, la gestión y el desarrollo curricular y la administración escolar. Otro rasgo característico es su énfasis téorico y una menor cercanía con las escuelas a través de actividades de observación, ayudantía y práctica profesional, tal y como sucede con las escuelas normales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 7.3 Área disciplinar de formación de los nuevos docentes en Veracruz. Nivel licenciatura.

	Área disciplinar	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Áreas tradicionales	Educación	24	37	120	35	238
	Educación Básica	0	4	24	33	55
	Educación Primaria	250	346	418	260	222
	Preescolar y Primaria	1	1	3	0	0
	Subtotal	275	388	565	328	515
Áreas permitidas a partir de la *Reforma Educativa 2013*	Ciencias de la Educación	2	18	216	0	157
	Educación Física	0	0	0	1	0
	Informática	0	0	1	0	0
	Intervención Educativa	0	0	1	0	5
	Pedagogía	1	8	762	653	522
	Psicología	1	1	0	1	7
	Psicopedagogía	0	1	0	0	39
	Sin especificar	0	0	9	0	0
	Sin dato	0	0	20	0	0
	Total	279	416	1574	983	1245

Fuente: Elaboración propia a partir de Recursos Humanos de la Secretaría de Educación de Veracruz, Marzo, 2019.

Como se aprecia en la tabla anterior, gradualmente va disminuyendo el total de docentes noveles contratados con formación en áreas disciplinares consideradas “tradicionales”, al tiempo que aumentan los formados en otras áreas. Cuatro datos destacan de este proceso: un descenso en el total licenciados en educación primaria egresados de escuelas normales contratados; un creciente número de pedagogos ejerciendo la docencia en educación primaria; la contratación de profesionales con perfiles diferentes a los estipulados en las convocatorias; y cambios en el nivel de estudios de los contratados.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Los egresados de escuelas normales en México, dada la formación específica que reciben, fueron por muchas décadas quienes ocupaban las plazas en educación primaria. Sin embargo, limitaciones de las autoridades federales para que estas instituciones pudieran ampliar la matrícula por un lado, y la proliferación de instituciones privadas por el otro, ha generado que sean otro tipo de profesionistas quienes mayoritariamente accedan a las plazas vacantes.

El rápido aumento en el número de docentes con formación en pedagogía inició a partir del ciclo escolar 2015-2016, periodo en el que la SEP, de conformidad con la Ley sobre el Servicio Profesional Docente, amplía los perfiles de los aspirantes a plaza. El panorama actual de las áreas disciplinares predominantes entre quienes imparten clases en primaria en Veracruz ha cambiado y ahora, más que los normalistas, la mayor proporción proviene de pedagogía, educación, educación básica, ciencias de la educación, psicología, intervención educativa y psicopedagogía formados en otras instituciones de educación superior.

El tercer dato que destaca se asocia con el área de formación de algunos profesionistas contratados en el nivel primaria, el cual es diferente a lo estipulado en las convocatorias. La evidencia es la contratación de licenciados en educación física e informática, y de pedagogos y psicólogos en ciclos escolares donde la convocatoria de la Secretaría de Educación de Veracruz no consideraba esas áreas de conocimiento. Si bien, con la *Reforma Educativa 2013* se han tratado de normar los procesos para el ingreso al servicio, prevalecen prácticas que permiten ingresar al sistema a personas sin formación profesional estipulada.

El último dato a destacar de la tabla 7.3 se relaciona con el nivel de estudios de los profesionales contratados. A partir de la convocatoria 2016, se registran casos con formación de maestría en educación (0.2%).

Tal y como se muestra en la Figura 7.4, existe una nueva composición de las recientes generaciones de docentes que laboran en educación primaria. Históricamente en México, y específicamente desde 1988, los licenciados en educación primaria egresados de alguna escuela normal eran quienes ejercían

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la profesión, 90% en 2014-2015. Ahora este grupo, representa una minoría significativa, 18%. El grupo de licenciados en Pedagogía es el que ha tenido el mayor crecimiento, pasando de 48% en 2016-2017 a 67% en 2017-2018. La licenciatura en Educación es otra área que también muestra un crecimiento gradual, de 9% en 2014-2015 a 19% en 2018-2019.

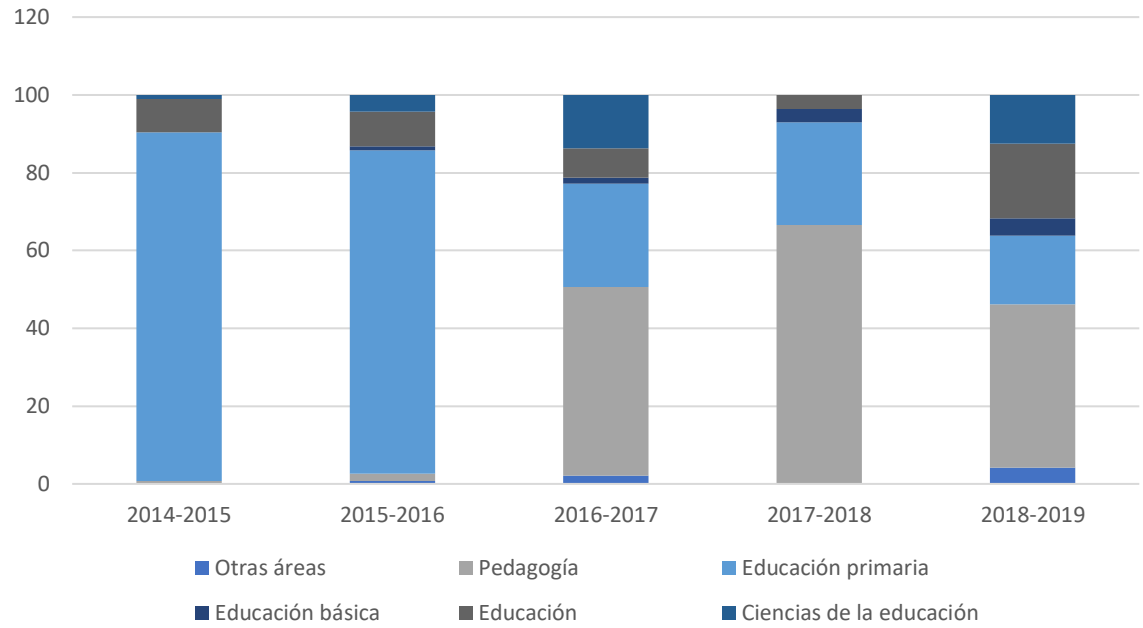


Figura 7.4 Áreas disciplinares de formación de docentes noveles en Veracruz.
Fuente: Elaboración propia.

Si comparamos la tendencia en el estado con la composición de la muestra de participantes en este estudio se aprecia que 53% estudió su educación superior en áreas disciplinares consideradas “tradicionales”, es decir, escuelas normales que ofrecen la lienciatura en educación en educación primaria, que es específica para el campo laboral donde se insertan y egresados de universidades pedagógicas federales y estatales preparados como lienciados en educación básica (Figura 7.5). Un segundo grupo lo integran los licenciados en pedagogía provenientes de universidades tanto públicas como privadas (28%); y finalmente, 18% con una formación en ciencias de la educación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

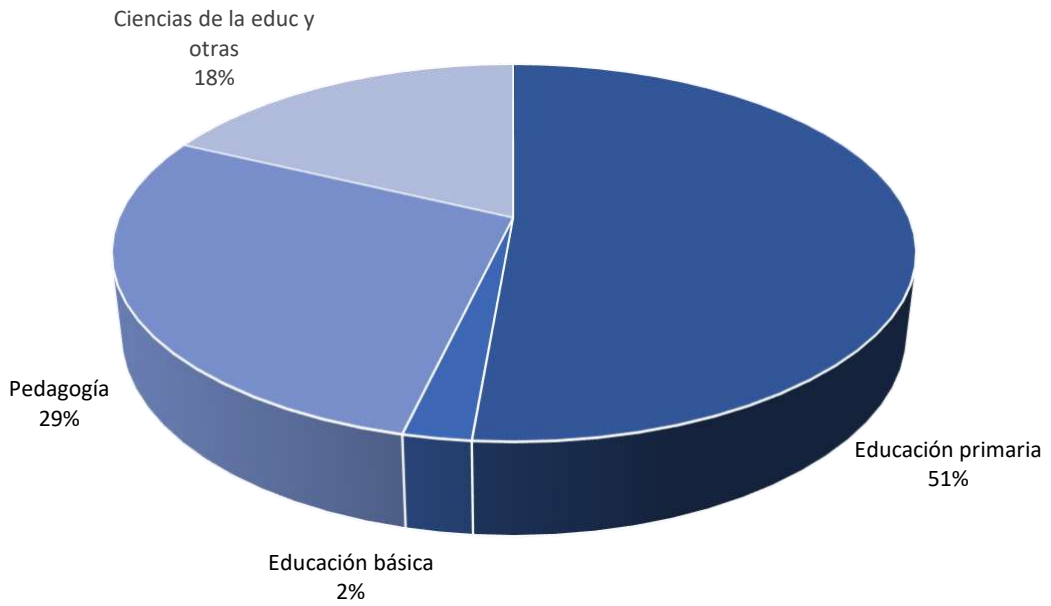


Figura 7.5 Área de formación inicial de los participantes en la investigación.
Fuente: Elaboración propia.

7.3 La llegada al primer centro de trabajo

El estado de Veracruz es una de las 32 entidades federativas de la República Mexicana. Se ubica en el sureste del país, en el Golfo de México. Posee una superficie de 71,826 km^2 lo que lo ubica en el 11º lugar a nivel nacional. Según datos del Instituto Nacional de Geografía, Estadística (INEGI) su población en 2020 ascendía a 8'062,579 habitantes, por lo que ocupa en 4º lugar a nivel nacional. Su densidad de población en 2015 era de 113 hab/$km^{2,}$ 10º lugar a país.

En términos educativos, su matrícula educativa para el ciclo escolar 2021-2022 fue de 1'864,562 estudiantes desde educación inicial hasta superior, ocupa la 5ª posición por el total de población que accede a educación formal. Específicamente en educación primaria, la matrícula inicial registrada en el ciclo escolar 2022-2023 consideró a 788,898 niños, por lo que el estado posee la 2ª matrícula más grandes del país.

El total de docentes que atiende a la población estudiantil de primaria es de 45,358, lo cual representa la 2º plantilla más grande a nivel nacional. Estos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

maestros laboran en un total de 9,425 según datos de la Secretaría de Educación de Veracruz, ciclo escolar 2022-2023 (Tabla 7.4). Esto implica que Veracruz es la entidad federativa con más escuelas de educación primaria de todo México. Este conjunto de condiciones y parámetros educativos permite la proporción del sistema educativo de la entidad.

Una característica distintiva más de Veracruz es su organización territorial, niveles de marginalidad y ruralidad. El estado está organizado internamente en 212 municipios y el servicio de educación primaria se ofrece a 6,386 localidades (Figura 7.6).

La Secretaría de Educación de Veracruz, organiza los 212 municipio en 10 regiones, de los cuales las de la zona centro son los que concentran la mayor cantidad de escuelas, docentes y alumnos del nivel primaria. Estas regiones son la de las Altas Montañas, la región Capital y la del Sotavento.

Respecto a la categoría de los centros escolares, en el estado se tiene un alto porcentaje de escuelas en el contexto rural (Tabla 7.4), 69% tienen esta condición y es precisamente a esas zonas a las que más frecuentemente son asignados los docentes noveles.

Tabla 7.4 Escuelas, docentes y alumnos de educación primaria por categoría. Estadística de inicio del ciclo escolar 2022-2023.

Categoría	Escuelas	Docentes	Alumnos de total	Alumnos hombres	Alumnas mujeres
Zonas urbanas	2,920	25,452	476,402	242,420	233,982
Zonas rurales	6,505	19,906	312,496	159,925	152,571
Total	9,425	45,358	788,898	402,345	386,553

Fuente: Prontuario estadístico de la Unidad de Planeación, Evaluación y Control Educativo de la Secretaría de Educación de Veracruz.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

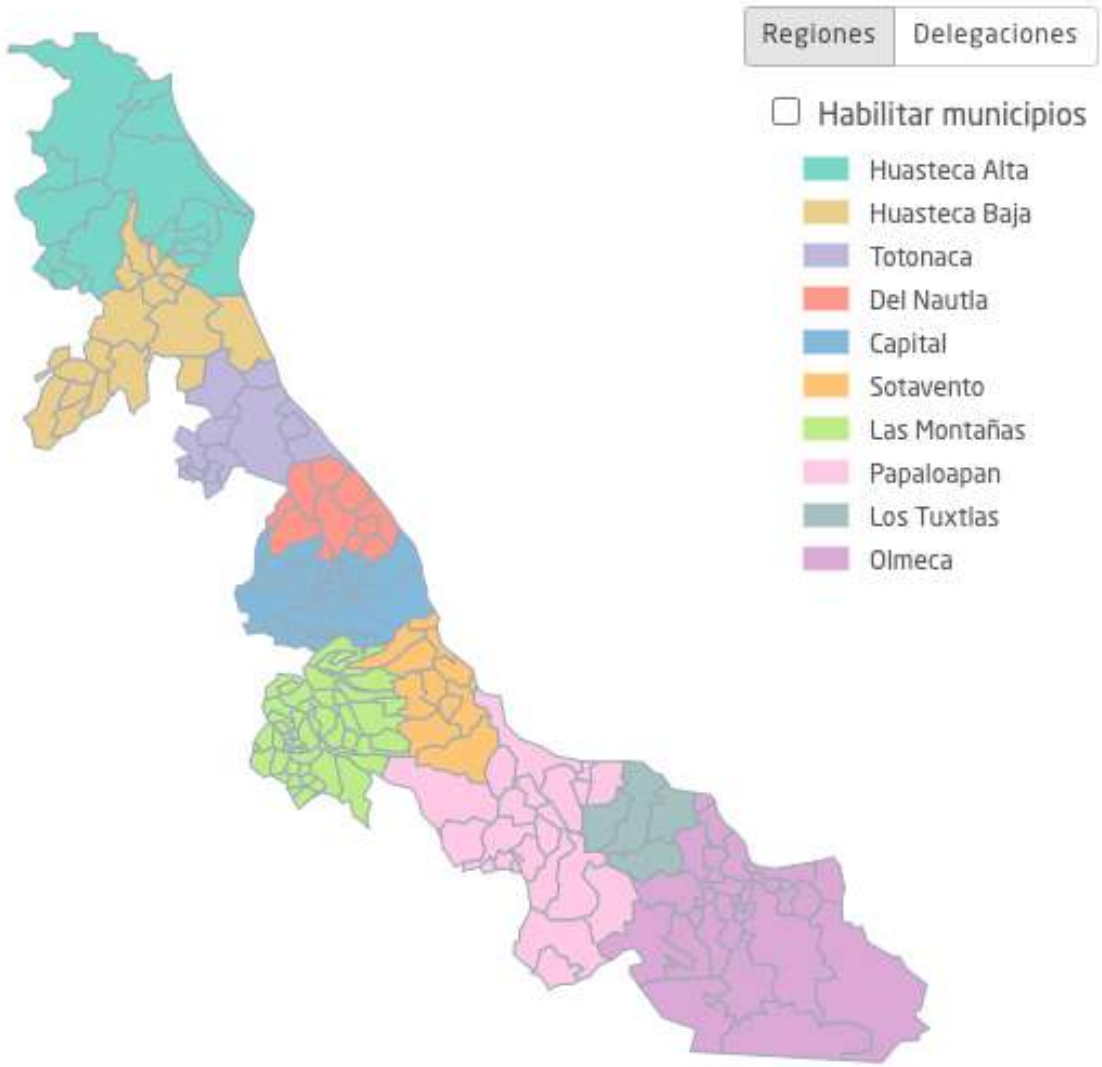


Figura 7.6 Regiones escolares del estado de Veracruz.
Fuente: Anuario Estadístico de la Secretaría de Educación de Veracruz. Datos de inicio del ciclo escolar 2022-2023.

Los participantes en el estudio provenían de la región Capital, particularmente a municipios de Xalapa, Banderilla, Tlalnehuayocan, Rafael Lucio, Coatepec, Xico, Acajete, Naolinco, Emiliano Zapata, Jilotepec y Las Vigas de Ramírez. Otro grupo de docentes ingresó a laborar en escuelas de municipios como Acultzingo, Atoyac, Coetzala, Ixhuatlán del Café, Los Reyes, Xoxocotla y Soledad Atzompa de la región Las Montañas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Después de un año de laborar un docente tiene la posibilidad se gestionar un cambio de adscripción. Muchos maestros que son asignados a zonas rurales, indígenas o de difícil acceso suelen hacer los trámites que les permita laborar en una escuela más cercana a su familia. Esta situación genera que se sigan requiriendo más maestros en las tres regiones con mayor número de escuelas y alumnos.

7.4 Las condiciones laborales de la primera asignación

La organización de los centros de trabajo en los que contratan a los docentes noveles se clasifican por su tipo de organización en unitarias, multigrado y de organización completa. En las escuelas unitarias un docente atiende los seis grados, además de ejercer funciones directivas y de gestoría. En las escuelas multigrado algunos docentes atienden más de un grado, y en los centros de organización completa un docente atiende solo un grado escolar y no desempeña función directiva.

Veracruz se distingue a nivel nacional por el número de niños y jóvenes que estudian en escuelas con organización unitaria o multigrado. Veracruz durante el ciclo escolar 2016-2017es el estado con más escuelas primarias generales multigrado con 3,749, seguido por los estados de Chiapas, Michoacán y Jalisco; y el sexto estado por el porcentaje de escuelas primarias multigrado con 48% (INEE, 2018).

En el ciclo escolar 2020-2021, según datos de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MejorEdu, 2022), 41.9% de las escuelas primarias en México son multigrado, en ellas laboran 12.1% del total de docentes que hay y en ellas estudia 8.8% de todos los niños que integran la matrícula nacional. Para el ciclo escolar 2022-2023 esa proporción se mantuvo en 46%.

Un desgloce de las escuelas multigrado (Tabla 7.5) permite identificar que, después de las escuelas de organización completa (57%), el mayor porcentaje de nuevos docentes es asignado a una escuela bidocente, con 15%.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 7.5 Asignación de los nuevos docentes por tipo de organización escolar.

Tipo de organización	2014 2015	%	2015 2016	%	2016 2017	%	2017 2018	%	2018 2019	%
Unitaria	38	14	46	11	137	9	108	11	134	11
Bidocente	44	16	80	19	171	11	144	15	189	15
Tridocente	31	11	44	11	124	8	88	9	140	11
Tetradocente	15	5	24	6	76	5	58	6	47	4
Pentadocente	10	4	15	4	54	3	39	4	31	2
Completa	141	51	207	50	1013	64	548	56	707	57
Total	279	100	416	100	1575	100	985	100	1248	100

Fuente: Elaboración propia a partir de Recursos Humanos de la Secretaría de Educación de Veracruz, Marzo, 2019.

.

La asignación de plazas de nuevo ingreso durante el periodo de 2014 a 2019 en Veracruz, permite apreciar la distribución de los docentes de nuevo ingreso por tipo de centro escolar, y con ello, corroborar que la tendencia en el estado se mantendrá.

La tabla 7.6 permite apreciar que en Veracruz de 2014 a 2019, la contratación promedio de maestros para educación primaria se dio preferentemente en escuelas de organización completa (56%), seguido de las de organización multigrado (33%), y por menor proporción en escuelas unitarias (11%).

Tabla 7.6 Asignación plazas por tipo de organización escolar agrupada.

Total en porcentajes	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Unitaria	14%	11%	9%	11%	11%
Multigrado	35%	39%	27%	33%	32%
Completa	51%	50%	64%	56%	57%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de Recursos Humanos de la Secretaría de Educación de Veracruz, Marzo, 2019.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La Figura 7.7 muestra una comparativa entre las plazas asignadas para escuela de organización completa, multigrado y unitaria. En los últimos cinco ciclos escolares, en promedio 56% de los docentes noveles contratados se les asignaba a una escuela primaria completa y 44% a una multigrado o unitaria.

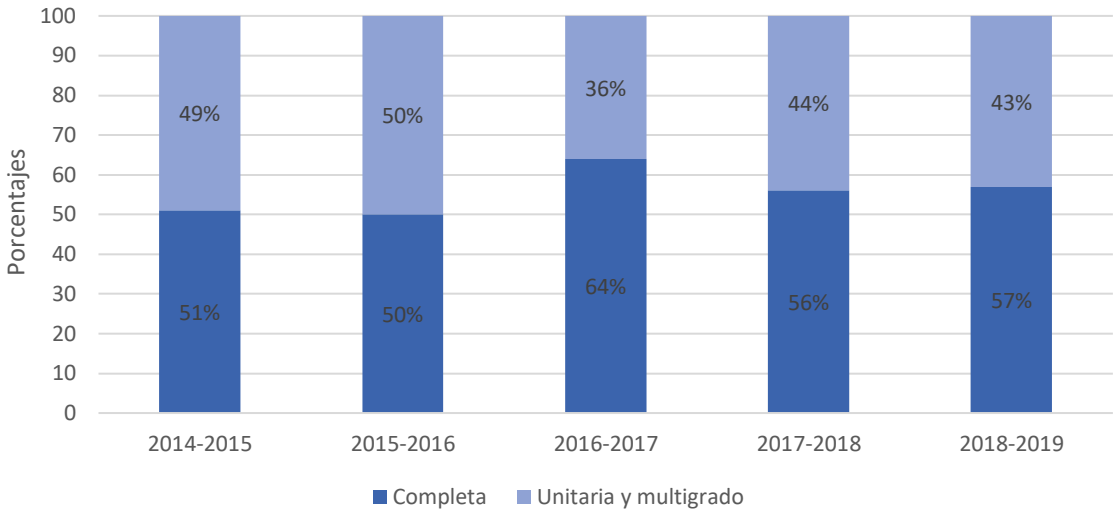


Figura 7.7 Asignación de plazas por tipo de organización escolar en Veracruz.

En caso de docentes participantes en el estudio, 64% trabaja en una escuela de organización completa y 36% en alguna unitaria o multigrado (Figura 7.8). Los datos recuperados recuperan información de diferente tipos de escuelas y contextos.

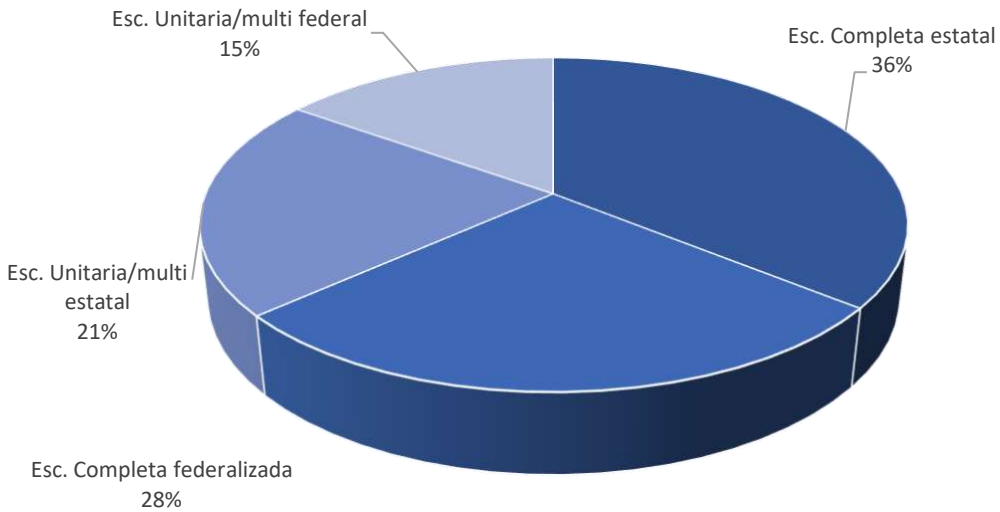


Figura 7.8 Asignación de plazas a los docentes noveles del estudio.

Fuente: Elaboración propia.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Finalmente, se hizo un análisis por el tipo de sostenimiento de las escuelas primarias, que puede ser estatal y federalizada. En Veracruz predominan las de tipo federalizado (Tabla 7.7). En el periodo 2014-2019, la proporción de plazas federalizadas y estatales era casi de cuatro a uno.

Tabla 7.7 Contratación de docentes noveles por tipo de plazas.

Ciclo escolar	Plazas estatales	%	Plazas Federalizadas	%	Total de plazas	%
2014-2015	48	17	231	83	279	100
2015-2016	116	28	300	72	416	100
2016-2017	189	12	1386	88	1575	100
2017-2018	227	23	759	77	986	100
2018-2019	376	30	872	70	1248	100
Promedio	191.2	22	709.6	78	900.8	

Fuente: Elaboración propia a partir de Recursos Humanos de la Secretaría de Educación de Veracruz, Marzo, 2019.

La tendencia que se observa en la asignación de plazas en los ciclos escolares de 2014 a 2019 es que 78% de las plazas provienen de fondos federalizados y 22% por el estado. El último dato que ofrece el Prontuario de la Secretaría de Educación de Veracruz para el ciclo escolar 2022-2023 es de 81% plazas federalizadas y 19% estatales.

Los 257 participantes reflejan esa tendencia de los últimos años en el estado, pues 43% fueron asignados a centros federalizados y 57% a escuelas primaria con sostenimiento del estado (Figura 7.8). Con lo cual, se recupera la perspectiva de maestros que laboran en las dos modalidades y pueden ofrecen un punto de vista informado sobre el particular.

El panorama nacional y estatal mostrado en este capítulo sobre la educación primaria nos permite comprender la complejidad que caracteriza al proceso de inserción a la profesión docente en Veracruz. La muestra de 257 docentes noveles que aceptaron participar en esta investigación, resultó representativa de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

los diferentes indicadores educativos que se consideraron, sexo, institución de formación inicial, área de formación y caracterñisticas de la primera adscripción, entre otros.

El alto número de niños, docentes y escuelas en el estado, una formación inicial de los profesionales que se incorporan cada año a las aulas de primaria diversa, el alto porcentaje de escuelas ubicadas en zonas rurales y de centros multigrado, son algunos de los factores que caracterizan el proceso de iniciación en la docencia en Veracruz.

Los datos estádisticos de la muestra de 257 docentes noveles, participantes en la segunda fase del trabajo de campo, nos permite entender las condiciones de su primer empleo; en el seguiente capítulo hemos de profundizar en el conocimiento las trayectorias de algunos maestros principiantes: su elección de profesión, el énfasis de su formación inicial, el proceso de contratación y la llegada a su primera escuela primaria.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Capítulo VIII Caminos hacia la docencia

Una enseñanza apasionada ha de influir en aquellos a quienes se orienta, ayudándoles a elevar su mirada más allá de lo inmediato. La enseñanza es una actividad que en muchas ocasiones y momentos pone a prueba la determinación, el compromiso, la motivación y la pasión con la que un docente se dedica a ella (Day, 2006).

La naturaleza de este capítulo se centra en el análisis de las trayectorias académicas y personales, las motivaciones para elegir la profesión y algunos rasgos de la formación inicial de docentes. Las experiencias que acumulan los maestros y lo que piensan sobre ellas me permite como investigadora develar los significados atribuidos a la docencia.

Este capítulo se relaciona con el capítulo 7, *El perfil de los nuevos docentes,* que ofrece un panorama sobre el perfil de los docentes que ingresaron al sistema profesional durante el periodo 2014-2019 en el nivel de educación primaria en el estado de Veracruz. A partir de ello, en este capítulo se analizan los significados que los noveles van atribuyendo a la profesión, considerando aspectos del ámbito personal-familiar, formación académica inicial e ingreso al campo laboral.

Este apartado también guarda relación estrecha con los capítulos 9, 10 y 11 donde se analizan las representaciones sociales de los docentes noveles sobre los procesos tutoriales que experimentan en sus inicios en la profesión, desde las dimesiones información, campo de representación y actitud.

Con apoyo en recursos de la etnográfica y la participación de un grupo de docentes noveles se exploraron aspectos relacionados con la trayectoria académica y laboral de docentes noveles, así como sus experiencias de tutoría. Los criterios de selección incluyeron tener dos años o menos de experiencia profesional, laborar en una escuela primaria pública en Veracruz y haber participado en la etapa previa de este estudio respondiendo un cuestionario.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En la tabla 1 se muestra la variedad de perfiles profesionales y experiencia laboral de los noveles participantes. Esta diversidad se aprecia también en el tipo de instituciones donde se forman los maestros.

Tabla 1.

Características de los docentes entrevistados para el estudio.

No.	Nombre	Formación inicial	Institución de formación	Experiencia laboral	Escuela de adscripción
1	Dinorah	Psicopedagoga	Universidad del Estado de México (UEM) Privada	1 año 2 meses	Primaria organización completa
2	Olga	Pedagoga	Universidad Veracruzana (UV) Pública	1 año 8 meses	Primaria organización multigrado
3	Carlos	Licenciado en Educación Básica	Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) Pública	1 año 10 meses	Primaria organización completa
4	Mónica	Psicopedagoga	Universidad Popular Autónoma de Veracruz Pública (UPAV)	1año 8 meses	Primaria organización multigrado
5	Laura	Pedagoga	Universidad Veracruzana (UV) Pública	1 año	Primaria organización completa
6	Julieta	Licenciada en Educación	Universidad Pedagógica Nacional Pública. (UPN)	1 año 2 meses	Primaria organización completa
7	Alondra	Pedagoga	Universidad del Golfo de México (UGM) Privada	7 meses	Primaria organización completa
8	Fermín	Licenciado en Educación Primaria	Escuela Normal Veracruzana (BENV) Pública	1 año 11 meses	Primaria organización multigrado
9	Hilda	Licenciada en Educación Primaria	Escuela Normal Veracruzana (BENV) Pública	1 año 11 meses	Primaria organización completa

Fuente: Elaboración propia.

Es preciso mencionar que en México, el tipo de instituciones dedicadas a la formación de docentes ha ido ampliándose con los años. Históricamente, las Escuela Normales eran las instituciones abocadas a la preparación de docentes, sin embargo, gradualmente las universidades y universidades pedagógicas también se han involucrado en ese campo de formación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A diferencia de España, donde ya no hay más escuelas normales desde 2007, en México a la fecha se tienen 396 escuelas normales distribuídas en 32 entidades federativas atendiendo a una matrícula de 124,742 estudiantes (SEP, 2022). La población que atienden estas escuales se ha ido reduciendo debido a las políticas federales que limitan el número de estudiantes que integran sus cohortes, mientras que, por otro lado, se sigue autorizando a más instituciones privadas para que ofrezcan licenciaturas relacionadas con temas educativos (Casillas y Ortega, 2019).

Otro aspecto a destacar es el aumento de docentes que recibieron su formación inicial en instituciones de educación superior (IES) privadas. Esta situación ya se había advertido en el análisis estadístico del capítulo 7; por ejemplo, en el ciclo escolar 2014-2015, 37.6% de los docentes contratados se habían formado en una IES privada, y para el ciclo 2018-2019 ese porcentaje casi se había duplicado, alcanzando 72%.

Un dato más que destaca se asocia con el tipo de centro educativo al cual los noveles son asignados por primera vez, en promedio 44% (2014 – 2015 a 2018-2019) de ellos llega a una escuela con grupo multigrado, área para la cual reciben poca o nula formación. La realidad de nuestro país contrasta con el caso de España donde, según el informe 2019 sobre el estado del sistema educativo, “el total de alumnos matriculados en el curso 2017/2018 en centros rurales de educación infantil representó el 0.9% del total del alumnado matriculado” (González, Cortés y Leite, 2020, p.3).

A través de entrevistas en profundidad se recuperaron las experiencias, dificultades, expectativas, logros, dilemas y creencias de los docentes noveles. En las guías diseñadas, como punto de partida para el diálogo, se consideraron temáticas como la formación inicial, la tutoría en la formación inicial, el ingreso al servicio profesional, sus primeros años de trabajo y las experiencias de tutoría formal e informal en el campo laboral.

El contexto en el cual se dio el diálogo con los docentes se caracterizó por cambios políticos y reformas educativas. En México en 2013, con la Reforma Educativa impulsada por el gobierno de Peña Nieto, se promovía por primera

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

vez en el país una política de tutoría para docentes noveles, reconocimiendo la complejidad del ejercicio docente para los profesores principiantes.

Durante el periodo de 2014 a 2018, esta política fue modificando procedimientos, participantes y estrategias de trabajo en forma asimétrica en las 32 entidades federativas. Todos esos cambios, que no siempre han ido acompañados de información clara de parte de la autoridad educativa hacia los docentes involucrados, han generado incertidumbre, zozobra y confusión entre los noveles.

Con el cambio de gobierno federal en 2018, el presidente entrante prometió derogar la Reforma de 2013 pues resultaba punitiva para el magisterio mexicano. Pese a ello, las dudas seguían entre los docentes noveles pues se desconocía si el programa de tutoría desaparecería también o qué cambios tendría.

Tras un análisis minucioso de las transcripciones durante los diálogos sostenidos se identificaron tres dimensiones de análisis, cada una con sus respectivas categorías. En función de lo anterior, es que este capítulo se organiza en tres apartados: la formación inicial, el proceso de contratación y las redes de colaboración.

8.1 Formación inicial

La identidad docente se va moldeando antes de la elección de la profesión, surge del entorno social del futuro docente y del imaginario que él o ella va creando sobre lo qué significa ser maestro. Al ingresar a la educación superior, el maestro en formación se enfrenta a una fase crítica en la construcción de su identidad profesional y visión sobre la docencia. La influencia de la formación recibida, las oportunidades que se le brindan para acercarse a las aulas, el campo laboral y el acompañamiento que reciba de parte de sus formadores y de los docentes de las escuelas primarias para comprender la complejidad del fenómeno educativo son cruciales.

En ocasiones en la formación inicial se reproducen prácticas y visiones sobre la profesión que poco promueven el cambio y la innovación. En un escenario ideal,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

esa formación debiera ponen en tela de juicio las tradiciones escolares y académicas (Cortés, Leite y Rivas, 2014), promoviendo entre el estudiantado una visión crítica del quehacer docente con miras a mejorarlo (Nieto, 2006).

La elección de carrera, los rasgos de la formación inicial y el acompañamiento que se brinda al estudiantado en la forma de tutoría, son tres categorías desde las cuales se revisa la experiencia de los docentes, previo a su incursión en el campo laboral.

8.1.1 Elección de la carrera

Elegir la profesión es una decisión vinculada con el proyecto de vida del individuo y con procesos intrasubjetivos y motivacionales (Rojas-Otálora y Hernández-Garzón, 2011), donde la condición histórico-contextual del sujeto juega un papel importante (Rojas-Otálora y Suárez-Barros, 2015). La comunicación que se gesta en el núcleo familiar, la escuela y el entorno social tienen un papel fundamental en la visión que cada docente novel va gestando sobre la docencia como profesión.

En los testimonios de los docentes noveles se advierte que el ejemplo de docentes que enseñan con pasión puede llegar a convertirse en una acción emancipadora para quienes les rodean, impulsándolos a orientarse a la enseñanza (Day, 2006). En algunos casos ser maestro fue un deseo que surgió desde la infancia, al ver a sus padres dedicados al magisterio o al estudiar con buenos maestros quienes ejercían la profesión con entrega. Ambos casos, resultaron ser cruciales por la influencia que tuvieron en su imaginario de los docentes noveles sobre lo que significa ser maestro.

> Uno de los motivos para dedicarme a la docencia fue el ejemplo de mis padres. Mi papá fue maestro de primaria por más de 35 años y mi mamá es psicóloga y trabaja en el área de educación especial. De niño los acompañaba al trabajo, los veía trabajar y eso me atrajo (Carlos).

> Siempre me gustó ser maestra, mi motivación fueron mis maestros, la forma en que ellos se desempeñaban, las estrategias que usaban y cómo me motivaban para realizar los trabajos escolares. Ellos dejaron en mí ese grato gusto de poder seguir sus pasos, los vi como un reflejo, una inspiración (Alondra).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Para otros docentes, la elección de la carrera estuvo muy ligada a las condiciones económicas y la posibilidad de costear sus estudios (Day, 2006). Pese a las limitaciones debidas a factores económicos, personales, familiares y políticos, que constituyen obstáculos para mantener el compromiso y motivación hacia la formación académica, entre los docentes entrevistados prevaleció la decisión de orientarse a esta profesión.

Otra situación que también se advirtió fue la determinación por buscar alternativas que permitan sortear las limitaciones que el contexto familiar y social plantea. En algunos casos esto se observa, cuando se gestiona el ingreso a una licenciatura tras no ser admitido o cuando se alterna el estudio con el trabajo para costear los estudios y la manutención cuando se requiere trasladarse a sedes cercanas. En todos los casos, el novel busca.

> Yo estaba trabajando, quería estudiar filosofía, pero no pude ingresar. Me tomé como un año sabático, pero ya no quería perder más tiempo. Así que busqué escuelas que pudiera costear, sabatinas o semiescolarizadas, para poder estudiar y trabajar. Yo quería psicología, pero era escolarizada; me ofrecieron psicopedagogía, vi el plan de estudios y me enamoré. (Dinorah)
>
> Ingresé a pedagogía de la UNAM en la Ciudad de México en 1998, pero por problemas personales y económicos emigré a Veracruz donde tenía familiares. Continué en el sistema abierto porque trabajaba y los sábados viajaba a Xalapa, donde está la Universidad Veracruzana. (Olga).
>
> Inicialmente presenté examen en una escuela normal de Oaxaca, pero no ingresé. Estudié en la UPAV por cercanía y por economía, pues no somos de muchos recursos. Elegí psicopedagogía pues algunos cursos se parecían a los de educación primaria. (Mónica).

La profesión se elige también a partir de la necesidad del individuo por garantizarse un futuro desde sus imaginarios sobre sí mismo y desde la valoración que hace de la realidad (Gómez y Royo, 2015). La determinación mostrada por muchos futuros maestros por su formación, refleja un interés por adquirir cualidades preciadas que sean garantía de éxito profesional, desde lo que ellos mismos conciben como saberes necesarios que ha de poseer todo maestro.

Las experiencias y trayectoria académica propias y las de sus seres cercanos permite a los noveles vislumbrar cómo su esfuerzo puede beneficiar hacia otros.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La docencia es una práctica emocional que activa y expresa los sentimientos de las personas que la ejercen (Denzin, 2014).

Julieta decidió ingresar a una universidad pedagógica a los 30 años, con dos hijos de 6 y 11 años y tras un divorcio que le hizo replantarse su futuro. Deseaba ser maestra y percibía que con eso podría sostener económicamente a su familia y apoyaría académicamente a sus hijos.

> Siempre quise ser maestra, elegí la Universidad Pedagógica Nacional porque a mi hijo lo diagnosticaron con hiperactividad y notaba que en la escuela no lo atendían bien y lo etiquetaron como inquieto. Me molestaba que él no tuviera un buen maestro, no a uno que domine los contenidos, sino uno que sea buena persona, que lo apoye, un maestro de esos que 'te marcan'. Nunca le tocó un maestro así. Yo en mi infancia si tuve varios maestros así, gracias a una de ellas decidí ser maestra (Julieta).

Para Alondra, continuar sus estudios superiores representó una oportunidad de mejora social y su decisión inspiró a otros integrantes de su familia.

> En mi familia nadie se dedica a la docencia, de hecho yo fui la primera en estudiar la universidad. Mi decisión de continuar estudiado sirvió para que mis hermanos y primos se motivaran a estudiar. Ellos lo han visto como un patrón, un ejemplo a seguir, para poder superarse día con día (Alondra).

La elección de la docencia como profesión en muchos casos se genera tras la toma de decisiones complicadas, que implica las aspiraciones personales y el contexto familiar y social de los sujetos. Para algunos noveles la docencia fue su primera opción, la consideraban así desde niños; para otros fue su segunda o tercera opción, se convirtió de su profesión tras no lograr el ingreso en otras instituciones.

En las trayectorias de los docentes, se documentan también múltiples intentos por ingresar a las instituciones elegidas para prepararse en educación, lo cual puso a prueba su determinación y su deseo por dedicarse a la docencia.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

8.1.2 Valoraciones sobre la formación inicial

Actualmente en Veracruz hay al menos tres tipos de instituciones de educación superior públicas dedicadas a la preparación inicial de profesionales que pueden ejercer la docencia en educación primaria: las escuelas normales, las universidades pedagógicas y las universidades generales. Conocer algunos de sus rasgos distintivos nos permite comprender el valor que cada docente novel otorga a la formación recibida.

Las escuelas normales tradicionalmente han sido las instituciones orientadas a la formación específica de maestros para la educación básica (preescolar primaria y secundaria) en México; tienen un currículo nacional y la formación se organiza en tres trayectos formativos: bases teórico-metodológicas para la enseñanza, formación para la enseñanza y la práctica profesional.

Los normalistas desarrollan actividades de observación y práctica profesional en escuelas primarias de diferentes contextos (urbano, urbano-marginal, rural e indígena), tanto de organización completa como multigrado. Duante los ocho semestres de formación se promueve un proceso de acercamiento al campo laboral, el tipo de actividades y grado de involucramiento en las tareas asignadas aumenta gradualmente iniciando con visitas guiadas de un día hasta periodos de inmersión de ocho o diez semanas. Ese proceso es acompañado por los formadores de docentes con el propósito de fortalecer la formación inicial (De Lella, 1999; DOF, 2022).

Las universidades pedagógicas federales tienen un currículo nacional y las estatales diseñan sus propios currículos. Con su currículo se preparan profesionales en varias áreas: docencia, gestión comunitaria, gestión pedagógica, diseño curricular o investigación por lo que el tipo de actividades de ascercamiento al campo laboral varían.

Los periodos de práctica profesional generalmente se concentran en los últimos semestres y, en el caso de quienes se enfoquen en la docencia, se pueden realizar en cualquier nivel de educación básica. La elección del nivel depende del ámbito al que el futuro docente desee enfocarse.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

El proceso de gestión de acceso a los centros edcucativos, la planeación y el desarrollo de las prácticas los realiza el mismo estudiante, no en todos los casos los formadores de la universidad realizan acompañamiento a sus prácticas.

Las universidades generales diseñan sus propios currículos, los estudiantes se forman en áreas como práctica docente, gestión educativa, orientación educativa, diseño curricular, gestión y proyectos comunitarios o investigación. Los periodos de acercamiento al campo laboral se ofrecen en los últimos semestres y se pueden desarrollar en diferentes instituciones relacionadas con la educación.

Como ocurre con las universidades pedagógicas, la gestión de acceso, el nivel educativo, el tipo de contexto donde se realizan las prácticas las realiza el propio estudiante y no siempre la planta docente de la universidad brinda el acomapañamiento académico. Un punto a resaltar en el caso de las universidaades, a diferencias de las escuelas normales y las pedagógicas es que desde 2016, los egresados de pedagogía, psicopedagogía y psicología educativa pueden acceder a una plaza como docente de primaria.

Como puede advertirse, elegir no solo la docencia como profesión sino una institución en específico para formarse en ella es complejo para los jóvenes recién egresados del bachillerato. En ocasiones sus expectativas sobre la formación inicial derivan de la propia viviencia como estudiantes, porque el oficio de docente se aprende desde el primer día de la carrera escolar (Tenti, 2010). En otros casos, esas expectativas se centran en el imaginario (Abric, 1994) que los jóvenes se forjan en torno al tipo de institución elegida.

> Cuando entramos tenemos una idea de lo que es la educación, yo la relacionaba con transmitir conocimientos. Pensé que en la escuela normal me enseñarían cómo transmitir las matemáticas, español y todo (Fermín).
>
> Mis expectativas eran muy altas sobre estudiar en esa escuela normal por su prestigio nacional. Desde la selección éramos más de 1,500 aspirantes y tras un proceso minucioso, ingresamos a mi licenciatura 75 estudiantes. Para mí ingresar fue un sueño hecho realidad. (Hilda).

Las propuestas de reforma aportan nuevas complejidades a la práctica docente y mayores demandas emocionales (Hargreaves y Earl, 2001). Con la Reforma

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Educativa de 2013, se provocó entre los jóvenes en formación una gran inquietud e incertidumbre sobre su futuro profesional, particularmente entre aquellos que no poseían el perfil normalista o de pedagógica para participar en las convocatorias de admisión al servicio profesional docente de la SEP.

Tras el cambio de gobierno en 2018, y dada su orientación política de rechazo a las politicas neoliberales instituídas por el gobierno anterior, el panorama siguió siendo incierto pues la promesa electoral fue derogar la última reforma educativa. En Mexico, los cambios sexenales de gobierno federal mantienen en vilo al gremio magisterial en general y esta situación se hace extensiva al estudiantado en formación que poco entiende aún de los entramados políticos y de su influencia en el rumbo de la educación del país.

En el discurso de los noveles se aprecia conflicto emocional y desconcierto ante el escenario político, educativo y social que enfrentaban. En algunos casos, la propia preparación recibida les otorgó un sentimiento de confianza ante el futuro, aunque en otros, la sosobra se mantuvo hasta que la legislación se modificó.

> Cuando ingresé a la UV pensé que me enseñarían estrategias de enseñanza para la práctica y demás temas necesarios para el trabajo con los alumnos. Tras la inducción, comprendí que había más áreas donde como pedagogos podemos laborar. Esa explicación me ayudó pues estaba muy preocupada y estresada, se hablaba mucho de la Reforma, yo no entendía nada y me preocupaba dónde podría trabajar (Laura).
>
> Cuando ingresé a psicopedagógica tenía la incertidumbre sobre mi campo laboral, pues en 2011 cuando egresé no podía acceder a una plaza como maestra de primaria. Pasaron siete años antes de que pudiera tener una plaza como docente en básica por mi perfil. Pensé que trabajaría siempre cubriendo interinatos por días o semanas gracias a las maestras que informalmente solicitaban mis servicios (Mónica).

En el grupo de noveles con el que profundizó, la orientación de su formación era muy diversa, las asimetrías en la formación inicial se reflejan en la orientación de los planes de estudio y en el trayecto de práctica que garantiza o no acercamientos al contexto, las escuelas y las aulas. El predominio de una preparación más bien teórica, brinda al novel pocas oportunidades para el contacto con comunidades, los agentes educativos, los niños y sus familias de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

diferentes contextos, particularmente del medio rural, el indígena donde se ubican muchas escuelas con grupo multigrado.

> Mi formación de pedagogía era más teórica los primeros dos años, ya en el último año y medio de la carrera fue más práctica. Veíamos muchas teorías y filósofos, que luego contrastábamos en la realidad. Mi práctica la realicé en una escuela cerca a mi casa porque era más cómodo y era un medio urbano. Como estudié en una universidad particular, cada estudiante tenía que buscar una escuela; yo practiqué en primaria, secundaria y preparatoria, pero me faltó preescolar. Sobre el acompañamiento, en dos ocasiones fue un maestro de la universidad a observarme y me dio algunas recomendaciones (Alondra).
>
> El programa tenía un área básica con temas como bases filosóficas de la educación y corrientes pedagógicas; después un área de práctica, donde se veían las asignaturas y un área sobre metodología aplicada a la práctica docente, donde veíamos planeación y estrategias para el aprendizaje. Sobre el acercamiento a las escuelas, solo realizábamos observaciones y cada quien buscaba una escuela; yo observé en preescolar, primaria y secundaria, pero no realicé prácticas formales. A los docentes les pedíamos sus planeaciones para saber cómo planeaban pues en la universidad no veíamos esos temas (Carlos).
>
> Mi formación estaba equilibrada entre teoría y práctica. Sobre el acercamiento, visitamos jardines para comprender los procesos de aprendizaje previo al ingreso a la primaria. Observé y practiqué en escuelas primaria urbanas céntrica y de la periferia, escuelas multigrado y en contexto rural. En las prácticas además de trabajar con contenidos, desarrollamos proyectos o temas que nos pedían los maestros, como la inclusión o evaluación (Fermín).
>
> En la universidad era más teórica, llevábamos materias sobre psicología y pedagogía y al final dos seminarios, un seminario de tesis y otro donde nos enseñaban cómo llevar una clase, estrategias didácticas, y atender casos de dislexia, disgrafía, hiperactividad y trastornos emocionales. En los últimos semestres realizábamos observaciones, prácticas y el servicio social. El programa admitía a personas que ya estaban frente a grupo y a quienes aún no tenían plaza. En el último semestre me tocó dar una clase, llevé unos niños a la universidad para que la maestra me observara trabajar con ellos. (Mónica).

Derivado de las reformas educativas en México, actualmente se advierte una gran diversidad de perfiles profesionales entre los docentes que laboran en las aulas de educación primaria. Independientemente de las repercusiones que las decisiones políticas puedan tener para la formación de las futuras generaciones, las diferencias en la formación inicial plantean tensiones para los noveles, quienes tienen un conocimiento y preparación muy diversa en ocasiones sobre el campo laboral.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Reconociendo fortalezas

Generar las oportunidades para que los futuros docentes se familiaricen con la dinámica escolar, ya sea observando el contexto y la dinámica escolar o en funciones de ayudantía y práctica profesional, les permite desarrollar un pensamiento crítico (Cano, 2010; Ruiz-Muñoz, 2012), y los hacen conscientes de las necesidades de formación que requieren fortalecer (Howard y Levine, 2018). Otro aspecto de alto valor formativo para los docentes en formación son las prácticas dialógicas (Gröschner, Jähne y Klab, 2020) basadas en la mediación, la interacción democrática, la escucha atenta a las experiencias y las vivencias centradas en la construcción de saberes, todo ello con miras a formar sujetos con compromiso social ante la acción educativa del país.

Quienes tuvieron una formación inicial que les acercara al campo laboral a lo largo de sus estudios, a través de jornadas de observación y práctica, son capaces de reconocer la complejidad del ejercicio profesional y las potencialidades contextuales, pedagógicas y didácticas de un aula multigrado, con ejemplo.

Varios de los docentes noveles que participaron en esta etapa del estudio coinciden en valorar positivamente las prácticas pedagógicas promovidas en sus institutos de formación, el conocimiento didáctico disciplinar, la calidad académica de los formadores y la articulación curricular entre la teoría y la práctica.

Varias son las fortalezas que cada maestro identifica de su formación inicial, por ejemplo, Olga y Dinorah destacan la formación recibida en el área psicológica; para los normalistas Hilda y Fermín la planeación, la evaluación y las prácticas profesionales desarrolladas en escuelas de diferentes contextos representan un punto central en su preparación para la docencia.

> En los cursos del campo psicológico de la universidad aprendí sobre pruebas proyectivas y psicométricas para conocer al grupo escolar (Dinorah).
>
> Los temas sobre metodología educativa me sirven para el diagnóstico, la planeación y la evaluación han sido muy útiles porque ahora piden trabajar por proyectos. Desarrollé herramientas pedagógicas con respaldo teórico. Otra fortaleza fue el acercamiento a escuelas de diferentes contextos, donde observé

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> y práctiqué. En la escuela normal me prepararon para las exigencias de la docencia actualmente (Hilda).
>
> La principal fortaleza de mi formación en la UPN fue que prácticamente empecé a trabajar desde el primer semestre, pues el plan de estudios pedía hacer observaciones y práctica. Yo tuve suerte porque sí pude practicar, a diferencia de otras compañeras que no las dejaban trabajar con el grupo escolar, aplicar sus planeaciones, ni trabajar con los niños; las tenían sentadas observando, calificando tareas o trabajando con niños rezagados. Otras fortalezas fueron que revisamos temas del Plan de Estudios de primaria, el poder estar cerca de maestros que sabían mucho y tenían amplia experiencia. Todo eso me ayudó para perder el miedo e intentar cosas diferentes con los niños (Julieta).

Debilidades de la formación

La preparación inicial de profesionales de la educación encierra una gran complejidad dado que ocurre en medio de tensiones políticas nacionales e internacionales, que inevitablemente influyen en el proceso formativo (Marcelo y Vaillant, 2018). El tipo de institución que brinda esa formación es otro aspecto que determina la orientación de sus programas, en algunos casos se fortalece el vínculo entre docencia e investigación y su profesionalización, mientras que en otros, la preparación prioriza aspectos pedagógico-disciplinares a través de acercamientos progresivos a la realidad cotidiana de las comunidades, escuelas y aulas.

Algunos maestros, por las características de los programas de estudio que cursaron, no siempre mantuvieron contacto cercano con contextos educativos. Al respecto, autores como Nieto (2006) señalan que es preciso asegurar que los docentes en formación se acerquen a escuelas, como una oportunidad de aprender buenas prácticas de docentes con experiencia.

Cuando la formación inicial se centra en referentes teóricos, olvida la valía de los procesos de inmersión al campo muy ligados a lo experiencial, limitando las posibilidades del futuro maestro para establecer una interacción permanente entre práctica y teoría y generando espacios para reflexionar en y sobre la práctica (Blanco, Rodríguez-Martínez y Sepúlveda, 2022).

> Recibí poco apoyo en temas como la planeación, creo que hace falta que se considere el contexto para poder realizarla (Olga).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> Necesitábamos más práctica para conocer diversos contextos y niveles educativos; muchos prácticamos solo en escuelas céntricas porque nuestros horarios de clase eran complicados (Laura).

Existe para el docente en formación una necesidad de mantener cercanía constante con el que será su contexto laboral, donde se les brinden oportunidades para tener más jornadas de práctica, conocer diferentes contextos, observar y trabajar con grupos en escuelas en contexto urbano, marginal, rural, en centros de organización completa y multigrado. El desconocimiento sobre diferentes contextos y niveles educativos son aspectos que pueden provocar una sensación de desánimo temporal e incertidumbre (González, Cortés y Leite, 2020).

> En la UPV nosotros elaborábamos planeaciones y actividades y las aplicábamos con nuestros compañeros, pero no es lo mismo que trabajar con niños, necesitamos más oportunidad para practicar (Carlos).
>
> En la UPAV no nos enseñaron nada de cómo trabajar en escuelas multigrado (Mónica).

El tema de los formadores de docentes también surgió entre varios maestros noveles, en sus experiencias se identifican tanto fortalezas como debilidades que consideran influyeron en su formación. Un docente dedicado a la fomación de nuevos maestros ha de caracterizarse por cultivar diversas dimensiones, como la curricular, metodológica, profesional, moral y personal (Zabalza, 2009; Goodwin, 2021); lo cual incluye fortalecer habilidades para la planificación, la gestión, el manejo de las tecnologías, la investigación, saberes asociados a la práctica en el entorno escolar.

Desde la óptica de los noveles las prácticas pedagógicas promovidas en sus institutos de formación, el conocimiento didáctico disciplinar de los formadores, su capacidad para articular curricularmente teoría y práctica, su calidad académica vinculada al campo laboral y su cercanía al proceso formativo del estudiantado, en la forma de acompañamiento, supervisión y rtroalimentación, son rasgos que contribuyen a su preparación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Para algunos docentes principiantes, el aprendizaje metodológico, el conocimiento de técnicas sociométricas y proyectivas, y las etapas de inmersión al campo laboral con la orientación de formadores de docentes con experiencia en el nivel educativo representan fortalezas de su preparación inicial; mientras que pasa otros fueron debilidades.

> Deseaba escuchar estrategias y sugerencias de maestros que hubieran trabajado en el nivel de primaria, con niños. (Hilda)
>
> Los docentes de la universidad no iban a supervisar las prácticas. No tuvimos la oportunidad de que nos observaran ni evaluaran (Mónica).

Tras concluir sus estudios y al haberse enfrentado a diferentes contextos escolares y sociales, los noveles también advierten otras áreas que han de atender, ya sea en las instituciones dedicadas a la preparación inicial como continua de docentes. Entre los temas sobre los cuales requieren mayor formación destacan lenguas indígenas, educación socioemocional y trabajo colaborativo con directivos, colegas y familias.

> Ahora veo que una debilidad de mi formación es el dominio de una lengua indígena porque en la comunidad donde trabajo, la mayoría de los niños se comunican entre sí en su lengua materna, el nahuatl. (Alondra)
>
> Falta fomentar más el área de psicológica, porque en el nuevo plan de estudios, se incluye la asignatura de educación socioemocional. Sin embargo, siento que falta que primero yo desarrollé mi parte emocional, para luego ayudar a mis alumnos a desarrollarla. Abordar esos temas tan sensibles no es tarea sencilla (Fermín).

Cualquier cambio educativo necesita dominio técnico y esfuerzo intelectual, pero no puede basarse únicamente en conocimientos, habilidades y en la capacidad de resolver problemas por parte del docente (Hargreaves *et al*, 2001). La formación inicial sienta las bases para una preparación que ha de acompañar el ejercicio para todo profesional dedicado a la docencia. Por ello, cada novel ha de ocuparse en seguir conociendo sobre múltiples campos y temas, derivado de los retos que le plantea la labor frente a grupo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Las instituciones formadoras de docentes, por su parte, han de analizar cómo seguir mejorando sus procesos formativos y los perfiles y prácticas de su planta docente para responder a las necesidades del campo laboral de aquellos a quienes preparan. La meta ha de ser fortalecer procesos iniciales de formación evaluando el tipo de instituciones que la ofrecen, las tradiciones pedagógicas prevalentes, las orientaciones y recomendaciones internacionales, los rasgos del cuerpo de profesores responsables de la formación y el perfil de los estudiantes que eligen la docencia como carrera de vida (Cuevas-Cajiga y Moreno-Olivos, 2022).

8.1.3 La tutoría en la formación inicial

En el marco de la formación superior, en México desde el año 2000 la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) generó los primeros planteamientos para ofrecer un acompañamiento tutorial al estudiantado. Los propósitos de ese tipo de programas es facilitar la adaptación de los jóvenes al nivel de educación superior, apoyar su formación académica, evitar la deserción escolar, elevar o mantener altas tasas de graduación y orientar su inserción al campo laboral.

Gradualmente más universidades, escuelas normales y universidades pedagógicas están promoviendo la tutoría como una política institucional, sin embargo, existen asimetrías importantes que afectan la visión e imaginario de los jóvenes sobre las ventajas que este acompañamiento les puede brindar para su formación y vida laboral (Canedo y Gutiérrez, 2016;, Montero y López, 2019; Orland-Barak y Wang, 2020).

La tutoría durante la formación inicial, busca acompañar la formación desde dos procesos: la tutoría de trayectoria y la tutoría de formación para el campo laboral. La tutoría de formación se asocia con los acercamientos a entornos educativos y en ella participa un formador de docentes, preferentemente con experiencia en el trayecto de práctica profesional, y un maestro/a de educación básica con quien el futuro docente realiza sus prácticas profesionales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La premisa que sustenta esos acercamientos al campo laboral es "que el saber y el conocimiento se movilizan si se colocan en el plano del diálogo de saberes, el debate y el análisis colectivo" (SEP, 2022, p.30). Ese diálogo se genera a partir del acompañamiento del formador y del docente de educación básica al estudiantado y que permite gradualmente generar relaciones con diversos agentes educativos y la comunidad.

Tanto el formador de docentes como el docente de básica, en tanto tutores, se convierten en compañeros de viaje con quienes el docente en formación comparte lo que hace y vive a lo largo de su preparación inicial y en sus prácticas profesionales (Nieto, 2006). Como instituciones de educación superior es necesario comprender la valía de los procesos tutoriales como estrategias de acompañamiento a la formación y del importante papel que desempeña cada formador de docentes en ese rubro.

Acompañar a otro significa ser capaz de mantener al docente en formación intentando nuevos caminos y estrategias para que su grupo escolar alcance los propósitos educativos, ser capaz de plantearle interrogantes que lo hagan pensar, reflexionar y hacer las cosas críticamente. El ejercicio de la docencia en soledad, sin el acompañamiento de un formador o maestro del nivel educativo, se asume como un riesgo porque puede engendrar la idea de que el aislamiento es un rasgo inherente al ejercicio docente.

Aún se requiere mucha labor en las IES para que la tutoría se incorpore a las actividades sustantivas de la formación. Un docente novel que no tuvo en la formación inicial experiencas de tutoría y acompañamiento, dificilmente valorará como una experiencia de ese tipo puede fortalecer no solo su inicio en la profesión, sino toda su trayectoria.

Participar en procesos de tutoría promueve el diálogo entre pares, la reflexión en y sobre la propia práctica, la colaboración, la observación de clases entre colegas y el intercambio de experiencias en un clima de respeto y apertura, todo ello enriquece la práctica de todos los involucrados.

Al cuestionar a los maestros sobre sus experiencias en torno a la tutoría, en primer término se advirtieron muchos casos que refirieron no haber recibido

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ningún tipo de tutoría, otros en cambio sí mencionaron experiencias tanto de tutoría de trayectoria como de formación para el campo laboral.

> En la UPN no llevábamos nada de tutoría, no como la que ahora ofrecen para nuestros primeros años de servicio y donde tenemos a un maestro que nos va apoyando, así no. Lo que teníamos era la maestra quien revisaba planeaciones, daba sugerencias y eso nos servía para el desarrollo de nuestra tesis. El problema era que ella atendía a muchos estudiantes y no se daba abasto. (Julieta)
>
> No, nada, solo hasta que ingresé al sistema (Mónica). En la universidad no te hablan sobre la tutoría, para mí fue algo nuevo. (Alondra)
>
> No, solo te daban una asesoría para tesis o algo así. Cuando hacíamos algunas prácticas cortas no había ningún tipo de supervisión o guía. (Dinorah)

Entre quienes sí recordaron experiencias de tutoría, aludieron al papel que jugaron tanto formadores de docentes de su institución como profesores de escuelas de educación básica y compañeros estudiantes de semestres adelantados.

> A la mitad de la carrera nos asignaron una tutora a todo el grupo, era una maestra jubilada que colaboraba en la UPV. Sí hubo como tutorías y acompañamiento. Ayudó a algunos compañeros en riesgo de reprobar, también hacía recomendaciones sobre nuestras actividades y en la redactacción del protocolo de investigación para la titulación. (Carlos)
>
> En la normal tuve un tutor en tercer año, trabajé con él poco tiempo, faltó seguimiento. Mis maestros de práctica me asesoraban, revisaban planeaciones y diarios, me observaban dando clases y daban recomendaciones. (Fermín)
>
> Sí tuve tutor al principio, solo un semestre. En el último año tuve otra tutora quien atendía a todo el grupo, ella nos dio un mayor acompañamiento, pues nos conocía desde que entramos a la normal. Ese proceso fue como el de una plantita que empieza chiquita y poco a poco va creciendo. (Hilda)
>
> Cuando ingresé a la universidad compañeros de semestres adelantados nos monitoreaban por si teníamos dudas. Me sirvió tanto que decidí participar en ese programa de inducción, fui monitora o facilitadora de una nueva generación. También teníamos tutorías por sección, todos los docentes eran asignados; había buenos tutores y otros no tanto. Nos ayudaban capturando en sistema materias o dando de alta el servicio social. Eso me orientó en temas académicos y personales. (Laura)

Tras las experiencias de tutoría en la formación inicial o la falta de ellas, las expectativas de los futuros docentes sobre la tutoría en la iniciación laboral evidencian contrastes. Algunos no mostraban mucho interés por participar

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

nuevamente en este tipo de procesos, mientras que otros tenían expectativas positivas sobre la forma en que esta estrategia les permitiría conocer más sobre su función docente.

> No tenía muchas expectativas sobre la tutoría porque me había ido mal en la universidad. Cuando escuché tutoría entre maestros, pensé sería lo mismo. (Hilda)
>
> Pese a mi experiencia en la universidad, yo estaba renuente a lo de las tutorías porque había escuchado comentarios poco alentadores de compañeros que ingresaron al servicio profesional antes que yo. (Carlos)
>
> Pensé que sería similar a mi curso de inducción, que me explicarían procesos que debía realizar como maestro de nuevo ingreso, pero noté que no sería así, que tenía relación con la labor frente a grupo, la planeación y cosas así. (Laura)
>
> En la universidad era tutoría para la tesis, pero aquí en la tutoría de la SEP, yo esperaba una introducción al trabjo en escuelas públicas, porque yo tenía alguna experiencia profesional, pero en el sector privado. (Dinorah)

La riqueza de la tutoría como actividad sustantiva contribuye a abrir posibilidades y horizontes para optimizar aprendizajes con sentido para los sujetos a partir de acciones colaborativas (Capelari, 2014). Dada la influencia que las políticas institucionales y las prácticas tutoriales en una IES pueden llegar a tener en la representación social del futuro docente sobre este tipo de acompañamiento, es necesario seguir promoviendo su institucionalización.

8.2 Proceso de contratación

En México, desde el ciclo escolar 2008-2009, el proceso de contratación de maestros de educación básica se realiza mediante un concurso de oposición para todas las posiciones docentes y directivas (SEP, 2007). Este cambio en la política educativa ha tenido el objetivo de fortalecer la transparencia, elevan la calidad educativa y seguir procedimientos imparciales para la selección de maestros (SEP, 2010).

De 2008 a 2015, las conovocatorias consideraban a egresados de escuelas normales e instituciones formadoras de docentes de educación básica públicas o privadas. Ya para 2016 la convocatoria estipulaba que podrían participar en la obtención de una plaza como docente en educación primaria personas con

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

alguno de estos perfiles: educación primaria, educación básica, educación, ciencias de la educación, intervención educativa, pedagogía, innovación educativa, docencia, psicopedagogía y educación primaria indígena (Cordero-Arroyo y Salmerón-Castro, 2017).

Para recuperar la experiencia de los noveles, esta dimensión se analiza desde dos categorías, el ingreso y la asignación de una plaza de trabajo y el proceso de adaptación que vive el docente novel en su primera adscripción.

8.2.1 El ingreso y la asignación de una plaza de trabajo

Aplicando un principio de meritocracia, desde 2008 se inició en México una nueva política para la asignación de puestos de trabajo que busca devolver al Estado el control sobre el proceso, hacerlo de una manera transparente y dejar atrás las prácticas corporativas. Pese a ello, la transición de ser estudiante a ejercer la docencia como trabajador, no está exenta de vicisitudes para los noveles.

De acuerdo con los testimonios de los participantes, algunos rasgos distintivos de este periodo son la incertidumbre respecto al número de plazas de trabajo que oferta la autoridad educativa, al perfil profesional solicitado para concursar en el examen que oposición, a los resultados que determinan la idoneidad o no del aspirante, a los tiempos de espera para recibir el llamado de la autoridad estatal y ser contratado y al tipo y ubicación del centro de trabajo asignado.

Entre quienes tienen el perfil idóneo para ser contratados, la decisión más importante es seleccionar la mejor opción entre las plazas ofertadas; mientras que quienes no pueden participar en el proceso, deben buscar opciones alternas de trabajo, que incluyen cubrir interinatos por vías no oficiales, incursionar en el sector privado, participar en otros sistemas como CONAFE[3] y buscar otras opciones de empleo en el extranjero.

[3] El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) brinda servicios de educación básica desde primera infancia a niños y adolescentes que habitan en localidades de alta y muy alta marginación en México.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tal y como lo manifiestan algunos participantes, el tiempo de espera para que la autoridad autorice cambios en la convocatoria, ha llegado a prolongarse hasta por quince años. Como puede apreciarse, las tensiones a las que se someten los noveles los ubican en el centro de múltiples intereses económicos, sociales y políticos; ante ello, han de adaptarse a un entorno complejo, de alta exigencia y cambiante prácticamente en todas sus dimensiones (Tardif, 2013).

Las diferencias en los trayectos personales y profesionales también se aprecian en los caminos que cada maestro sigue para ingresar al servicio. En los casos de Hilda, Julieta, Fermín, Laura y Carlos tras concluir la licenciatura, presentaron examen de ingreso al servicio y, dependiendo de sus resultados y del número de prelación asignado, recibieron su primer empleo.

Sin embargo, para Mónica, Dinorah, Olga y Alondra la situación fue diferente porque por su perfil profesional no pudieron participar en el examen de ingreso al servicio tras concluir su licenciatura, en ese momento la preferencia se daba a egresados de escuelas normales o universidades pedagógicas por los rasgos de la formación que ofrecen ese tipo de instituciones.

Antes de poder tener una plaza en una escuela primaria pública, Mónica quien egresó de psicopedagogía en 2014, cubrió interinatos no oficiales en primarias rurales de la región donde vivía por 4 años. Dinorah, quien egresó de la misma carrera, emigró a Estados Unidos con su esposo, pero no encontró las oportunidades que buscaba. Al volver a México, trabajó en empresas aprovechando su formación en psicología y, posteriormente, laboró en estancias infantiles y escuelas primarias del sector privado.

Olga egresó en 2001 de pedagogía y durante 15 años trabajó en escuelas de preescolar, primaria y preparatoria de forma interina. Finalmente, Alondra egresó en 2014 de pedagogía en Puebla, presentó examen para la obtención de una plaza en 2015, pero renunció por la lejanía del centro de trabajo. Por 4 años trabajó en escuelas primarias comunitarias coordinadas por CONAFE, escuelas particulares y algunos interinatos breves en escuelas públicas, antes de presentar nuevamente examen de ingreso.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> Yo me iba a donde hubiera oportunidades. Recuerdo que cubrí a una directora de escuela que tenía cáncer, pero que ya no le justificaban sus inasistencias, estuve en esa escuela por año y medio. (Olga)

> En 2011, cuando egresé no podía solicitar una plaza en educación primaria, no era egresada de una normal ni una pedagógica. Entonces me dediqué a cubrir interinatos "no oficiales", porque me lo solicitaban directamente los maestros que necesitaban quien los cubriera por algunos días o semanas. En 2018, tras la Reforma Educativa, decidí presentar el examen de plaza, pues ya podía hacerlo con mi perfil de psicopedagogía. Aprobé y me llamaron en septiembre del ese año. (Mónica)

Una característica más de la convocatoria para el concurso de oposición que se publica en junio de cada año, es que especifica el número de puestos de trabajo por nivel educativo que se ofertan en ese momento del ciclo escolar. En ocasiones ocurre que la convocatoria oferta muchas menos vacantes de las que cada secretarías de educación estatal ofrecerá, debido a que es durante julio y agosto que se da el mayor número de movimientos de personal generados por permutas, permisos, comisiones, jubilaciones y renuncias.

Esa información no está disponible para los futuros docentes, por lo que la incertidumbre y los rumores sobre la poca o nula oferta de trabajo provoca en ellos confusión, al punto de que varios deciden no participan en el proceso, hacerlo en otras entidades federativas o bien buscar otras opciones de contratación.

En el caso de Laura y Alondra, al ver el limitado número de plazas de la convocatoria en Veracruz, decidieron presentar examen de ingreso en otro estado; tras no conseguir una plaza, al año siguiente lo intentaron en Veracruz.

> Yo fui a presentar examen a Puebla, pero el proceso de ingreso para quien no es del estado es muy tedioso. Obtuve el nivel de idoneidad en el examen, por correo me notificaron que debía presentarme para la asignación de plaza. Sin embargo, debido a que acudí unos días después de la fecha límite, perdí mi oportunidad pues la plataforma había cerrado. Dejé mis papeles esperando una vacante, pero me advirtieron que me tocaría una plaza muy lejos y que mi pago tardaría más de tres meses. En ese tiempo trabajaba en una institución privada y me estaba yendo bien, por lo que decidí concluir ahí el año escolar y presenté examen al año siguiente. (Laura)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Elegir la escuela es un reto más para los noveles pues la mayoría desconoce la ubicación exacta de las comunidades. Cuando los convocan de la Secretaría de Educación, deben decidir rápidamente de entre las opciones que se les ofrecen.

> De acuerdo a nuestra posición en la lista de prelación, nos dieron opciones para elegir la plaza. Ese fue un año favorable porque se asignaron cerca de 500 lugares, todos los que solicitamos nos vimos beneficiados. Nos preocupamos por ir más o menos informados, nos dijeron que no iba a haber mucho tiempo para revisar el mapa y tomar decisiones. Por ejemplo, si te decían 'en Perote tenemos tres o cuatro escuelas', no tendrías tiempo de revisar en qué parte del municipio estaba cada escuela. Muchos que tuvieron buenos lugares de prelación, eligieron lugares alejados, unos quedaron hasta a 10 horas de su lugar de origen. Hubo otros que declinaron a su plaza por temor a irse muy lejos. (Hilda)

8.2.2 El proceso de adaptación

Un cambio de residencia por motivos laborales implica un choque cultural, por lo que el novel ha de pasar por un proceso de adaptación. El choque cultural se concibe como una serie de reacciones emocionales precipitadas por la ansiedad que provoca la pérdida de los símbolos que nos son familiares para el sujeto, quien se ve obligado a adaptarle. A este proceso se asocian cuatro fases: la luna de miel (momento de idealización de lo que implica la emoción de vivir una nueva experiencia de vida), la negociación (reacción negativa ante el primer periodo de estancia), el ajuste (fase en la que se asumen los rasgos culturales del nuevo contexto social y escolar) y, finalmente la adaptación (asimilación de costumbres de la vida cotidiana del lugar) (Alves y De la Peña, como se cita en Hernández, Carrasco y Álvarez, 2011).

Los maestros necesitan pasar de sobrevivir la docencia a prosperar en ella, para poder brindar su energía y entusiasmo a la enseñanza a pesar de todas las condiciones negativas que puedan enfrentar debido a desigualdades sociales, falta de recursos y cambios constantes en las políticas educativas (Nieto, 2006).

Ante la lejanía de las comunidades, es importante que las experiencias de tutoría ayudan al novel a convertirse en agentes educativos y con un alto nivel de resiliencia (Martín-Cuadrado, Corral y Estrada, 2021).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Alondra optó por quedarse en la localidad, en la Casa del Maestro ubicada a un costado de la primaria, donde comparte el espacio con otros cinco maestros. Tomó la decisión ante el limitado sistema de transporte, la lejanía y los gastos que le genera viajar diariamente.

Olga y Julieta, por su parte, tuvieron además que tomar otra decisión aún más difícil, separarse de sus hijos.

> Para llegar a la comunidad, de Puebla viajaba a Tehuacán y de ahí se toma otro transporte para Santiago Tlacotepec. Es complicado salir todos los días de la comunidad, porque el transporte entra solo una vez al día y si no lo tomas no llegas o no puedes salir. Por eso los maestros nos quedamos toda la semana, 15 días o a veces hasta el mes. (Alondra)

> Al principio un problema fue el transporte, yo no tenía vehículo y era difícil llegar al lugar. Viajaba Cardel - Veracruz - Soledad de Doblado - El Rosario, eran muchas horas. Los primeros tres meses me quedé en la comunidad porque era peligroso recorrer mucho esas rutas, solo una camioneta ruletera entraba a la comunidad muy temprano, la otra opción era un taxi especial que cobraba $150. Otra razón por la que me quedé en la localidad es porque no nos pagaron los primeros meses, no tenía recursos para viajar. Yo perdí a mi esposo y a mi mamá, mi hijo y yo estábamos solos. A él lo dejé con sus abuelos paternos por tres meses, no tenía otra opción. (Olga)

> Viajé sola seis horas de Soledad de Doblado a Las Choapas y de ahí me transporté en una camioneta comunitaria por otras tres horas para llegar a la comunidad. Era una zona alejada, incomunicada y con transporte escaso. Fuen muy difícil tomar la decisión de dejar a mis hijos e irme a una zona tan alejada de la que sería complicado salir seguido para verlos. (Julieta)

Cuando Fermín llegó como docente principiante a la localidad se sintió apoyado por las familias de los alumnos. Julieta, en cambio, vivió una experiencia completamente diferente pues muchas situaciones en su nuevo entorno le generaron un choque con la realidad.

> La casa del maestro, donde vivimos las cuatro maestras, tiene un área común y cuatro cuartos, cada uno con un catre. Un problema que tenemos es que a veces nos quedamos sin electricidad ni internet. Otra situación es que al principio era muy incómodo para nosotras ser 'la televisión de la comunidad'. La escuela no tiene barda perimetral así que todos los ojos están sobre una, se fijan cómo te vistes, las cosas que haces, lo que comes. Cualquier cosa que hacíamos en la escuela con los niños o en la tarde en la casa era observado por la comunidad. Si levantabas la vista o volteabas para cualquier lado había gente viéndote incluídos muchachos en el cerro, pues éramos mujeres diferentes a las del pueblo. También ocurrió que cuando llegamos nos enfermábamos mucho, padecíamos vómito, diarrea y baja de peso, porque el agua para consumo no era potable. La gente suele usar agua del río para cocinar y beber. Yo no pensé

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> que fuera a ser así el inicio en mi trabajo y que fuéramos a vivir cosas como ésas. (Julieta)

El choque con la realidad también se experimenta en la función a desempeñar. Varios de los docentes principiantes ya tenían cierta experiencia trabajando en centros educativos privados y públicos, antes de la asignación de su plaza temporal. Para Alondra por ejemplo, esa experiencia les dio elementos para enfrentar algunas situaciones vividas en su primera adscripción.

> Anteriormente trabajé como asesora comunitaria CONAFE, trabajaba en comunidades, empleaba otro tipo de estrategias que apliqué con los cuatro alumnos que me asignaron, eso me dio experiencia que me ha ayudado. Después trabajé en escuelas particulares. En mi recorrido he aprendido estrategias que ahora utilizo en la escuela pública donde laboro. Sin embargo, también ha sido un gran reto porque al llegar a mi escuela, me di cuenta que los niños hablan nahuatl y yo no. (Alondra)

Para otros noveles, como Dinorah, representó un choque porque identificaron grandes diferencias con las prácticas que se dan en el sector público.

> Como psicopedagoga de formación había trabajado en escuelas particulares. Estuve en una guadería con pedagogía Montessori y luego en una primaria urbana en Guadalajara aprendí la metodología del sistema Uno Internacional, los niños usaban iPad y unos libros que me gustaban mucho. Fue ahí cuando dije '¡oh sí, esto sí me gusta, me gusta mucho el trabajo con los niños!'. Pero al ingresar al sistema de la SEP, recuerdo que ¡sí, uuff sí fue como un shock cultural para mí!. Porque los alumnos no eran como aquellos con los que yo solía trabajar y por las diferencias de trabajo entre el sistema privado y el público. (Dinorah)

El choque cultural puede generar en algunos sujetos diversas reacciones emocionales ante la pérdida de los símbolos que les son familiares y el ajuste obligado que han de hacer ante su condición de novel. Los procesos tutoriales formales e informales pueden ayudar a paliar los efectos que la situación les genera, al tiempo que les permite ampliar su panorama sobre lo que implica el ejercicio de la docencia.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

8.3 Redes y colectivos para la colaboración entre iguales

Para los maestros noveles es importante tener colegas en la escuela y fuera de ella, contar con una red de personas que los apoyen, y no solo los mentores asignados por la autoridad educativa, sino colegas con quienes pueda trabajar, compartir y problematizar y recibir apoyo (Nieto, 2006).

Es importante construir y sostener la labor de los docentes de modo que su trabajo, en términos intelectuales y emocionales, resulte estimulante y no agotador. Posibilitar y alentar el trabajo con los colegas de múltiples formas es un apoyo clave que permite que la realización de las tareas sea algo gratificante para el novel (Hargreaves *et al*, 2001).

Cuando alguien ve en los colegas aspectos positivos, que te tiene fe, eso es algo que inspira. Personas que te impulsan y ven en ti más cosas de las que tú mismo logras advertir. (Nieto, 2006). En los colectivos hay que promover un pensamiento crítico hacia la profesión y las acciones que se realizan cotidianamaente como parte del trabajo docente, es preciso deternos a ver las cosas desde otro ángulo y con los colegas. (Nieto, 2006)

El papel de los otros en el inicio de la profesión es importante para el novel, pues le sirven de espejo y le permiten compartir sus dudas, inquietudes, preocupaciones, pero también sus descubrimientos, alegrias y logros. El diálogo e intercambio de experiencias que se gesta en grupos mediados por alguna autoridad o generados por los propios colectivos docentes permite al maestro principiante comprender que no es el único a quien le ocurren determinadas situaciones. Eso le ayuda a bajar sus niveles de ansiedad o evitar cuestionar sus competencias profesionales, y concentrar su atención en la tarea educativa que tiene encomendada.

Como parte del proceso de asignación de plazas, la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), genera grupos en la red social WhatsApp para mantener comunicación más inmediata con los aspirantes. Generalmente lo grupos son de cien noveles y se organizan en función del resultado obtenido en el examen de ingreso al servicio, a lo que se denomina número de prelación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tras la asignación de plazas, los grupos dejan de ser administrados por personal de USICAMM y los propios docentes lo siguen utilizando como medio para mantener comunicación entre noveles, compartir avisos, materiales y estrategias para el trabajo con los alumnos, saber cuándo les pagarán o plantear sus dudas, entre otras razones. Al cuestionar a los participantes en el estudio por estos grupos, compartieron algunas de sus experiencias, los temas que ahí se abordan y la utilidad que identifican al seguir participando en ellos.

> Participo en un grupo de Facebook que se llama *Soy docente,* en el que comparten información de diferentes temas, estrategias y material didáctico. (Carlos)
>
> Luego me comparten información sobre temas laborales, por ejemplo, nos avisan cuándo pagan o cuándo llega algún incentivo adicional. Sí tienen muchísima utilidad, yo he buscado varios que compartan información. Por ejemplo, yo tengo dos grupos de multigrado. (Fermín)
>
> Yo le pedí a mi directora que me incluyera en uno donde comparten materiales. Luego ella me platica 'Mira, combiné este material que compartió un maestro de Coahuila u otro de Nuevo León'. A mi me han servido mucho esos grupos para descargar material. Me gustan esos grupos porque son informativos, por esa vía te enteras sobre asuntos de pagos o de la declaración patrimonial. Creo que eso sería otra manera de tutoría informal, ¿no? Estar ahí leyendo lo que opinan otros y compartir. Hay grupos muy selectos y con muy buenos administradores, que se encargan de ir moderando las participaciones que no te aportan nada, y cuidan que sólo se hable de temas académicos y laborales. En Facebook participo en otro grupo que es específico para temas de pagos y en otro de manualidades, y cómo festejaba cada quien en esus escuelas. Subían fotos y explicaban cómo lo habían desarrollado. Eso me servía para tomar ideas y adaptarlas a tu escuela. Un grupo más es el de los memes sobre educación. (Hilda)
>
> A veces en esos grupos comparten explicaciones de algunos consejos técnicos previos, o bien algunos asesores técnico pedagógicos explican la guía del Consejo Técnico Escolar con mensajes de voz. También ocurre que si hay compañeros que tienen dudas preguntan, se comparte información de todo, desde ventas hasta webinars. (Carlos)

De las experiencias que compartieron los maestros noveles, destacó la Iniciativa de Fermín quien, ante las necesidades que comparten maestros que laboran en escuelas en contexto multigrado, decidió generar y administrar una página web.

> Yo administro una página de multigrado, se llama Estrategias Multigrado, y tiene diferentes grupos en los que se comparte material en forma gratuita, pues hay poco para este tipo de grupos. Yo he notado que muchos maestros de multigrado tiene dudas en temas comunes como la planeación. A muchos les cuesta hacerlo y o no saben cómo manejar los temas para los diferentes grados. Yo ya

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> desbaraté todo el programa y lo reorganicé por temas en común para poder contribuir en esta parte y también me sirve para la forma en la que estoy trabajando.
>
> La página fue creada desde el curso optativo de Multigrado en la escuela normal y así se dice en la página. La creamos varios compañeros, pero cuando terminó el curso ahí la dejamos. A mí me interesaba la página, así que me quedé como administrador. Mi motivación surgió porque noté que no hay material para multigrado y yo he ido creando cosas y las subo. Hay muchísimos grupos de multigrado, pero he notado que suben actividades diversas por grado, pero no hay muchas planeaciones de la forma en la que se tiene que trabajar en multigrado, por tema común. En mi opinión, debe haber material que facilite el aprendizaje del alumno y el trabajo del maestro.
>
> Recuerdo que mi primer año de multigrado fue muy difícil, porque por ejemplo, con quinto ya había visto la obra de teatro y dos semanas después tenía que ver ese mismo tema con sexto grado. Ahí fue cuando pensé por qué no aproveché y ví el tema simultáneamente con los dos grados. Pienso que hacer material que se pueda aplicar a cualquier grado sí es factible. Si algún maestro me contacta lo oriento sobre lo que hay en la página, temas en común que pueden trabajarse, formatos para hacer las planeaciones para docente unitario o bidocente. Esa página se presentó en una feria de multigrado y ahora mi inquietud es hacer vídeos donde se explique cómo utilizar los diferentes materiales.
>
> También estoy en grupos de multigrado donde intercambio o recupero lo que voy viendo que me sirve. Algunos maestros comparten experiencias de otros estados sobre actividades para determinados temas. Eso sí apoya, es como el currículum oculto, pues como el Gobierno no nos envía materiales, entonces nosotros nos organizamos. (Fermín)

Finalmente, respecto a la valía de esos grupos que se generan desde las redes sociales, los noveles los visualizan como oportunidades para dar y recibir apoyo, ayuda, guía de otros colegas y como un espacio donde se dá la tutoría informal.

> Sí apoyan, a veces hay explicaciones de algunos CTE o algunos ATPs explican la guía con mensajes de voz, o bien he notado que hay compañeros que tienen dudas, preguntan y otros compañeros les contestan, aunque a veces tarden un poco. (Carlos)
>
> Es como otra forma de tutoría informal, al leer lo que otros comparten y opinan y yo también recupero cosas. Algo importante es el tema de los administradores, porque ellos se encargan de ir moderando las participaciones de todos, cuidar que solo se traten temas académicos y laborales. (Hilda)

Los testimoniales de docentes noveles nos permiten advertir que existen dificultades de envergadura a las que se enfrentan miles y miles de profesores que ingresan cada año al servicio profesional (Vaillant, 2020). Las experiencias

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

compartidas confirman que la elección de la profesión es atravesada por múltiples variables; la formación inicial docente presenta variaciones importantes y plantea retos para los futuros docentes; la tutoría en la formación inicial aún no ha alcanzado el nivel de práctica institucionalizada en los centros de educación superior y eso influye en el imaginario de los noveles respecto a cómo beneficiarse de participar en procesos de acompañamiento donde se privilegie el diálogo e intercambio de experiencias entre maestros con miras a mejorar la práctica profesional.

También, en este capítulo exploramos cómo viven los noveles la contratación y asignación de una plaza de trabajo, cómo se adaptan a su nueva realidad, que muchas veces son centros escolares desafiantes ubicados en comunidades rurales, alejadas y desfavorecidas (OCDE, 2019). Finalmente, exploramos cómo algunos maestros de nuevo ingreso, aprovechando sus habilidades digitales, tratan de generar redes informales con colegas para tender puentes que los acerque y permita promover entre pares procesos de acompañamiento informal y ayuda mutua. Estas redes surgen de las necesidades e intereses de los propios participantes y no se someten a ninguna regulación, seguimiento o evaluación de alguna autoridad educativa.

El valor de este capítulo para el tema de investigación reside en que nos permite conocer los diversos caminos que trazan la trayectoria profesional de un docente novel, y comprender cómo las diversas decisiones que los noveles van tomando, desde la elección de carrera hasta la llegada al primer centro de trabajo, y cómo experimentan dudas, temores, incertidumbre, emoción y alegrías que van forjando su identidad profesional.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Capítulo IX Los conocimientos sobre la tutoría

La teoría de las representaciones sociales representa un marco de referencia, una mirada teórico-metodológica desde la cual, como investigadora, he estudiado el fenómeno educativo de la tutoría y los docentes noveles que se inician en la docencia.

Las representaciones sociales pueden, tal y como explica Moscovici (1979), ser analizadas con fines didácticos y empíricos en tres dimensiones: información, campo de representación y actitud. Las tres dimensiones, analizadas en su conjunto, permiten arribar a una interpretación de lo que los individuos conocer, experimentan y la actitud que asumen ante determinados fenómenos sociales.

La recuperación y análisis de la dimensión información de la teoría de las representaciones sociales se efectúa a diferentes niveles, primero se exploran las nociones centrales del estudio en toda la población y posteriormente, se profundiza en la visión de subgrupos de individuos. Para tal fin, el presente capítulo está organizado en tres subtemas, la noción de tutoría de los docentes noveles, la conceptualización sobre la tutoría formal y la percepción que poseen respecto a la tutoría informal.

9.1 La noción de tutoría

Para recuperar la dimensión información de los docentes noveles sobre la noción de tutoría, en primera instancia se analizó cualitativamente todo el corpus de respuestas obtenidas sobre el particular. Una análisis subsecuente y más fino reveló y confirmó lo que afirma Moscovici (1979), que las representaciones sociales de las sociedades son escenarios fragmentados donde coexisten muchos subgrupos de sujetos que comparten entre sí ciertas visiones, creencias e ideas.

En un primer nivel de análisis se integró un corpus con todas las opiniones de los participantes y se identificaron aquellos términos que coincidentemente

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

emplean los docentes para referirse a la tutoría. Los resultados se integran en una nube de palabras general.

Al preguntar a los 257 docentes noveles qué comprenden por tutoría, en su discurso predominan términos como “apoyo”, “acompañamiento”, “guía”, “aprendizaje”, “orientación”, “seguimiento”, “asesoría”, “retroalimentación”, “experiencia” y “trabajo” (Figura 9.1). Este primer nivel de análisis permitió advertir que la tutoría es vista como un apoyo y acompañamiento que guía al novel.

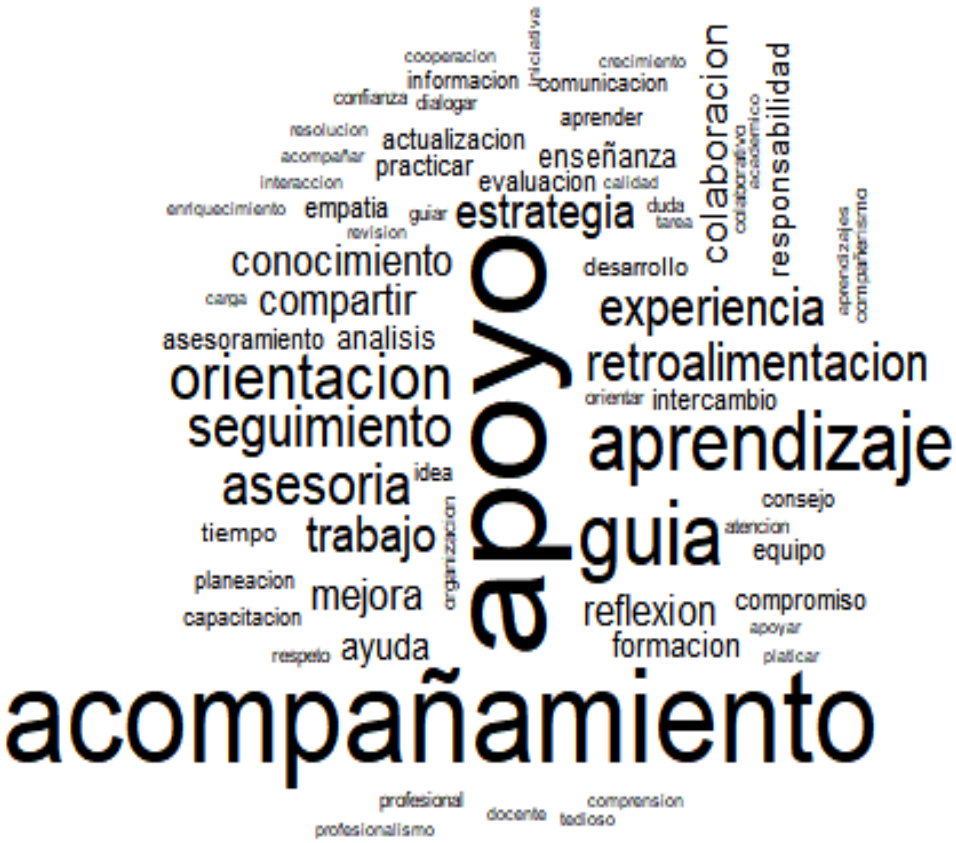


Figura 9.1. Noción de los docentes noveles sobre la tutoría.
Fuente: Elaboración propia empleando el software IRaMuTeQ (versión 0.7 Alpha 2).

Recuperando las nociones centrales mencionadas por los noveles, podemos firmar que los procesos tutoriales representan para los docentes noveles un apoyo a la función docente que la que se inician. La tutoría es la estrategia basada en el acompañamiento de un colega que funge como un guía, quien da seguimiento a las experiencias que vive un docente que es novel. Este colega

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ofrece orientación basado en su experiencia y conocimiento de la cultura escolar. La tutoría le permite al novel recibir asesoría sobre el trabajo con los alumnos, la relación con las familias y la administración escolar, entre otros.

Un segundo nivel de análisis del corpus permitió identificar diferencias entre subgrupos para corroborar si existía alguna correlación que destacara. Para ello, se analizaron las respuestas en función del género, perfil profesional de los docentes y el tipo de centro escolar de su primera adscripción.

En función del género, se supo que las mujeres asocian más la tutoría con una asesoría sobre su trabajo con el grupo.

> La tutoría es una orientación,un acompañamiento académico personalizado para la mejora de nuestro trabajo. (C-02)
>
> Es de vital importancia la tutoría para mantenerse actualizados sobre temas relacionados con la tarea docente. (C-71)
>
> El proceso de tutoría para nosostros los nuevos docentes es una oportunidad para poder recibir orientaciones, pues aprendemos y nos ofrecen cursos y capacitación para retroalimentar nuestro trabajo con el grupo. (C-131)
>
> Es un tipo de acompañamiento, dirección, aportación, corrección y monitoreo en el trabajo que realizamos. (C-159)
>
> En la tutoría es una actividad donde nos dan asesoría, acompañamiento, retroalimentación, apoyo y sugerencias a nuestra labor. (C-188)

Entre los docentes hombres pedomina la noción de tutoría como acompañamiento, aunque un pequeño grupo manifestó una visión de que la tutoría implica para los nuevos maestros mucho trabajo adicional a la docencia.

> La tutoría tiene que ver con trabajo que realizamos extracurricularmente, es una carga y provoca desinterés. (C-22)
>
> Está pensada para la actualización de los maestros, pero a veces llega a ser repetitiva, los temas que se tratan están muchas veces descontextualizados, piden tantas tareas que resultan exahustivas y utópicas. (C-148)
>
> La tutoría llega a ser tediosa, porque se continúan actividades de licenciatura, falta mejorar el uso de las TIC en los tutores y está desactualizada. (C-251)

Considerando el perfil profesional de los docentes, para los egresados de alguna escuela normal la tutoría es una guía, asesoramiento y apoyo que promueve el análisis y la reflexión sobre su práctica. Entre los diferentes egresados de universidades públicas o privadas la tutoría es una actividad que les brinda

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

orientaciones y estrategias, es una forma de actualización docente. Finalmente, para los egresados de universidades pedagógicas, la tutoría es algo que debe hacerse en forma responsable, que les ayuda para compartir, analizar y reflexionar sobre sus experiencias.

Un análisis por tipo de centro laboral permitió saber que para los docentes quienes laboran en una escuela de organización completa, donde tienen ocasión de dialogar con colegas y directivos, la tutoría implica una responsabilidad que ha de asumirse con compromiso y que les sirve para actualizarse, aunque reconocen que implica más trabajo. Por otra parte, para los maestros asignados a una escuela multigrado, ubicada en comunidades rurales y donde laboran pocos o solo un docente, la tutoría es un seguimiento que se les ofrece, basado en la empatía y donde tienen ocasión de intercambiar estrategias con colegas que también trabajan en escuela con grupo multigrado.

Para el tercer nivel de análisis del corpus textual, se generó un árbol de similitud (Figura 9.2) mediante el empleo del software Iramuteq, mismo que ayudó a visualizar las representaciones sociales de los maestros por subgrupos. Los resultados se agruparon semánticamente en torno a cuatro subgrupos conceptuales donde la tutoría es vista como apoyo, como acompañamiento, como aprendizaje y como guía.

En el primer subgrupo se ubican los docentes que ven a la tutoría como un apoyo, en sus opiniones destacan que la tutoría les permite recibir orientación, retroalimentación y seguimiento de un colega con mayor experiencia, analizando con ello sus avances y resolviendo las dudas que surjan a partir del trabajo con el grupo escolar. Este proceso tutorial está centrado en un trabajo colaborativo donde prima la cooperación, el compañerismo y la confianza con miras a promover un desarrollo y crecimiento profesional.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

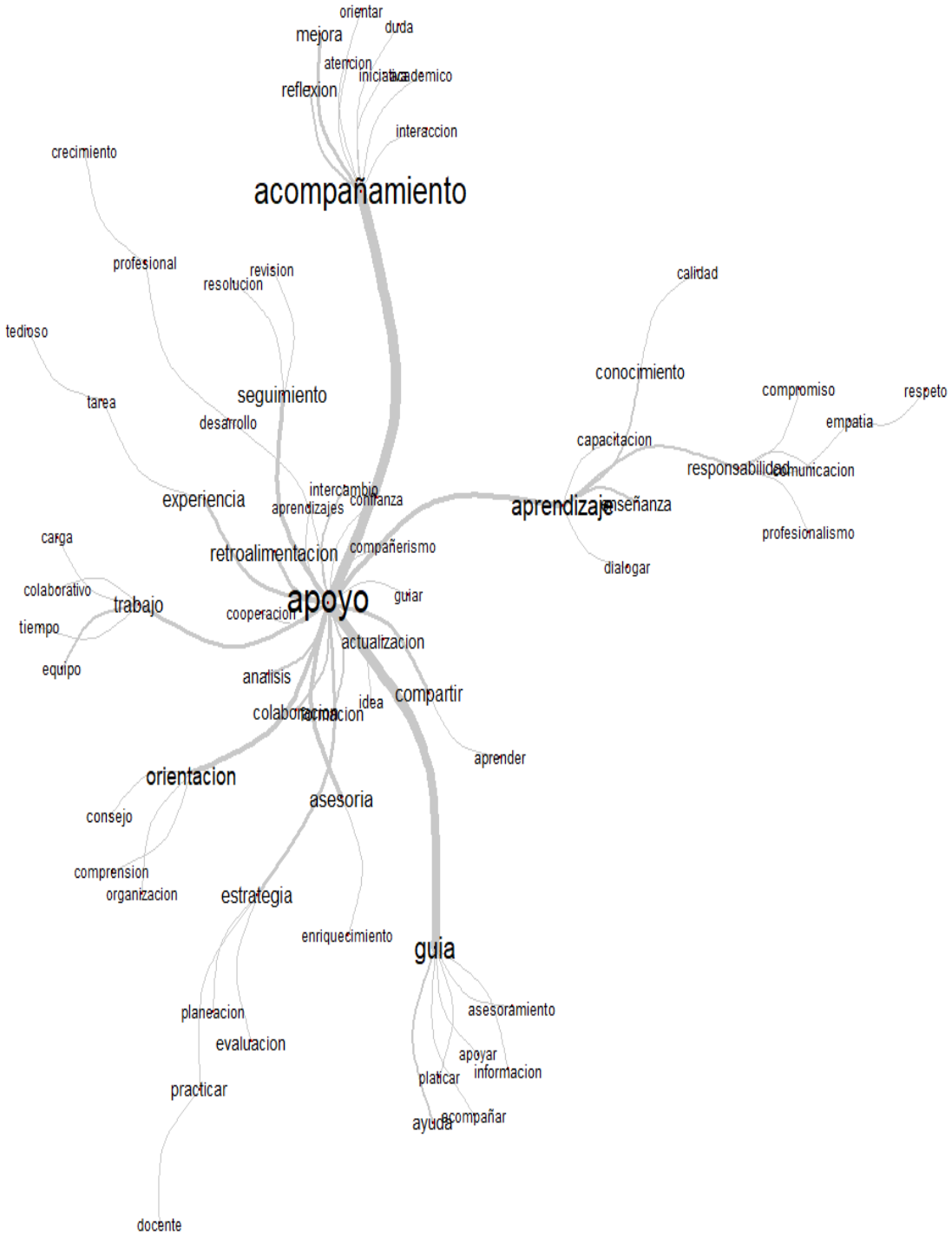


Figura 9.2 Árbol de similitud sobre la tutoría.
Fuente: Elaboración propia empleando el software Iramuteq (versión 0.7 Alpha 2).

Para el segundo subgrupo, de quienes asocian la tutoría con un acompañamiento, destaca que los docentes noveles consideran que a través de la reflexión con pares experiementados, ellos pueden mejorar su práctica, recibir

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

orientación sobre las dudas que les van surgiendo y promover espacios de interacción donde sus iniciativas. La tutoría tiene, para este subgrupo, una orientación académica.

La tutoría como aprendizaje, es el tercer subgrupo conceptual, y se caracteriza porque los participantes ven a la tutoría como un proceso de capacitación y diálogo profesional basado en la comunicación. Donde todos los docentes asumen responsabilidades y compromisos basados en el respeto y la empatía; su fin último es mejorar la calidad de la enseñanza.

Finalmente, se ubicó un cuarto subgrupo de noveles quienes conciben a la tutoría como una guía. Para estos docentes, la tutoría se gesta a través de pláticas que sostienen con colegas. Esas conversaciones les ayudan en su trabajo, pues además de brindarles información, también les permite sentirse acompañados y apoyados en sus inicios. El asesoramiento recibido le garantiza al novel una orientación, ayuda y apoyo cuando así lo requiera. Desde su óptica la tutoría tiene una orientación académica, pero también personal.

Los tres niveles de anállisis efectuados nos permiten reconocer que la noción de tutoría asume ciertos matices de acuerdo a las características de los subgrupos que integran la población estudiada. Aunque es necesario mencionar que, pese a que la tendencia entre los docentes noveles expresa rasgos de la tutoría que apoyar su labor, también se identificaron pocos casos que, en su definición enuncian rasgos desfavorables.

> Su propósito es regular, sin embargo, falta atención, compromiso, atención y responsabilidad en su desarrollo. (C-24)
>
> La tutoría es una actividad que por la forma en la que la lleva el tutor, en ocasiones resulta ineficaz, aburrida, tediosa y que al final termina siendo una pérdida de tiempo. (C-97)
>
> La tutoría es un proceso tedioso, largo, burocrático y con unas tareas sin fin. (C-200)

A modo de conclusión de todo el análisis de la noción de tutoría entre los 257 participantes en el estudio podemos concluir que la tutoría es vista por la mayoría de los docente noveles como un proceso de acompañamiento, donde los noveles

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

son guiados y reciben apoyo para comprender todas las implicaciones de su nueva asignación, y todo ello es valorado como un aprendizaje importante.

Gracias al diálogo que los noveles establecen con colegas experimentados, aprenden más sobre cómo desarrollar su función y representa una ocasión para el intercambio de experiencias que retroalimenta la práctica docente de todos los participantes y donde sus iniciativas también tienen cabida. Como parte de los fines de la tutoría, los nuevos docentes identifican la mejora en la enseñanza y la calidad en la formación de los alumnos.

La mayoría de los participantes reconocen a la tutoría como una estrategia de acompañamiento de su valía para el trabajo. La experiencia de sus pares, quien les comparte parte de su experiencia y quien les ofrece un seguimiento, es crucial para promover espacios de reflexión.

Entra las docentes maestras permea más la noción de la tutoría como una oportunidad para recibir orientación y mantenerse actualizados, mientras que algunos docentes hombres asumen una postura más crítica respecto a las estrategias que en ocasiones se emplean como parte de la tutoría, mismas que en su opinión llegan a resultar tediosas y les demandan tiempo adicional.

Entre los que tienen una formación inicial en alguna escuela normal o universidad pedagógica resaltan que la tutoría es una oportunidad para reflexionar sobre su quehacer cotidiano, mientras que los universitarios puntualizar las estrategias que reciben y la actualización.

Estas nociones coinciden en vincular a la tutoría con un periodo de intenso aprendizaje (Galván, 2005) donde se adquiere experiencia por ensayo y error (Vaillant, 2009); donde el docente experimentado representa un interlocutor confiable, válido con mirada de espejo (Calvo y Camargo, 2015) que pone al servicio del novel su experiencia y conocimientos (Arslan, Cinkara, Bagceci y Kervancioglu, 2016). La tutoría a la que refieren los docentes es una de acompañamiento, con un enfoque profesional y afectivo-emotivo, de facilitación y de colaboración.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

9.2 Las características de la tutoría formal y el programa de la SEP

Respecto a la participación en el programa federal de tutoría para noveles, del total de participantes, 71% afirmó sí haber participado en el programa y 29% no lo hizo. Al preguntar sobre su concepción de tutoría formal en las respuestas se aprecian elementos comunes con la noción que tienen sobre tutoría en lo general. En la Figura 9.3 aparecen como una constante las palabras “apoyo”, “acompañamiento”, “guía”, “aprendizaje”, “seguimiento”, “experiencia”, “asesoría”, “orientación” y “retroalimentación”, “estrategia”, “colaboración”, “responsabilidad”, “conocimiento”.

Figura 9.3 Nociones de los docentes noveles sobre la tutoría formal.
Fuente: Elaboración propia empleando el software IRaMuTeQ (versión 0.7 Alpha 2).

Los docentes manifiestan tener un conocimiento teórico sobre lo que es la tutoría formal, la visualizan como un apoyo, acompañamiento, retroalimentación y guía que reciben los docentes noveles de parte de colegas con más años de experiencia; un proceso que les brinda muchos aprendizajes, ocasiones para reflexionar con un par sobre su trabajo y con quien pueden compartir e intercambiar experiencias, opiniones, creencias, incluso colaborar. Este

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

acompañamiento está basado en el diálogo empático, el compromiso y la responsabilidad de los participantes.

> Con este programa tendríamos un tutor, un maestro con experiencia, quien nos ayudaría. La tutoría nos iba a servir para intercambiar experiencias, para recibir seguimiento y apoyo. (Julieta)

> La tutoría nosotros la vimos como algo que nos iba a ayudar a nuestra formación profesional, pues dijimos ¡adelante! Porque si eso es lo que va a servirnos pues había que probarlo. (Alondra)

> En la escuela normal nos comentaron que existía el programa de tutoría, que se nos asignaría un tutor que nos acompañaría por dos años. En diferentes cursos también surgió el tema, de ahí sabía que es parte de las experiencias de la iniciación docente. (Patricia)

Sin embargo, en el corpus de las respuestas de los participantes también se aprecia un rasgo particular, la presencia de otro grupo de términos, expresados en un menor número de maestros, pero igualmente relevantes. Las menciones incluyen palabras como: “obligatorio”, “idea sep”, “tiempo”, “tarea”, ”carga”, “formación virtual”, “línea”, “lectura” e ”ineficaz”. Para un grupo de noveles el programa de tutoría federal también se asociaba con una idea o iniciativa de la autoridad educativa federal (SEP) obligatoria en la que debían participar todos los maestros de nuevo ingreso.

Ese tipo de tutoría representaba también una formación virtual o en línea a la cual cada maestro debía destinar un tiempo adicional para realizar lecturas y tareas, algunas de ellas ineficaces para el trabajo docente y que, por tanto, significaba una carga más a las múltiples tareas que los noveles han de realizar como parte de su labor y del conocimiento de contexto social e institucional.

Al dialogar con varios noveles, en sus opiniones se apreciaba lo que hasta ese momento conocían del programa, pero también ecos de comentarios y experiencias de otros docentes que ya habían participado en él.

> En el proceso de contratación nos informaron del programa por dos años, no nos explicaron bien cuál era el propósito, solo que teníamos que tomarlo porque es algo que viene marcado en los documentos relacionados con la Reforma Educativa para los nuevos maestros. Era un programa obligatorio. (Mónica)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> Supe del programa cuando ya estaba en la comunidad trabajando, el director me informó que por ser de nuevo ingreso tenía que participar. (Laura)
>
> La tutoría nunca me la presentaron propiamente, ni como un derecho ni como una obligación, pero creo que quedó implícito que era obligatorio. (Dinorah)

Pese a que, inicialmente los noveles reconocen los beneficios de la tutoría formal, como el acompañamiento, apoyo, guía y orientación que les retroalimenta y permite seguir aprendiendo, por otro lado, también identifican fallas en la implementación de esta política educativa y de las estrategias que las autoridades a diferente nivel implementan.

En el análisis de la dimensión información, podemos concluir que los docentes tienen una noción clara sobre lo que es la tutoría formal y cercana a la de tutoría en general. Los noveles identifican este tipo de tutoría como una política pública nacional (Veláz de Medrano, 2009), enfocada a generar espacios para analizar la práctica docente. Una tutoría de interveción y facilitación (Nieto Cano, 2001); que se ofrece mayormente por medios virtuales (Rubio-Gil y Álvarez-Irarreta, 2010), de modelamiento de conductas, de acompañamiento in situ y un énfasis intelectual-cognitivo (SEP, 2014).

9.3 La tutoría informal y las concepciones de los docentes

La segunda noción asociada con el término central de la tutoría es la tutoría informal. Al preguntar sobre su concepción de tutoría informal, en las respuestas se aprecian elementos comunes con la noción que tienen sobre tutoría en lo general. En la Figura 9.4 aparecen como una constante las palabras “apoyo”, “acompañamiento”, “guía”, “aprendizaje”, “seguimiento”, “experiencia”, “asesoría”, “orientación” y “retroalimentación”, “estrategia”, “colaboración”, “responsabilidad”, “conocimiento”.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 9.4 Nociones de los docentes noveles sobre la tutoría informal.
Fuente: Elaboración propia empleando el software IRaMuTeQ (versión 0.7 Alpha 2).

Para muchos noveles la tutoría informal se relaciona con un apoyo, un acompañamiento, una guía o una orientación que recibe un docente novel de algún compañero. Gracias a la retroalimentación que recibe el nuevo maestro sobre su práctica, se generan espacios para compartir sus experiencias y reflexionar sobre su quehacer cotidiano. Toda la experiencia le genera aprendizajes que apoyan su trabajo.

> Cuando de apoya un compañero, te abren un panorama, como que te preparan y te dicen “te va a pasar esto”. Y luego, cuando uno lo vive dice “tenía razón el maestro”. Es grato que te induzcan toda esa experiencia que ellos tienen porque así tú ya sabes a lo que te puedes enfrentar o lo que puedes hacer con tus alumnos y padres de familia, ya sabes más del contexto. (Alondra)

> Entre compañeros, yo veía que hay compañeros que te apoyan emocionalmente y otros que te apoyan profesionalmente. Por ejemplo, te dan tips de cómo abordar algunos temas. Yo iba observando algunas cosas, por ejemplo, antes de entrar al grupo a dar clase, en la hora de educación artística o en mis ratos libres, veía cómo trabajaban ellos. (Fermín)

> No lo había escuchado como un concepto o como una categoría de análisis. Yo creo que se basa en las experiencias, alguna guía basada en las experiencias que no pertenece realmente a una formación, sino como algo complementario. (Carlos)

Como una particularidad, aparecieron nuevas palabras: “actualización”, “consejo técnico”, “compañero”, “director”, “equipo”, “plática”, “intercambio”, “práctica” y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

“observación”. Algunos de estos términos son referidos por los docentes noveles como parte de su visión de la tutoría informal y de su experiencia.

Este tipo de tutoría se visualiza por los noveles como una estrategia de actualización en ocasiones se desarrolla en los Consejos Técnicos Escolares, que son reuniones periódicas que tiene el equipo docente, compañeros maestros y directivos de las escuelas; aunque también tiene lugar en el aula, en los pasillos, en los recreos. La tutoría informal ofrece la posibilidad de platicar e intercambiar experiencias sobre la práctica, con la posibilidad de realizar observaciones entre maestros.

Para los noveles que no participan en el programa federal de tuoría y solo han experimentado la tutoría informal, ésta es sinónimo de enseñanzas y acompañamiento que se ofrece en equipo y que les ayuda a comprender muchos aspectos del trabajo del maestro.

> Cuando llegué a la comunidad, el director nos indicó que teníamos que iniciar el proceso de inscripción y no sabía cómo debía contactar a los padres de familia. Mi compañero de grado me fue ayudando mucho. Yo recurría mucho a él para el llenado de formatos; él me compartió varios. Otra figura que fue muy importante en el inicio fue el Apoyo técnico pedagógico (ATP) de la supervisión, él me ayudó mucho y, hasta la fecha aún lo hace. (Laura)

Es preciso puntualizar que, a diferencia de lo que ocurrió con los términos tutoría y tutoría formal, el término de tutoría informal resultó ser novedoso para más maestros. Al dialogar con varios maestros expresaron al respeto:

> No, nunca había escuchado sobre la tutoría informal. (Hilda)
>
> No, la verdad no había escuchado lo de la tutoría informal, aunque por lo que hemos conversado ahora comprendo que se refiere a algo menos estructurado que en la formal (Mónica)
>
> No había escuchado, pero imagino que, a diferencia de la tutoría de la SEP, en la tutoría informal pues las cosas tienen que ser un poco más relajadas. (Julieta)

Tras considerar los datos recabados, podemos concluir que la noción de tutoría informal que tienen los noveles está relacionada, al igual que ocurre con el término tutoría, con un apoyo, acompañamiento, guía o estrategia de desarrollo profesional que se ofrece al novel recibe de algún compañero, donde se

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

promueve un diálogo reflexivo basado en las experiencias de ambos, lo que les brinda mútiples aprendizajes.

Desde la visón de los noveles la tutoría informal cumple, por sus objetivos y grado de profundidad, una función de adaptación al contexto y de análisis sobre la práctica docente. Además de brindar condiciones que facilitan el conocimiento del contexto y de colaboración entre pares aprovechando las ventajas de la presencialidad y el trabajo en el mismo centro escolar. Este tipo de tutoría apoya las áreas intelectual-cognitiva y profesional, así como la afectivo-emotiva y pretende mejorar las condiciones personales y laborales del novel.

Un hallazgo de esta fase de investigación fue documentar que existe un desconocimiento entre un subgrupo de docentes sobre la tutoría informal. Entre quienes dijeron haber escuchado el término, lo relacionan con intercambio de experiencias entre colegas y directivos (Inzer y Crawford, 2005) durante reuniones de consejo técnico, pero también con pláticas donde se dialoga con compañeros y se plantean dudas e inquietudes sobre la práctica docente (Tilman, 2000).

A lo largo de este capítulo se ha profundizado en el cúmulo de conocimientos que ostentan los noveles sobre la tutoría y se concluye que los participantes poseen un nivel alto de información sobre su naturaleza. Tras el trabajo de campo fue posible recuperar muchos rasgos de la visión del grupo docente respecto a las características de la tutoría y sus beneficios.

La tutoría, tal y como enuncian varios noveles, atiende las esferas profesional y emotivo-personal (Inzer y Crawford, 2005), representa una práctica efectiva para el fomento de la vinculación y gestión del talento del recien llegado (Dervin, 2008) y tiene la función de acompañar, apoyar, orientar guiar, retroalimentar, analizar y reflexionar las actividades del docente novel. Finalmente, respecto a quienes participan en ese proceso, los maestros consideran al menos dos figuras claramente identificadas, un docente novel o principiante en el campo laboral o

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

en nivel, modalidad o contexto y un docente experimentado, quien posee determinados conocimientos, experiencia y habilidades que ha ido desarrollando gradualmente en ese contexto escolar y social.

A partir del campo de información que poseen los maestros principiantes, será valioso analizar sus experiencias en el periodo de la iniciación docente, por ello, en el siguiente capítulo se profundiza en la dimensión campo de representación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Capítulo X Experiencias acumuladas por los noveles

Este apartado del análisis de estudio desarrollado se relaciona con la categoría campo de representación, dimensión que alude a la idea de la imagen, modelo social contenido concreto y limitado que tienen los individuos sobre el objeto de representación. Esta dimensión recupera las opiniones no siempre ordenadas ni estructuras que los sujetos paulatinamente van construyendo en torno a cierta representación (Abric, 1994).

Para recuperar la experiencia de los noveles sobre la tutoría, este capítulo se estructura en dos grandes apartados que buscan documentar su experiencia de tutoría formal y tutoría informal en los primeros años de trayectoria profesional. Sobre cada tipo de tutoría se documenta el conocimiento que tenían los nuevos maestros de cada tipo de tutoría, las experiencias que tienen, incluyendo las fortalezas, dificultades y recomendaciones que logran identificar.

10.1 El acercamiento al programa de tutoría de la SEP

De los 257 participantes en el estudio, 218 sí participaban en el programa federal de tutoría (85%) y el restante 15% no lo hizo. Las razones que aludieron para no participar fueron que no les asignaron tutor; que tenían asignado tutor, pero no habían iniciado los trabajos; el tutor no mantuvo comunicación con ellos; o bien, que apenas habían sido contratados y aún no tenían información sobre el programa.

Al cuestionar sobre los aspectos del programa que conocen, los tres temas que destacaron fueron los propósitos, la temporalidad del programa y las estrategias para el seguimiento y evaluación. Sobre los propósitos del programa, 70% de los docentes saben que el programa busca fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del docente; favorecer su inserción laboral y autonomía profesional, y contribuir a la mejora del logro educativo (Figura 10.1).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

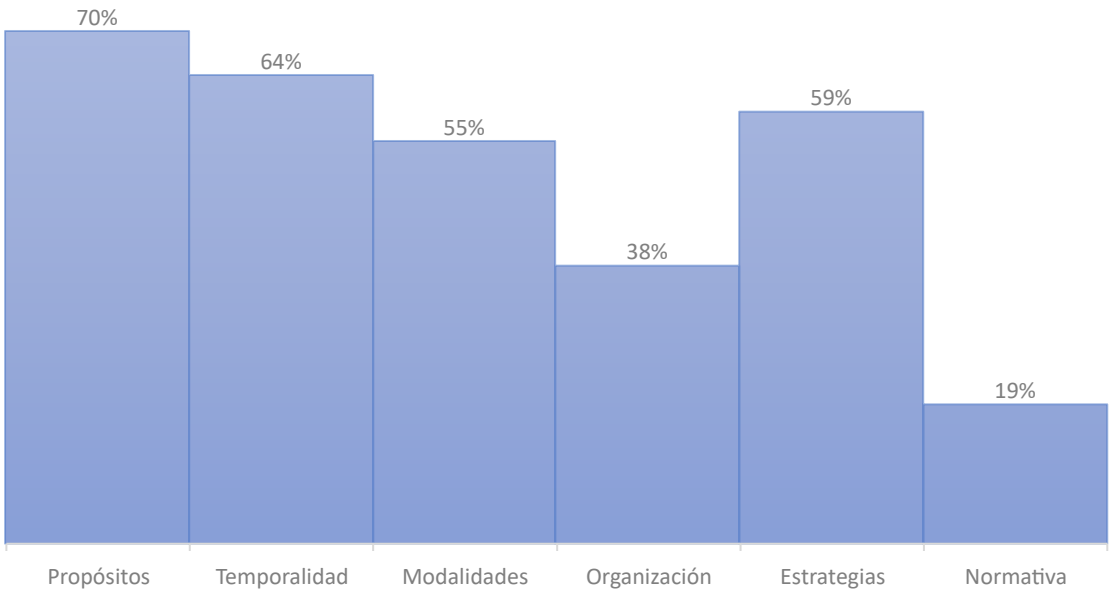


Figura 10.1 Conocimiento del Programa de Tutoría de la SEP.
Fuente: Elaboración propia.

Acerca de la duración del programa y de las estrategias de seguimiento y evaluación, 6 de cada 10 encuestados dijo conocerlas y mencionaron que existen actividades tanto síncronas como asíncronas, expusieron que el trabajo está basado en la lectura, análisis de textos y envío de evidencias de trabajo a través de una plataforma, y que la participación semanal sincrónica se da a través de foros de discusión donde diez noveles dialogan con un tutor sobre temas marcados en el mismo programa.

Sobre las modalidades de atención, solo 55% afirmó que sabe que se ofrece la tutoría presencial y en línea, pero nadie mencionó la modalidad por concentración para docentes que laboran en zonas rurales y escuelas multigrado. El aspecto sobre el cual existe un mayor desconocimiento es sobre los aspectos normativos del programa asociados con el Artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Un balance sobre el nivel de conocimiento de los noveles sobre el programa de tutoría muestra que 39% tiene un nivel alto, la mitad de los participantes (53%) un nivel medio y 8% bajo, pues no sabían nada sobre el programa (Figura 10.2).

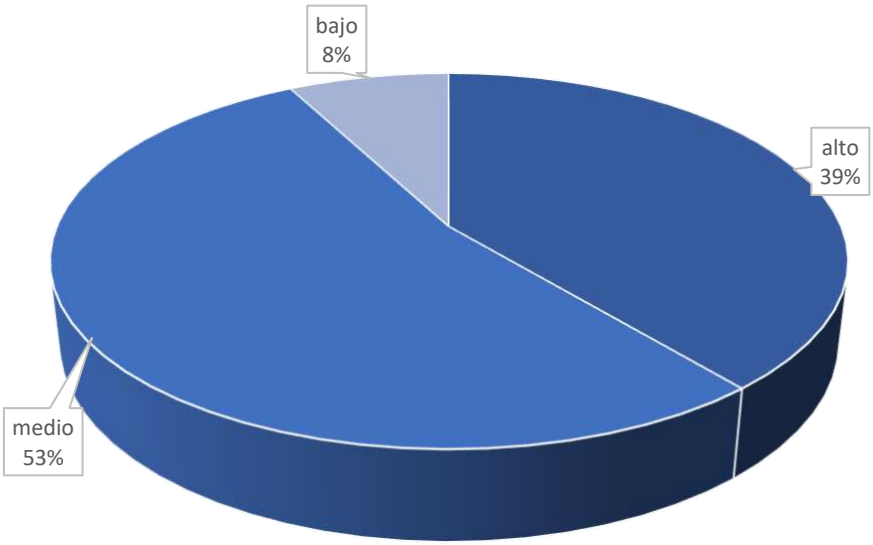


Figura 10.2 Nivel de conocimiento del Programa de Tutoría SEP
Fuente: Elaboración propia.

Por los resultados obtenidos, se concluye que se requiere garantizar que los involucrados en el proceso de tutoría, nuevos maestros que se incorporan al servicio, docentes experimentados con funciones de tutor y autoridades del centro, supervisores y personal de la Secretaría de Educación, conozcan los propósitos y características del programa para que se genere el máximo beneficio y se alcancen los propósitos establecidos.

Un datos más que interesaba conocer tiene relación con los medios por los cuales los docentes supieron del programa (Figura 10.3). Los datos muestran que el principal fue la Secretaría de Educación del estado, durante el proceso de contratación (83%), seguido por compañeros maestros o familiares que laboran en el medio educativo (17%), colegas del mismo centro de trabajo (15%), la institución donde recibieron la formación inicial docente (9%). Con un mínimo porcentaje se ubicó a quienes e enteraron por otros medios (2%), que incluye la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Supervisión Escolar, docentes de otros niveles educativos, por autoestudio o por medios electrónicos.

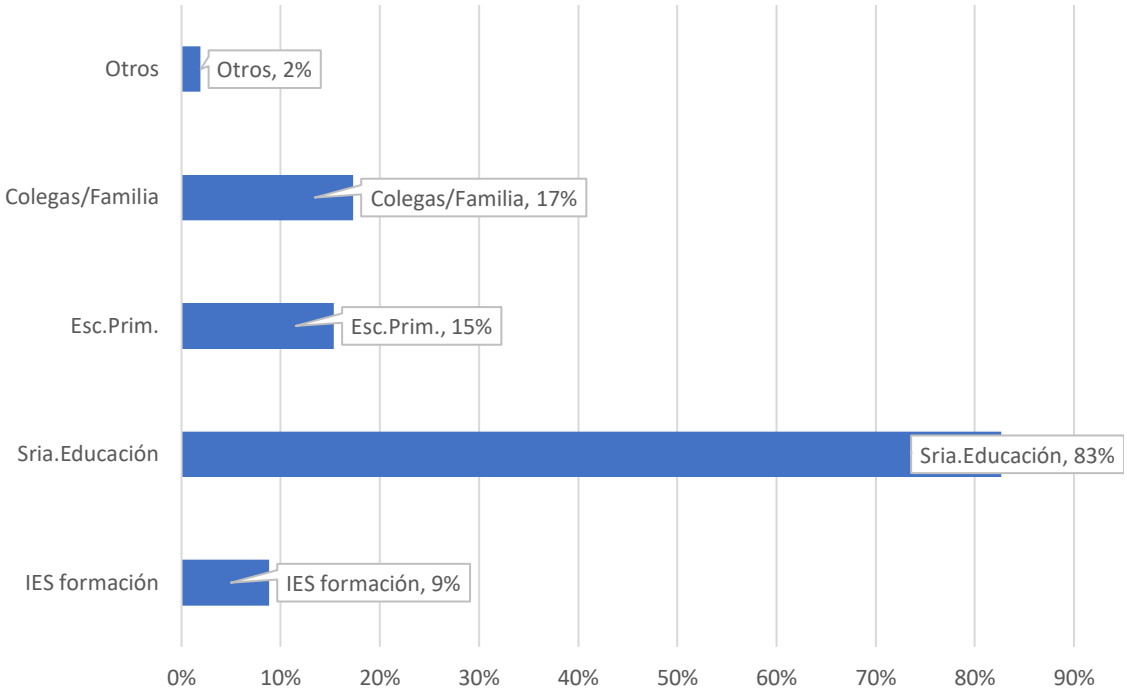


Tabla 10.3 Medio de conocimiento del programa de tutoría de la SEP
Fuente: Elaboración propia.

A partir de los datos obtenidos se idetifican dos líneas de acción para mejorar la divulgación del programa: las instituciones formadoras de docentes y las diversas áreas del sector educativo. Respecto a las institución de preparación para la docencia en educación básica, es necesario que como parte de las actividades de formación para el campo laboral, se informe a los futuros maestros sobre las políticas educativas vigentes, facilitando con ello su inserción laboral. Con relación a las áreas del sector educativo, se requiere garantizar que en la Secretaría de Educación, oficinas de sector, supervisiones escolares, jardines de niños, escuelas primarias y secundarias, todo el personal conozca y comprenda el programa de tutoría para que informe adecuadamente de sus características y beneficios.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

10.2 Modalidades de tutoría

La normativa del programa estipula que se ofrecerán tres modalidades de tutoría: presencial, en línea y por concentración (SEP, 2016; 2019). En los inicios del programa en Veracruz, durante la fase de registro, el novel tenía la oportunidad de solicitar alguna modalidad en específico. Posteriormente, fue la Coordinación Estatal de Tutorías quien asignaba la modalidad en función del número de docentes noveles que llegasen a cada zona escolar o sector y la disponibilidad de tutores.

A decir de la mayoría de los maestros, la modalidad en línea es la que ha prevalecido en los últimos ciclos escolares, de 2018 a la fecha.

> A mí desde el principio me informaron que tendría tutoría en línea. El trabajo en la plataforma es vía Classroom y en él realizamos en forma individual lecturas, evidencias de lectura u otro tipo de producto escrito y participamos en foros de discusión. Además tenemos una reunión semanal vía Meet. (Patricia)

> En la contratación me avisan del programa de tutoría que iba a llevar por dos años, pero no nos explicaron el propósito. Solo nos dicen que tenemos que tomar las tutorías porque es algo que viene marcado en los documentos para los nuevos maestros, como un programa obligatorio. La tutora nos comentó que para que nos dieran una constancia, debíamos terminar las tutorías. Algunos rumoraban que tenía relación con la basificación, pero nunca explicaron qué pasaría si la llevábamos y qué si no la llevábamos. (Mónica)

Entre los beneficios que los docentes identifican en la modalidad tutoría en línea destacan el aprovechamiento de las TIC (Classroom, Meet, Zoom, WhatsApp), las sesiones sincrónicas semanales en modalidad videoconferencia, las actividades asincrónicas, los materiales de lectura proporcionados y la posibilidad de compartir experiencias con colegas que laboran en varias zonas del estado.

> Tenemos en la plataforma todas las actividades a realizar, también lecturas y otros materiales que la tutora nos comparte. Cada quien organiza sus tiempos para ir realizando las actividades y en las sesiones de los sábados se comentan. Al ser en línea las reuniones no debemos trasladarnos de nuestra localidad, tenemos Foros de Discusión en línea y así podemos comentar entre iguales. Aprovechamos las TIC porque usamos Classroom, Meet o Zoom y WhatsApp. (Patricia)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Respecto de las problemáticas o limitantes de la tutoría en línea, los participantes en el estudio refirieron problemas de conectividad en localidades rurales y zonas montañosas, irregularidades en la participación de algunos tutorados, asignación temporal de tutores lo que genera incertidumbre en los procesos, plazos limitados para la entrega de productos de aprendizaje en la plataforma que no considera el trabajo del docente en su escuela primaria.

> La asistencia de todos con tutorados depende de la conectividad […] algunos maestros no se conectan poque en las localidades donde laboran el servicio de internet no es bueno. (Patricia)
>
> La tutora nos dijo desde el inicio que ella estaría con nosotros solo este ciclo escolar, y eso creo que no es bueno porque estamos trabajando muy bien con ella. (Patricia)
>
> Poder entregar en tiempo todas las actividades en la plataforma porque ésta se cierra y en ocasiones solo tenemos unos días para hacerlo. (Rita)

Una segunda modalidad de la tutoría es la presencial, ésta consiste en que a un tutor se le asignan de uno a tres tutorados, de su misma escuela, o zona escolar de tal manera que puedan realizarse actividades como la observación el trabajo del tutorado, reuniones presenciales de trabajo para dialogar, retroalimentar, analizar situaciones y juntos reflexionar sobre la práctica docente. Solo una maestra mencionó haberla llevado.

> Me avisaron que tendría una reunión de tutoría en la supervisión escolar. Llegamos tres docentes de nuevo ingreso y otras tres maestras que serían nuestras tutoras. Empecé la tuoría dos o tres meses después de que empecé a trabajar. La maestra fue a observar mi trabajo en dos ocasiones en ese ciclo escolar. También nos dieron un calendario para la entrega de trabajos. (Laura)

Como parte de las fortalezas de esta modalidad los noveles mencionaron el diálogo cercano con colegas que laboran en el mismo centro escolar, la observación entre pares, la posibilidad de ir juntos delineando el plan de acción tutorial y la oportunidad decontar con un apoyo constante.

> Mi tutora fue una compañera de mi primaria, con 6 o 7 años de experiencia. Para mí eso fue una gran ventaja porque a mí me dieron primer año, y ella como estaba en segundo grado me orientó mucho. Cuando tenía cualquier duda, me acercaba a ella en el pasillo, en el recreo o en el trayecto rumbo al trabajo. La comunicación era muy cercana e inmediata, por trabajar en la misma escuela. Los temas empezaron con un diagnóstico y en él yo indiqué las áreas en las que necesitaba apoyo y depués de la primera observación, mi tutora identificó si eran esos temas o no. Los temas iban cambiando a medida que cambiaba la (Laura)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Entre las limitantes de la modalidad presencial que ubicaron los docentes noveles destaca que la asignación del tutor no siempre era del mismo centro, dificultando así las actividades presenciales, pues el tutor requería de antorización para visitar a su tutorado.

> Supe de algunos compañeros que su tutora estaba en otra escuela, alejada en algunos casos, y así era más difícil la comunicación y el apoyo. (Laura)

Ninguno de los casos entrevistados refirió la modalidad por concentración, pese a que varios de ellos rabajan en escuelas ubicadas en zonas rurales, de difícil acceso o en escuelas multigrado. A los maestros que laboran en esas zonas los canalizaron a la modalidad en línea.

Los beneficios de la tutoría presencial han de valorarse por la autoridad educativa, a la luz de las experiencias que los tutorados que la han llevado refieren y de los resultados de investigaciones que la propia literatura ha documentado. Además es preciso que la Coordinación de Tutorías del estado revise los documentos rectores del programa nacional e implemente la modalidad por concentración, en atención a las condiciones de distancia de muchos maestros.

10.3 Experiencias al participar en un programa de tutoría

Con el propósito de recuperar de voz de los noveles sus vivencias al participar en el programa nacional de tutoría se abordaron con ellos tópicos como las temáticas sobre las cuales gira la tutoría, las prácticas tutoriales, aspectos de su práctica que consideran se fortalecieron, las buenas y malas experiencias tenido, las recomendaciones que harían a la autoridad eductiva.

Al cuestionar a los noveles por las temáticas que se analizan, como parte del programa de tutoría, se identificaron algunas diferencias. Los temas que refirieron fueron la incorporación a la comunidad escolar, construcción de ambientes de aprendizaje, currículum vigente y su impacto en la práctica docente, temas muy relacionados con los temas que los docentes analizan actualmente en las reuniones mensuales de Consejo Técnico Escolar.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> Los temas abordados han sido muy útiles y actuales; hemos visto lo de la incorporación a la comunidad escolar, los primeros días y los alumnos, cómo funciona el Consejo Técnico Escolar (CTE), temas de la nueva reforma educativa, la Nueva Escuela Mexicana: aprendizajes fundamentales imprescindibles, ejes articuladores, campos formativos, metodologías para promover el aprendizaje (aprendizaje basado en proyectos comunitarios, aprendizaje por servicio, aprendizaje basado en la indagación con enfoque STEM); la relación con los colegas del centro y las familias; estrategias para promover la inclusión educativa. No siento que sean temas repetitivos, lo veo a veces como un repaso si ya lo vi en la Normal. Depende de cómo cada uno lo aproveche en ese momento si lo agrega o no a su bagaje de conocimientos. (Patricia)

Sin embargo, se señalaron algunas situaciones relacionadas con la formación inicial docente de los noveles pues los diferentes programas para la preparación para el ejercicio de la docencia en educación básica presentan variaciones importantes.

> El programa partía de que todos los noveles tenían formación para la elaboración de diagnósticos, por ejemplo, pero no era así, algunos que realizaron su formación inicial en modalidades mixtas o semi presenciales, no sabían muchas cosas. (Hilda)

Como prácticas tutoras exitosas destacaron la iniciativa de la tutora para implementar actividades que apoyen las necesidades de los tutorados, así como abordar temas cercanos y actuales que puedan apoyar el trabajo de los nuevos maestros y atiendan a sus necesidades e intereses.

> Algo que nos ayudó mucho fue que, ante las dudas que varias compañeras tenían sobre casos de niños con necesidades educativas especiales, la tutora invitó a una maestra especialista en el tema para que abordara el tema de inclusión. A mi compañera en la escuela bidocente le proporcionó materiales adicionales y asesoría con los casos que atiende. La tutora ya tiene años siéndolo, y frecuentemente nos pregunta qué sabemos sobre determinados temas y, en función de ello, planea algunas actividades; nos permite explicar lo que vivimos en nuestras comunidades y escuelas. También promueve que entre nosotras mismas nos demos sugerencias. Con la dinámica que ella genera, todas nos involucramos en las actividades, nos ayudamos, compartimos y nos escuchamos. (Rita)

> La tutora nos ha compartido archivos con estrategias o fichas para el trabajo con todos los grados de primaria y de otros temas que estamos viendo en el CTE. Si alguien tiene alguna problemática específica en su escuela, vía WhatsApp lo comenta con la tutora y ella nos orienta y da sugerencias. También promueve que esos temas se comenten en las reuniones semanales para que otros compañeros también ofrezcan apoyo de sus pares. Algo que me agrada es que ella me ayuda sobre temas de los que nadie te dice o explica […] algunos maestros dicen “a nosotros nadie nos lo enseñó, lo hemos aprendido como

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> hemos podido", pero mi tutora sí me orienta. La tutora nos ha recomendado ser propositivos en nuestras escuelas, acercarnos a otros docentes del centro para que nos orienten sobre las políticas de la primaria e intercambiar con ellos materiales, actividades, estrategias, colaborar. (Patricia)

> La tutora ha mostrado apertura para que, ocasionalmente, entreguemos trabajos extemporáneos en la plataforma. Ella está consciente de que no se pretende que la tutoría se vuelva más difícil o pesado para los nuevos docentes. Los temas que hemos visto sí tienen mucha relación con lo que se está trabajando en el CTE. Además la tutora busca material que nos pueda servir y nos lo comparte; muchas veces ocurre que si no fuera por ella, no los conoceríamos. (Rita)

Como parte de las malas experiencias de tutoría que se identifican sobresalen los cambios de tutores y el desinterés entre algunos tutores. Respecto a los noveles, el poco interés de algunos pues no realizaban las actividades ni participaban en las reuniones sincrónicas semanales.

> Era más coevaluación, pues el tutor nos pedía que comentaramos los escritos que elaboraban los compañeros. El tutor casi no te daba comentarios. Recuerdo que a mi me decía o escribía "ah, muy bien, que bonito", no recuerdo algo más profundo que eso de su parte. Mucho de las tutorías depende de los tutores, de que él realmente sepa transmitir el propósito que tienen. Porque no sera de que "si tienen duda me preguntan", su papel es ir regulando la interacción, los comentarios, experiencias que surgían y las estrategias que se compartían; pero eso no fue así. (Hilda)

> Yo inicié con la tutoría presencial y me ayudó mucho que me observaba una compañera de mi misma escuela, pero sin mayor aviso, después de parar la tutoría por pandemia, al siguiente ciclo escolar me pasaron a la tutoría en línea con otra tutora y ya no fue lo mismo. (Laura)

> Yo he visto que hay tutores que lo participan y lo hacen por hacerlo, no se comprometen mucho, mientras que otros participan en el programa porque les gusta y lo saben hacer. (Mónica)

Al preguntar sobre los aspectos de la práctica docente que se han visto fortalecidos al participar en el programa de tutoría, la mitad de los participantes refirió la relación con las familias del alumnado, las estrategias para el manejo del grupo escolar, el conocimiento de la cultura escolar, el conocimiento de la administración escolar y la evaluación docente. En cambio, los temas señalados como poco abordados en el programa fueron los aspectos emocionales (35%), la relación con colegas y directivos (33%) y el trabajo específico con contenidos disciplinares (32%).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La percepción de los docentes respecto a los beneficios del programa como estrategia de formalecimiento de la práctica docente muestran que 46% tiene una alta percepción del programa, 31% tiene un nivel de aceptación medio y 11% evidencia una baja percepción sobre la tutoría formal. Se destaca un 12% de maestros quienes no emitieron su punto de vista pues no se les concovó a participar en el programa, o bien porque recién fueron requeridos y aún no inician los trabajos (Figura 10.4).

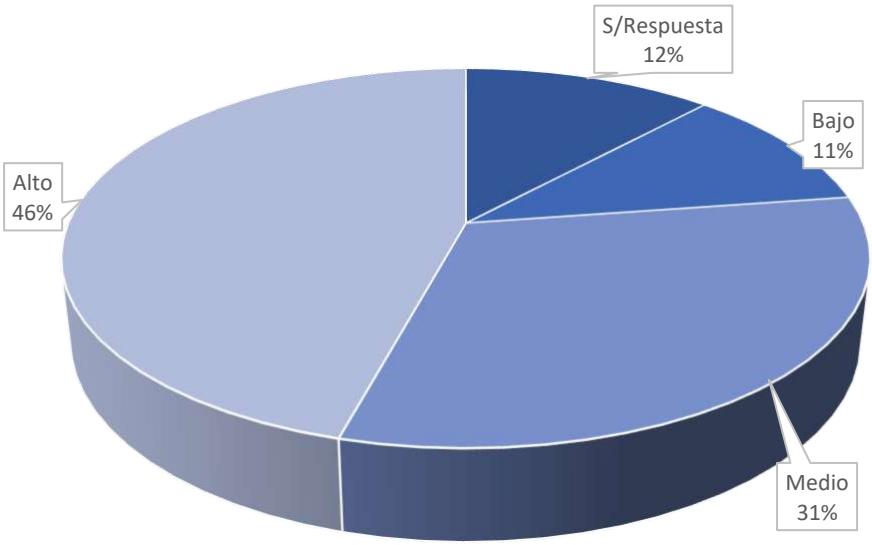


Figura 10.4 Valoración del Programa de Tutoría por beneficios a la práctica.
Fuente: Elaboración propia.

Sobre los aspectos positivos del programa que estimulan su participación, 25% comentó que varias actividades recuperan sus necesidades e inquietudes, 17% que la tutoría les ha apoyado en su trabajo con los alumnos y 16% que el tutor promueve actividades acordes a sus intereses. En contraparte, los aspectos que afectan su experiencia tutorial fueron las irregularidades en la comunicación con el tutor asignado (23%), la saturación de trabajo pues para algunos la tutoría se visualiza como una carga adicional (14%), y los cambios en la asignación de tutores (5%).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Algunas de las experiencias satisfactorias para los noveles incluyen además pa posibilidad de interactuar con otros noveles, los temas abordados, la antención a sus inquietudes y las estrategias que les comparte el tutor.

> Como había compañeros de todo el estado era bonito porque el trabajo del grupo de tutoría se convierte en una red de comunicación para nosotros los nuevos maestros (Fermín)

> Un tema que me llamó mucho la atención y me ha servido para sobrellevar el primer año es el de agente activo y reconstrucción social, ya que la actitud que llevemos a la escuela y aula se refleja en nuestra toma de decisiones, miedos o seguridad. (Patricia)

> Una compañera en el grupo comentó que a los jardines llegaron unas cajas con materiales, la mayoría los tenemos guardados porque no sabemos cómo trabajarlos pues la supervisión los envió pero no nos apoyan para saber cómo aprovecharlos. Se lo comentamos a la tutora y ella buscó y nos compartió unas fichas para trabajar el ajedrez con niños. (Rita)

También los participantes refirieron aspectos negativos del programa, como la saturación de actividades que no tomaban en cuenta sus nuevas y múltiples actividades, los plazos cortos para la entrega de productos de aprendizaje, la falta de flexibilidad del tutor y el poco vínculo entre actividades y necesidades y actividades cotidianas de los maestros.

> No me gustan los tiempos y plazos que dan para hacer y subir las actividades. Según yo ya había terminado la escuela y ya estaba trabajando, pero no, tengo que llegar a casa y ponerme a hacer la tutoría. La presión del tiempo no me gusta, siento impositiva esa parte de la tutoría. (Hilda)

> Con mi tutora pues no hubo mucha flexibilidad, debíamos hacer las actividades como venían marcadas en el programa, sin adecuaciones a nuestras condiciones. Por eso creo que para mí la tutoría era más una carga administrativa porque yo tenía que aplicar ciertas actividades simplemente para poder cumplir con lo que me pedían. Yo no le encontraba una progresión a las actividades, para mí no fue un aprendizaje real. (Carlos)

Al valorar, de manera general, la experiencia de los noveles en el programa de tutoría de la SEP, 87% informó que fue buena porque algunas actividades recuperan sus necesidades y apoyan su docencia; 59% y 52% lo aprecian como muy bueno porque la tutoría les apoyaron en aspectos tanto académicos, como profesionales y personales y porque el tutor promueve actividades que parten de las necesidades e interés del grupo de noveles, respectivamente. Para 46 maestros la tutoría formal fue regular porque había muchas tareas (lecturas y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

actividades) que debían de realizarse en cierto tiempo porque la plataforma se cerraba, eso les generaba una sensación de carga y trabajo adicional que no siempre apoyaban su trabajo cotidiano (Figura 10.5).

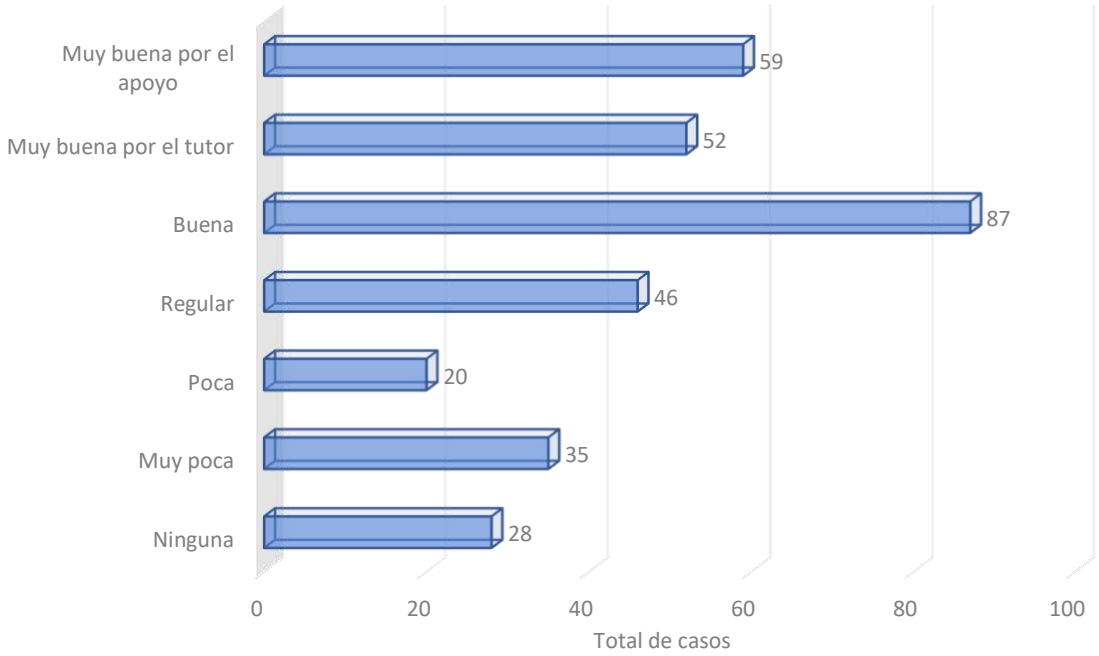


Figura 10.5 Valoración de la experiencia en el Programa de Tutoría.
Fuente: Elaboración propia.

Para 28 de los 257 encuestados, el programa de tutoría de la SEP no posee ningún valor como espacio de formación continua, debido a que no se cuidan varios aspectos inherentes como: la asignación oportunida de tutores, el inicio de las actividades inmediatamente después de la contratación, Por ejemplo, alguien comentó que no le habían asignado un tutor y por eso no había podido participar, o bien que les asignaron tutor, pero éste no ha mostrado mucho interés.

> El tutor no ha tenido interés, no ha ingresado en ninguna ocasión a la plataforma. Por tanto, yo he realizado las actividades, pero no he tenido una retroalimentación y desconozco el proceso. (Caso 97)
>
> Al inicio había muy poca información sobre el tema, ya que fui la primera generación que ingresó al sistema con la Reforma educativa, por eso tanto el tutor como yo teníamos muchas dudas y la tutoría no fue productiva. (Caso 149)
>
> Ninguna, los contenidos son repetitivos y descontextualizados ademas de generar una carga administrativa excesiva de trabajo. (Caso 136)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> Regular pues en ocasiones la única funcionalidad es el aporte en los materiales que ofrece la plataforma ya que solo se lleva por cumplir, no existe realmente un intercambio de experiencias y estrategias cuando realmente es importante. (Caso 219)
>
> Desinterés por falta de tutor asignado, además de los cambios que realizaron del mismo a pesar de hacer la petición de otorgarme uno nuevo y no hubo respuesta alguna. (Caso 220)

Finalmente, 20 participantes aludieron poca experiencia en el programa porque solo lo trabajó solo unos meses con el tutor que le asignaron.

Derivado de su experiencia se les solicitó compartieran algunas recomendaciones que harían a los tutores, IES y desde luego, a la autoridad a nivel estatal y nacional.

> No cambiar a los tutores que sí están trabajando muy bien con su grupo de tutorados. Nuestra tutora es muy buena, pero desde el inicio no dijo que ella estará con nosotros este ciclo escolar. (Patricia)
>
> En la Normal no nos comentaron nada sobre este programa de tutoría; fue al ingresar al servicio, cuando me enteré a través de compañeros que teníamos que estar en tutorías por dos años. Eso ayudaría mucho a los egresados. (Rita)
>
> En ciertos momentos del ciclo escolar, estamos saturadas con trabajo con el grupo y con documentación, porque soy docente y encargada de la dirección, así que se me dificulta terminar en tiempo los trabajos y actividades que nos piden de tutoría. Recomendaría considerar los periodos de preinscripción, evaluación y entrega de documentación, por ejemplo, para no saturarnos con la tutoría. (Rita)
>
> Disminuir el número de tareas y evidencias que debemos subir a la plataforma porque resultan repetitivas (Mónica)

Finalmente se dialogó con los nuevos maestros sobre si le gutaría volver a participar en un programa de tutoría como el de la SEP. Entre los que respondieron afirmativamente, destaca que esto se debe al compromiso y apoyo del tutor y lo enriquecedora de la experiencia en sí misma.

> Por mi experiencia, puedo decir que sí volvería a participar porque la tutoría sí ayuda a los principiantes porque nos da herramientas, documentos y nos actualiza sobre temas que debemos manejar como profesionistas en educación. (Patricia)
>
> Sí porque me ha ayudado en lo profesional, pero también en lo personal-emocional. A veces saber que no soy la única a la que le pasan determinadas situaciones me tranquiliza; pienso “no es algo que está mal en mí” o “somos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> varios los que estamos pasando por lo mismo". Si la tutoría fuera la misma que he tenido hasta ahora, sí seguiría participando. (Rita)

En los casos que dijero que no participarían, aluden a falta de claridad sobre propósitos, condiciones y beneficios, el sistema de seguimiento y evaluación y la modalidad para desarrollarla.

> Yo no la llevaría, yo me super rehusé a lo de las tutorías por lo que viví y por lo que había escuchado de varios de mis compañeros que la habían llevado antes. En la tutoría no deberían tener esos criterios de evaluación donde cada actividad es ponderada, creo que debería ser más flexible. Para la modalidad en línea, garantizar las condiciones para que efectivamente todos se conecten. Aunque creo que poder hacer el acompañamiento presencialmente es mucho mejor porque así de lo que se observa se dialoga más y no solo de lo que uno dice que hace. (Carlos)

Es necesario tender puentes entre la formación inicial y el ejercicio profesional de la docencia para fortalecer el ciclo de vida del docente (Huberman, 1990). Esto es particularmente necesario en la etapa pionera, dado que es una fase de transición que genera incertidumbre y crisis, fase donde también se delinean rasgos importantes de la identidad profesional. La tutoría formal surge en México en 2014 (SEP, 2014; 2016) como una política que apoye esa transición.

Tras analizar experiencias de participantes en el programa nacional de tutoría formal, son evidentes los beneficios que este tipo de políticas educativas pueden llegar a tener. El desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo y para ejercer la función docente, el conocimiento de los agentes educativos del centro y el contexto social, la reflexión conjunta y autorreflexión y el diálogo pedagógico, son algunos rasgos que destacan.

Sin embargo, también se hicieron evidentes los riesgos que amenazan esta política educativa: limitada cobertura, falta de comprensión de los propósitos y estrategias del programa entre todos los involucrados, poca o nula vinculación de las IES, simulación y burocratización de procesos, y un carente sistema de evaluación del impacto del programa en las prácticas docentes de los noveles y en la formación de las niños y jóvenes.

En el camino rumbo a la institucionalización de las prácticas formales de tutoría desde el Estado se favorece la adaptación de los docentes noveles al campo profesion en beneficio de la formación de los niños, al tiempo que también se

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

avanza en el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030 (UNESCO, 2018), que busca desarrollar sistemas que fomenten una educación inclusiva de calidad y con oportunidades de aprendizaje permanente para todo el alumnado.

Por ende, se considera que la autoridad educativa, en sus diferentes niveles de competencia, debe emprender un seguimiento y evaluación puntual del programa y los procesos vinculados a él, de los tutores y sus prácticas y de los noveles, su nivel de participación y el impacto en su práctica cotidiana y en el aprendizaje de sus alumnos, para reorientar lo que se requiera y mejorar sus resultados educativos.

10.4 La tutoría informal y la iniciación docente

Como parte del análisis del campo de representación de los docentes noveles sobre la tutoría informal, en este apartado se exploraron sus imaginarios tras los primeros años de experiencia profesional y se identificaron los actores que acompañan ese periodo tan crucial de la trayectoria laboral.

Para la mayoría de los maestros (78%) la tutoría informal se vincula con intercambios y ayudas que reciben de diferentes actores educativos, noción que es consistente con los hallazgos de la dimensión información de esta misma investigación. Sin embargo, en un subgrupo de los participantes (22%) se advierte un desconocimiento sobre esta noción. (Figura 10.6)

El grupo mayoritario alude a su experiencia tutorial desde diferentes aristas que incluyen el escenario donde ocurre, los sujetos involucrados y las acciones emprendidas. Del 78% que está familiarizado con la tutoría informal, 18% la vincula con el intercambio de opiniones y experiencias que se dan durante las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE); experiencias que les comparten algunos compañeros en diferentes momentos de la jornada y ciclo escolar (18%) o ayudas y apoyos que reciben en general de colegas y directivos de su centro de trabajo o de otros contextos (15%).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

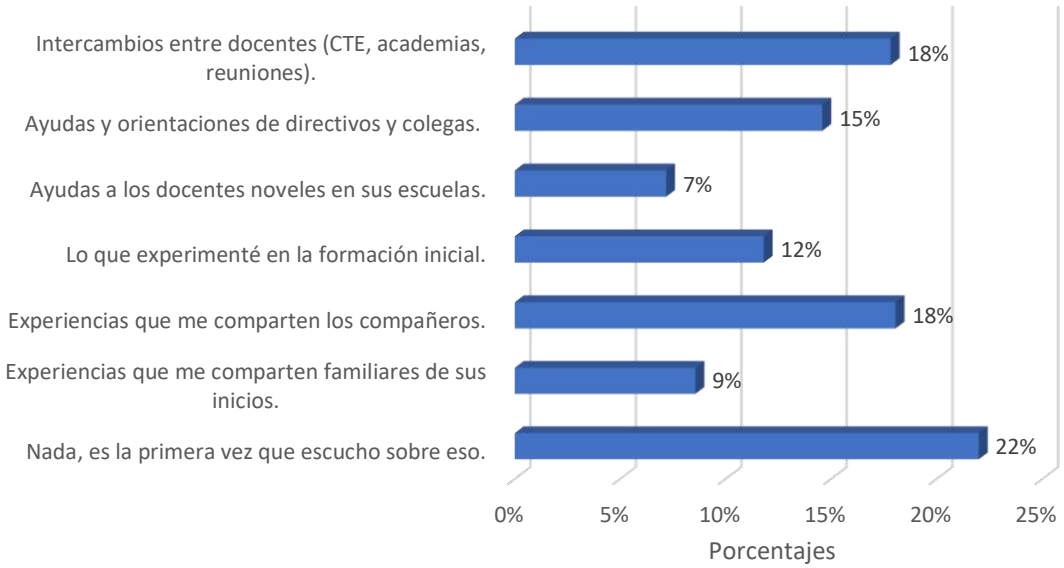


Figura 10.6 Conocimiento de los 257 docentes sobre la tutoría informal.
Fuente: Elaboración propia.

Posiblemente por sentirse aún en una etapa de transición entre la vida estudiantil y la laboral, en una fase de preparación para el servicio y no como un profesional de la docencia es que algunos noveles asocian la tutoría informal con las experiencias que les ofrecían los formadores de docentes durante la preparación inicial para la docencia (12%).

Con porcentajes menores se ubicaron las opciones que relacionan la tutoría con las sugerencias que les dan familiares y amigos que también se dedican al magisterio (9%) y con el intercambio de experiencias entre docentes de diferentes escuelas y contextos (7%).

Respecto al 22% que dijo desconocer el término tutoría informal, cabe destacar que, las acciones relacionadas con ella no les son ajenas. Este dato es consistente con lo que se identificó en el análisis de la dimensión información, donde el término tutoría informal fue catalogado como novedoso por varios maestros. En otros casos mencionaron no haberlo escuchado, aunque deducían algunas de sus características al contrastarlo con el programa formal de tutoría de la SEP, o bien al reflexionar sobre las prácticas cotidianas que sostenían con sus colegas del mismo centro de trabajo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ahora bien, respecto a los actores, a esos otros que fungen como espejos para los noveles, ellos tienen un papel importante dado que pues acompañan los primeros pasos en el ejercicio de la profesión. Algunos de los actores mencionados son Supervisores escolares, Apoyos Técnico Pedagógicos asignados a la supervisión, directores de escuelas primarias, docentes frente a grupo, especialistas itinerantes, maestros con los que cursaron su formación inicial y a los que conocieron durante el proceso de contratación.

Un primer subgrupo lo integran quienes desarrollan funciones de gestión y coordinación a nivel de supervisión escolar y en los centros educativos. Algunos supervisores escolares y ATP de diferentes zonas escolares, a decir de los noveles, favorecen intercambios de experiencias y sugerencias entre docentes con experiencia y noveles de varias escuelas. Respecto a los directores de escuela, por la función que desempeñan, en varios casos promueven la socialización de buenas prácticas con los docentes recién llegados, esto con la intención de establecer políticas institucionales y estrategias unificadas de trabajo.

> El supervisor escolar trataba de promover la unión entre las escuelas de nuestra zona y buscaba que compartiéramos experiencias entre todos. En una de las reuniones donde compartíamos experiencias entre escuelas, se nos pidió a todos los maestros de la zona que nos grabáramos dando una clase. Luego por escuela se seleccionaría un video. De la primaria seleccionaron mi video, recuerdo que recibí comentarios positivos de los otros docentes y también observaciones que fueron buenas y me ayudaron. (Fermín)

> El ATP de la zona escolar, durante los CTE mensuales, nos enseñó a trabajar por tema común con los tres grados y varias asignaturas. Nos iba orienteando sobre el trabajo en la modalidad multigrado. A mí me ayudó mucho porque yo había trabajado en escuelas particulares en ciudad y con unigrupo. (Olga)

> La directora de mi escuela había diseñado una serie de formatos para tener lista información que solicitaba la supervisión escolar y todos en la escuela los usábamos. También recuerdo que nos aconsejaba tener dos juegos de copias de la documentación por niño, una la dejábamos en la escuela y la otra en casa por si requerían información de urgencia. Ese tipo de sugerencias de la directora resultó ser muy útil para mí. (Hilda)

En segundo término se ubican los colegas del mismo centro escolar quienes son, por su conocimiento de la cultura institucional, otra fuente de aprendizajes para el docente novel. De estas figuras, el maestro principiante aprecia su apertura al

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

diálogo, la disposición para compartir y las recomendaciones que ayudan al proceso adaptativo al nuevo medio social.

> Mi relación con mi compañera, en la escuela bidocente a la que llegué era buena. Ella tenía ya años ahí y me compartía estratagias de lectoescritura. Recuerdo que por las tardes, cuando teníamos tiempo, platicábamos cómo se iba a trabajar la siguiente semana, preparábamos eventos o comentábamos mucho sobre los talleres que mandaban de la SEV. (Mónica)

> Cuando llegué a la comunidad conocí a la maestra que dejaba el grupo que yo atendería. Platicamos sobre el nivel académico del grupo, me comentó sobre sus avances y también me recomendó que tuviera cuidado y que no saliera mucho porque en la comunidad recientemente habían asesinado a unas personas. Me sirvió mucho para darme una idea sobre la situación que había con el grupo, pero también en la comunidad. (Julieta)

> Hay una compañera en la escuela que me ha guiado mucho, me mostraba cómo organizaba su documentación y me sugería cómo prepararla para cuando me la pidiera el director. Después empezamos a platicar de los alumnos, el método de trabajo, los padres de familia. Cuando tengo alguna duda me acerco en el recreo, ella es super abierta. Cuando se podía me fijaba cómo trabajaba y eso también me ayudó mucho, porque ella utiliza mucho las fichas autoconductoras con su grupo. (Dinorah)

Existen además otras figuras quienes resultan vitales para el nuevo maestro, este tercer grupo lo constituyen excompañeros durante la formación inicial, otros noveles a quienes conocieron durante el proceso de contratación, maestros itinerantes o familiares dedicados a la profesión. Dada la cercanía que se tiene con algunos de ellos y su escucha atenta, estos interlocutores representan una invaluable ayuda especialmente en lo relativo a la esfera emocional-personal del novel.

> Cuando tenía dudas recurría a los compañeros que conocí durante el proceso de contratación. Con ellos nos compartíamos formatos y platicábamos sobre los documentos que estaban pidiendo en las escuelas. Recuerdo que varios de ellos tenían tías, primos, esposos o parientes maestros que nos aclaraban muchas de las dudas que teníamos y nadie en nuestras escuelas nos aclaraba muy bien. En mi caso, le pedía a una amiga que le preguntara a su esposo y él me orientaba.(Laura)

> El maestro de educación física que iba a la escuela martes y jueves fue mi apoyo en muchas cosas, con él planeaba activaciones y eventos escolares por el Día de las Madres, 14 de febrero y fechas cívicas. Con ese maestro también viajaba a Xalapa, donde vivimos los dos. Compartimos experiencias sobre lo vivíamos en la escuela, unas positivas, otras negativas. (Carlos)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Sin embargo, no todos recuerdan experiencias favorables de su primer centro de trabajo. Un par de maestros puntualizó que su llegada al centro escolar fue difícil porque recibieron pocos o nulos apoyos para comprender la organización escolar y el contexto social al que se estaba incorporando.

> En mi caso nunca existió un apoyo o diálogo real y con apertura. Al contrario, hubo confrontaciones por un ejercicio de coevaluación entre docentes que efectuamos como parte del último CTE del ciclo escolar. Nos solicitaban una observación entre pares, una maestra de primer grado trabajó con mi grupo de tercero y yo lo hice en su grupo, luego nos reunímos y comentamos la experiencia. Durante el diálogo ella expresó que me faltaba trabajar algunas cosas, yo reconocí que tenía razón, le agradecí el comentario y tomé nota. Sin embargo, cuando yo le comenté que quizá hacía falta más seguimiento a algunos niños con rezago, ella no recibió bien mi sugerencia, me espondió con amabilidad, pero de ahí en adelante ya no tuvimos buena comunicación. (Carlos)

> Recuerdo que cuando empecé a trabajar estaba perdida, mis planeaciones las elaboraba a mi modo, las entregaba y el director no me decía nada hasta pasados los meses me llamó y me dijo que así él no las recibía, que debía hacerlas como los otros maestros. Lo mismo ocurría con la evaluación trimestral, yo hacía mis gráficas y él me decía que por qué le entregaba tanto a firmar, pero no me explicaba cómo hacerlo. Para inscribir tuve que ir copiando lo que hacía el maestro del otro grupo para saber qué documentos pedir y qué datos anotar. No había mucha empatía con mis compañeros, así que muchas cosas las aprendí por ensayo y error. (Laura)

La mayoría de las voces recuperadas subrayan la importancia de este tipo de tutoría para la fase adaptativa, aunque también hay quienes reconocen el problema terminológico asociado con ella o la carencia de oportunidades para vivenciarla.

En este punto del análisis también destaca la forma en que este tipo de prácticas tutoriales permea tanto a nivel meso como micro de la administración educativa. Es decir, supervisores escolares y ATP por un lado y, a nivel micro, los directores y docentes de grupo del centro laboral. Desde la especificidad de la función que cada uno desempeña, aportan experiencia sobre la profesión y conocimientos sobre el contexto escolar y social.

A modo de resumen, se identificaron avances en la implementación del programa de tutoría en México, pues muchos docentes refieren haber recibido estrategias para el trabajo con las familias y para el manejo del grupo escolar, además de información sobre administración escolar y evaluación magisterial.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Esto representa una mejoría respecto a estudios antecedentes como los de Manzano, Glasserman y Mercado (2017).

Se reconoce, además, que el programa nacional de tutorías es un primer esfuerzo por visibilizar el proceso que viven quienes se inician en la docencia. No obstante, a seis años de su implementación, prevalecen asimetrías en su implementación (Canseco, 2016; Manzano, Glasserman y Mercado, 2017; Rodríguez y Salinas, 2019; Ortiz, Casillas y Lunagómez, 2020).

Los noveles identifican inconsistencias entre los documentos normativos y las prácticas prevalentes. Se ha privilegiado la tutoría en línea por sobre la presencial y de concentración, a pesar de que diversos especialistas e investigadores han señalado los beneficios de la observación recíproca (DeCesare, Workman y McClelland, 2016) y el acompañamiento individualizado (Hobson, 2016).

El programa de tutoría formal tiene el riesgo de burocratizar un importante proceso formativo. Si el trabajo se centra en temas preestablecidos, que privilegian la lectura, el cumplimiento de actividades y la asistencia a reuniones virtuales, en lugar de generar una agenda de trabajo a partir de las necesidades específicas de cada novel y de las particularidades de su contexto.

Un hallazgo más es que el programa de tutoría formal no reconoce el valor pedagógico de la tutoría informal entre docentes de la misma escuela. Un colega con experiencia y conocimiento sobre la cultura escolar se convierte en un interlocutor que le brinde una mirada en espejo (Calvo y Camargo, 2015).

Un reto más que se identificó con este estudio fue el de la institucionalización de la tutoría para los noveles. No se oferta aún a todos y, en opinión de muchos, está aún lejos de convertirse en una estrategia de profesionalización que garantice un apoyo para fortalecer las competencias del personal de nuevo ingreso (SEP, 2019).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

10.5 Experiencias de tutoría informal en los primeros años de docencia

Para la recuperación de la experiencia de los noveles sobre los procesos de tutoría informal durante los primeros años de servicio, se consideraron los rubros de la práctica que más se han visto fortalecidos, la valoración que hacen del proceso vivido y, finalmente, las fortalezas y debilidades que identifican.

En primer término se determinaron diez rubros relacionados con los problemas más frecuentes que experimentan los docentes noveles (Veenmann, 1984; Jordell, 1985; Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). Con las opiniones recuperadas de los 257 participantes se construyeron índices sumarios distribuidos en tres niveles (alto, medio y bajo) según el impacto del acompañamiento recibido. (Figura 10.7)

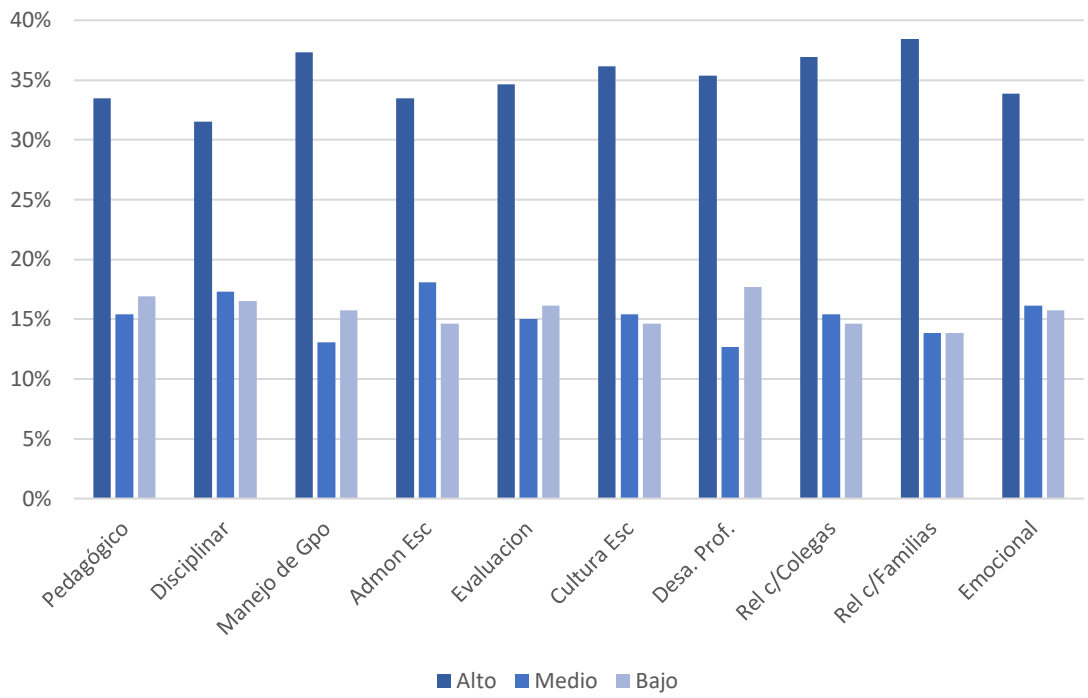


Figura 10.7 Rubros de la práctica más apoyados por la tutoría informal.
Fuente: Elaboración propia.

Al hablar de sus experiencias tutoriales, los noveles identifican tres rubros que les han ayudado mucho en sus inicios, éstos son las sugerencias y recomendaciones relacionadas con la promoción de la relación con las familias,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

el manejo de grupo escolar y la relación con los colegas y directivos (Figura 10.7). Los puentes que se tienden a partir del diálogo entre iguales particularmente ayudan al nuevo maestro a integrarse a la comunidad escolar, así se evidenció en el diálogo con algunos de ellos.

> A través del diálogo con mis compañeros de escuela los que somos nuevos construímos nuevos aprendizajes. Una aprende de la propia experiencia, pero también de lo que recuperamos o nos comparten otros con más años de servicio. Porque lo que hacemos no es el producto de lo que pensamos y planeamos, no completamente. A veces ocurre así, pero muchas veces tomamos ideas o sugerencias de otras personas. Compartir experiencias y platicar entre maestros ayuda, a mí me ha ayudado. Nos ayuda a generar nuevas ideas, a repensar las que hacemos o también para dejar de hacer otras. (Hilda)

Los rubros que medianamente se exploraron en los encuentros de acompañamiento e intecambio de experiencias entre colegas son los relativos a la administración escolar, estrategias para el tratamiento disciplinar de determinados contenidos y el apoyo en aspectos emocionales.

> Las prácticas de administración escolar de mi directora y compañeros me gusta, por eso me gustaría seguir trabajando en esta escuela por varios años más. (Hilda)

> Tener la oportunidad de conversar con el maestro de educación física me ayudó para el trabajo pero también en la parte emocional. Entre los dos compartíamos experiencias y descargábamos frustraciones por lo que nos iba ocurriendo. Recuerdo varios de sus consejos que me ayudaron a manejarme en la escuela y con las familias de mis alumnos. (Carlos)

Finalmente, los tres aspectos que menos se atienden desde la tutoría informal son el desarrollo profesional, el dominio pedagógico y la evaluación. Éstos se convierten en áreas de oportunidad sobre las cuales el novel ha de buscar información en otros espacios

> Entre docentes nos compartimos muchas experiencias y estrategias. Especialmente para mí que venía de trabajar en una escuela urbana particular y llegué a una pública multigrado (Bidocente). En la confianza que generamos, yo tmabién he compartido estrategias para el estudio de la historia con álbumes y rompecabezas y mi compañera me compartió material del método Sarita para la alfabetización, pero no muchos hacen eso. (Olga)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A partir de los testimonios recuperados se advierte el valor que para los noveles tienen todas las oportunidades que compañeros, directivos y otros docentes les brindan en diversos momentos.

Al valorar la apreciación general de los noveles sobre las diferentes experiencias de tutoría experimentada, se logró documentar que 70% sí habían participado en actividades tutoriales, el resto refirió que en sus centros escolares no se generan oportunidades para realizarla (Figura 10.8).

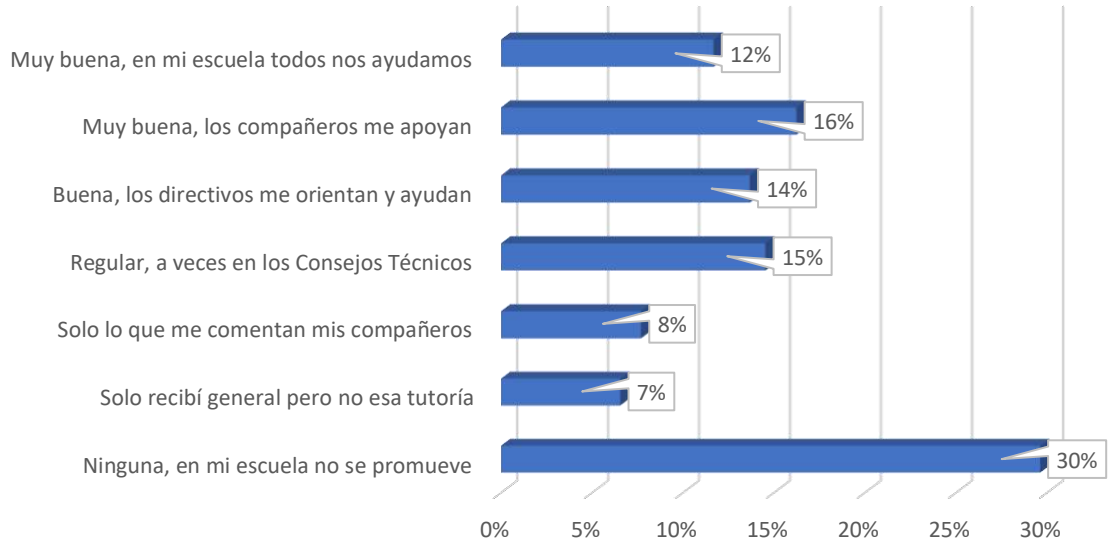


Figura 10.8 Experiencia de los docentes respecto a la tutoría informal.
Fuente: Elaboración propia.

Del 70% que sí la tuvo, 28% afirmó haber tenido una muy buena experiencia, ya sea porque en su escuela ocurre que se apoyan entre compañeros (16%), o bien porque en su institución todos, incluyendo directivos, se apoyan (12%). Para 14% la experiencia fue buena gracias a la orientación recibida de los directivos del centro.

> Los CTE de multigrado han servido para recibir tutoría informal. A mí se me hacen muy buenos porque los maestros mostramos y compartimos nuestras estrategias y materiales. Como nos reunimos de nueve escuelas de la zona, pues recibimos muchas propuestas. Hasta el ATP de la supervisión que nos visita nos generó una carpeta para que compartamos materiales por Drive. Todo ese trabajo ayuda mucho a los que como yo enimos llegando. (Mónica)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> El director nos ayudaba pues es él el que tiene información del contexto porque lo conocía muy bien. Aunque sea algo informal, pero lo conoce pues tiene años de estar trabajando ahí. Él nos da una opinión más acertada de lo que se vive en la comunidad. (Julieta)

> Los consejos y apoyos que nos damos entre maestras están basados en nuestra experiencia y nuestra realidad, en lo que vivimos día a día. Eso es algo que al final es lo que más nos sirve. Esta tutoría está apegada a lo experimentamos con las personas con las que convivimos diariamente. Por todo eso siento que es la tutoría que más nos ha ayudado. (Julieta)

Para 30% la experiencia fue de regular a nula porque solo en los Consejos Técnicos Escolares algunos colegas comparten experiencias, sugerencias o estrategias para el trabajo con los alumnos (15%); solo les ofrecieron información sobre la escuela y las funciones que desarrollaría (7%); y nulo pues nadie le acompañó en sus inicios, y solo saben de este tipo de tutoría por las experiencias que han escuchado de otros compañeros (8%).

> Que muchas veces no existe y no hay compañeros que tengan la actitud de compartir su experiencia con los recién llegados. A veces hay maestros que se reservan todo y no comparten con los compañeros de la misma escuela aquellas estrategias que les han funcionado para promover aprendizajes entre sus alumnos. (Laura)

La sensibilización de los miembros del personal docente respecto a un conjunto de actividades de acompañamiento para un docente novel debe garantizarse, de tal manera que todos comprendan la naturaleza formativa del proceso y su carácter de acompañamiento que tiene.

A lo largo de todo el proceso de investigación, del acercamiento con los docentes noveles, los diálogos sostenidos y de los análisis generados, se advierten fortalezas y debilidades en la tutoría informal.

Como parte de las fortalezas destaca la gestación de comunidades de práctica (Wenger, 2001) flexibles, abiertas, que dan respuesta a las necesidades que emergen en los inicios del trayecto profesional del docente novel. Además, de estos encuentros informales de tutoría participan, en diferentes momentos actores como supervisores escolares, ATP, directores, colectivo docente de la escuela, otros docentes y familiares; se promueven relaciones horizontales y,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

por último, entre todos los participantes se establecen mecanismos de autorregulación y evaluación de procesos.

Otra fortaleza es que al tener como novel las condiciones y opotunidades institucionales para recibir un acompañamiento tutorial informal se favorece su sentido de pertenecia a la comunidad escolar. Esas interacciones le permiten reconstruir sus significados en torno al ser docente y su identidad profesional. Al tiempo que toda la comunidad docente reafirma sus políticas institucionales, formas de relación y prácticas formales e informales, que le dan identidad.

> Esta tutoría sí contribuye a nuestra formación, aunque no la identifiquemos como tutoría porque se da de manera informal. Yo creo que los maestros que te apoyan te dan buenos comentarios y eso contribuye a tu formación. (Fermín)
>
> Yo pienso que sirve mucho porque entre todas nos vamos ayudando. Cada una tiene experiencias diferentes, de las escuelas donde practicamos mientras estudiábamos en la universidad y, en mi caso, de los interinatos que cubrí. Creo que lo importante es que compartamos las cosas que sabemos, y que entre todas nos pongamos de acuerdo para trabajarlas e ir platicando si funcionan o no, qué cambio hicimos y así para ir mejorando y ayudar más a los niños. (Julieta)
>
> La actitud de mi compañera de quererme compartir experiencias, sugerencias, estar atenta y tratar de apoyarme en las dudas que me surgían es algo que agradezco porque te contagia. Eso se agradece porque, como ella dice ‘me gusta ayudar para que tú no pases lo que yo pasé, que no sabía muchas cosas y nadie me explicó’. (Alondra)

Al sentirse miembro de la comunidad escolar el novel asume un papel activo en la acogida de otros docentes. Esto favorece la perpetuación de determinadas prácticas y rasgos identitarios del centro escolar.

> Ahora que ya tengo un poco más de experiencia, soy quien ofrece tutoría informal a los compañeros que se incorporan a la escuela. Cuando llega alguien nuevo, me acerco y le explico cómo se trabaja en esta primaria. Les hablo de las comisiones y les explico la documentación que deben entregar, cómo hacerlo y cómo arganizar todo. Trato de darles ánimo diciéndoles “te va a ir muy bien” o ”te va a gustar aquí”. También les hago sugerencias sobre el transporte y sitios para comer. Hago este acompañamiento porque siento que es muy necesario, se siente, es feo llevar a un lugar y que nadie te hable ni ayude. Yo creo que esa confianza que alguien te expresa cuando llegas a un lugar nuevo, es lo que te hace dar lo mejor de ti, así una puede trabajar mejor. (Hilda)

Otra ventaja de algunas prácticas tutoriales documentadas es la observación entre pares. Esta estrategia se propone en el programa nacional de tutoría

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

formal, sin embargo, las autoridades que coordinan el programa en Veracruz ya no la promueven más.

La observación y el diálogo pedagógico posterior permite a los maestros construir consensos sobre nuevas prácticas educativas. Aunque es preciso puntualizar que la sensibilización de los participantes es fundamental para garantizar una situación de aprendizaje mutuo y no un proceso intrusivo o amenazador.

> Algo que también ayuda mucho es observar nuestro trabajo y no hace falta hacerlo de una manera formal y con formatos. Por ejemplo, cuando uno entra al salón del compañero por algún asunto, observar la forma en la que organiza su grupo, el material que tiene, la forma en la que trabaja con los niños. Luego, en nuestras pláticas eso es tema de conversación y nos preguntamos cómo lo hace, por qué y qué resultados le ha dado. Las ideas que nos pueden resultar innovadoras, diferentes o buenas yo las aplico con mis niños. (Julieta)

Una fortaleza más que se identifica es que este tipo de práctica social ha trascendido el ámbito inmediato del centro escolar del novel y aprovecha las TIC para vincular a docentes asignados a escuelas muy diversas en sus dinámicas y contextos. Las redes sociales representan otra plataforma para la tutoría informal, y desde los grupos ahí gestionados se aprecian formas de organización distintas que estimulan el apoyo mutuo, la solidaridad y la empatía entre pares.

> Yo sigo en el grupo de WhatsApp que se generó desde la SEV para la contratación. El grupo original era de cerca de 200 docentes y aún seguimos activos como 175, que son muchos todavía. Por esa vía yo he podido resolver dudas y leer las de otros maestros de nuevo ingreso como yo. No sé quién lo administre pero ha sido muy útil para saber sobre temas como pagos, documentación, intercambio de material didáctico y estrategias, asignación de plazas definitivas. Ha sido muy enriquecedor. (Dinorah)

Como parte de las debilidades, resaltan aspectos vinculados a la operatización de la tutoría informal, más que a la estrategia tutorial en sí misma. Destacan plateamientos como la falta de apertura de algunos miembros del colectivo docente, que puede estar vinculada con una limitada o inexistente sensibilización o falta de claridad en los objetivos y beneficios de este acompañmiento y, por otra parte, de una carente cultura del seguimiento a las prácticas docentes para la mejora de la formación de los niños.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> En ocasiones los comentarios que surgen entre maestros en los CTE no nos positivos, ni ayudan a mejorar el trabajo en la escuela; al contrario, dividen al equipo. Creo que ese tipo de estrategias de intercambio de opiniones o las observaciones entre grupos pueden tener buenas intenciones, pero hay maestros que no lo toman como una sugerencia para mejorar y terminan peleados. (Hilda)
>
> En ocasiones la solo conversación no es suficiente para comprender cómo los compañeros con experiencia aplican algunas estrategias o materiales con sus niños. A veces no nos que da tan claro cómo hacerlo, quizá si nos observáramos ayudaría. (Mónica)

Con el estudio de la tutoría informal se abre una veta hacia la exploración de entornos donde pueda gestarse otro tipo de aprendizajes para los noveles, espacios diferentes a los regulados, formales y mediados por alguna autoridad educativa. Entornos flexibles en la integración y movilidad de sus participantes, sus propósitos, estrategias y formas de dar seguimiento y evaluar su alcance y beneficios.

A lo largo de este capítulo se ha analizado el campo de representación de los docentes noveles respecto a la tutoría formal e informal en la iniciación profesional. Los procesos de la tutoría han de verse como una estrategia que ayuda a integrar a nuevos integrantes a la comunidad escolar, compartir entre todos los integrantes las buenas prácticas y políticas institucionales que beneficien la formación de todos los alumnos y garanticen el funcionamiento del centro (programa de acogida desde el centro).

Respecto al programa nacional de tutoría formal para docentes de nuevo ingreso, son evidentes los claroscuros en su implementación. Se reconocen buenas prácticas tutoriales que favorecen la adaptación de los noveles y ponen al centro sus necesidades e intereses emergentes de los recién contratados. Pero también se documentó una limitada capacidad del Estado por garantizar a todos los noveles el acompañamiento necesario, falta de compromiso de algunos tutores y noveles, desconocimiento de los principios orientadores de este tipo de tutoría prácticas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Particularmente en el caso de la tutoría informal, es posible advertir que algunos maestros desconocen la terminología académica, sin embargo, sí asocian muchas de las experiencias acumuladas en sus inicios con ayudas, tips, apoyos que les ofrecen sus colegas como formas de tutoría que les ayudan a comprender la cultura escolar, desarrollar su identidad profesional, integrarse a una comunidad de práctica donde los saberes de todos se valoran y disminuir su ansiedad.

En el siguiente capítulo se explora la dimensión actitud de las representaciones sociales de los noveles sobre la tutoría, y con su estudio se analizará en qué medida, la información que tienen los noveles sobre los tipos de tutorías, aunado a las experiencias que han acumulado al respecto influye en la visión, valoración y actiud hacia ella.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Capítulo XI Posicionamiento ante el proceso tutorial

La tercera de las dimensiones que permite comprender las representaciones sociales que los individuos poseen sobre determinadas nociones es la de la actitud. Esta dimensión tiene un carácter más global en relación con las dimensiones información y campo de representación pues evidencia la tendencia general, favorable o desfavorable, de los sujetos sobre algo. Ésta es la dimensión más aparente, más conductual (Moscovici, 1979).

La actitud es la manifestación primera de la postura que los individuos manifestan tener ante algo, un fenómeno, un objeto, un sujeto o conjunto de ellos. En torno a esta dimensión actitud se articula el discurso relacionado con qué características se distinguen sobre algo y qué experiencias se han tenido al respecto. El carácter dinámico de las representaciones sociales se evidencia particularmente en la actitud, pues llega a ocurrir que los sujetos expresan su postura ante algo sin que necesariamente tengan construída claramente una noción con argumentos firmes.

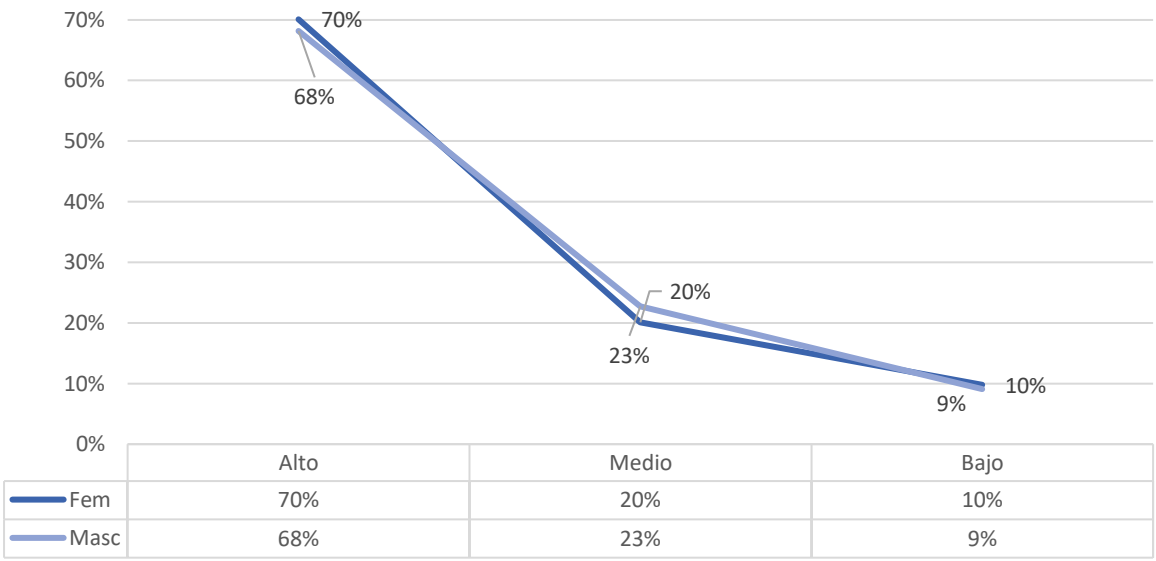
Al igual que en los capítulos precedentes, en éste se recupera la postura de los noveles respecto a los dos rubros de interés para el estudio: la tutoría formal y la tutoría informal. Los argumentos esgrimidos por los participantes se sustentan en los instrumentos aplicados y en su discurso expresado durante las entrevistas en profundidad. Tras un proceso de análisis y triangulación de datos empíricos se presentan los resultados y consideraciones correspondientes.

11.1 Postura ante la tutoría SEP

En primer término, se cuestionó a los participantes sobre el valor que daban al programa formal de tutoría que ofrece la Secretaría de Educación Pública. Un comparativo por género muestra que son más las maestras mujeres las que lo valoran (70%). (Figura 11.1) Entre los hombres hay quien cuestionó los propósitos o los procedimientos seguidos en la operación del programa en el estado de Veracruz, en otros casos abiertamente expresaron su negativa a

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

participar en él, postura que generó que dejaran de participar después de unos meses de iniciar las actividades o bien que no lo hicieran.



	Alto	Medio	Bajo
Fem	70%	20%	10%
Masc	68%	23%	9%

Figura 11.1 Valor de la tutoria formal para la práctica docente. Por género.
Fuente: Elaboración propia.

Uno de los testimonios de un maestro, evidencia su conflicto identitario, la denominación de 'prelado' lo mantiene aún en un estatus de formación inicial. Ello lo hace sentir que requiere de la asistencia de otro maestro para poder acceder a un puesto de trabajo estable, de ahí su negativa a participar.

> Este programa es como de formación inicial porque era como un acompañamiento hacia la formación, así nos lo explicaron en mi zona escolar. La tutoría sería un acompañamiento para el término de la formación inicial, para el proceso de prelados (término dado por las autoridades educativas locales a los docentes que aún no tenían plaza definitiva). A mí me enojaba mucho cuando nos decían prelados, porque sentía que era como una etiqueta, "tú no sabes nada, estás en formación todavía, eres un prelado". Era como ser señalado, entre los compañeros se decía que para poder acceder a una plaza definitiva, uno llevaría tutorías. (Carlos)

Esta situación obedece más a la falta de pericia de los responsables de operar el programa, y no a la naturaleza del tipo de acompañamiento que se busca promover.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Otro rasgo analizado entre la población objeto de estudio fue la formación inicial recibida. Los egresados de alguna de las universidades pedagógicas nacional o estatal son el subgrupo que otorga el nivel más alto a la tutoría formal, es decir, le otorgan la mayor valoración al programa por los beneficios que reciben para el ejercicio de su función (100%); seguido de los egresados de universidades privadas (81% nivel alto) y egresados de universidades públicas (78% nivel alto). (Figura 11.2)

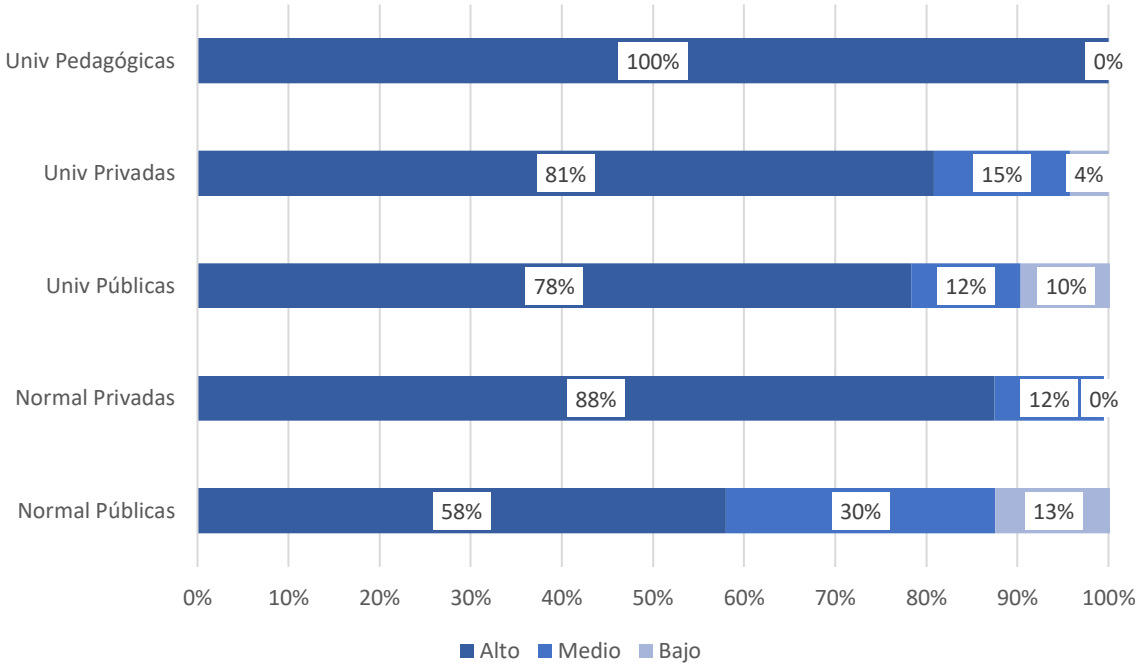


Figura 11.2 Valor de la tutoria formal para la práctica docente. Por tipo de IES de formación inicial.
Fuente: Elaboración propia.

Los programas de formación para la docencia que se aplican en México tienen un carácter nacional, por lo que aplican en todas las instituciones con independencia del tipo de sostenimiento que cada una tenga. Sin embargo, entre las normales privadas y las públicas se observa una diferencia que llama la atención, el porcentaje egresados de una escuela normal privada que otorga un nivel alto al programa es mayor (88%) que el porcentaje de los provenientes de una escuela normal pública (58%).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Uno de los argumentos de un docente de escuela normal pública puede explicar esta tendencia

> Me imaginaba que sería como tener un maestro de práctica intensiva a nivel nueve (o semestre nueve, después de ocho semestres del trayecto de práctica profesional de educación normal) porque era como seguir teniendo un seguimiento de nuestra práctica, seguir teniendo un acompañamiento para observar cómo nos desempeñábamos y también porque había muchos maestros que a lo mejor eran prófugos y que no estaban trabajando (como medida de control). (Fermín)

Este comentario tiene relación estrecha con el tipo de actividades que los normalistas efectúan en su formación inicial. Muchos de los temas abordaron en la tutoría les resultaban semejantes a los de su preparación y estaban familiarizados con el modelo de acompañamiento también.

Finalmente, con un análisis cruzado por índices sumarios se identificó que para 70% de todos los participantes, el programa de tutoría era necesario, por ello su postura fue positiva y su valoración alta; 21% manifestó que el programa podría replantearse como una actividad opcional para el novel, de ahí que su valoración fue media y 10% más opinó que es un programa innecesario, de ahí que su postura es negativa y su valoración baja. (Figura 11.3).

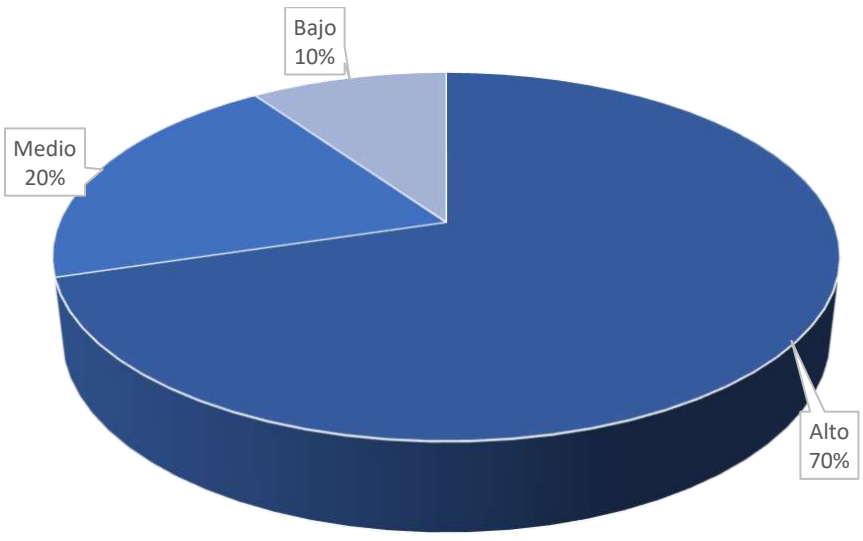


Figura 11.3 Postura de los docentes noveles respecto al programa de tutoría.
Fuente: Elaboración propia.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Al hacer un balance de la dimensión actitud de las representaciones sociales de los docentes noveles sobre el programa formal de tutoría se concluye que la postura que prevalece es positiva, pese a que no en todos los casos hayan acumulado experiencias satisfactorias y favorables para la mejora de su práctica docente.

Esa postura puede ser atribuida a que los maestros reconocen la valía de la estrategia tutorial por el apoyo que puede ofrecer al novel en los momentos críticos de su inicio en la profesión o por ser un espacio para dialogar con otros que viven situaciones similares a él/ella, generando empatía empatía, sinergias, deseos de colaboración. Esta postura, en algunos casos, obedece más a las expectativas que a las experiencias acumuladas.

11.2 Postura ante la tutoría informal

Al igual que se hizo con el tema de la tutoría formal, a partir de los índices individuales de cada ítem, se construyó un índice agrupado relacionado con el valor que los docentes atribuyen a los procesos tutoriales informales de acuerdo al género. (Tabla 11.4). Los resultados muestran que un mayor porcentaje de docentes hombres opina que los intercambios informales con colegas, directivos y autoridades les brindan aprendizajes positivos para su trabajo (77%), comparado con 72% de maestras mujeres.

Los resultados obtenidos permiten visibilizar que los maestros otorgan un mayo valor a la tutoría informal que al programa formal de tutoría respecto a la manera en la que apoya su práctica profesional. En el caso de las maestras los niveles de valoración aumentan dos puntos porcentuales, mientras que entre los maestros el incremento es de 9% a favor de la tutoría informal.

> La tutoría informal te sirve mucho porque los compañeros tienen más experiencia y conocen la comunidad. Además ya han trabajado en otras comunidades y tienen estrategias que te comparten. Sobre la comunidad como ya conocen a las familias te dicen cómo actuar y te dan un panorama general que te ayuda cuando llegas. Ellos ya pasaron por cosas por las que yo aún no, así que ellos me dan sugerencias basadas en su experiencia. En los CTE aprendo de situaciones que aún no he vivido y siento que me retroalimenta más porque estamos en la misma

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

escuela y nos permite observar nuestras prácticas cotidianas, así aprendí muchísimo en mi primer año. (Laura)

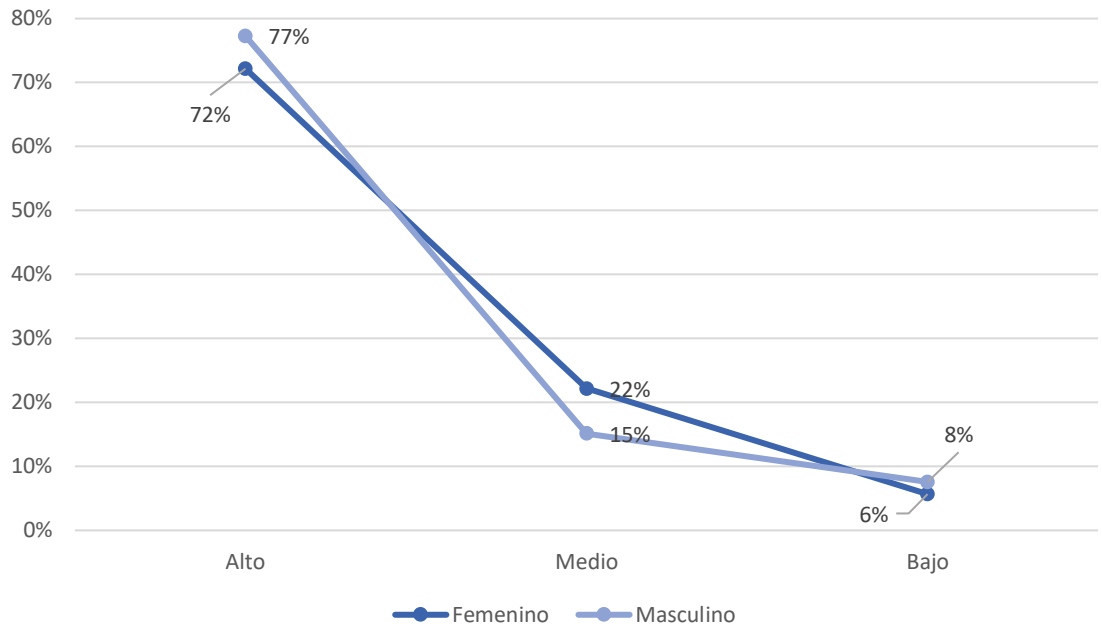


Figura 11.4 Valor de la tutoria informal para la práctica docente. Por género.
Fuente: Elaboración propia.

Un segunda análisis se hizo considerando la formación inicial de los docentes, los porcentajes para la valoración alta hacia la tutoría informal oscilan entre el 70 y 100%. Los porcentajes intermedios o de valoración media oscilan enrte 0 y 23% y los que puntúan a la tutoría informal como innecesaria están apenas en rangos de 0 a 8%. (Figura 11.5)

De entre los testimonios destaca el de una docente quien reconoce la apertura que algunos maestros con más años de experiencia quienes comparten con los noveles viscitudes por las que han pasado. Lo cual, en su opinión, reduce su curva de aprendizaje, eleva su autoestima docente y vislumbra qué problemas puede llegar a enfrentar.

Las pláticas y consejos que he recibido de los maestros de la escuela me ayudan porque me abren un panorama, como que me preparan para cosas que pueden pasar. Así cuando lo vives, valoras que tenía razón aquel maestro que te lo dijo. Es grato que toda la experiencia que ellos ya tuvieron te la compartan. (Alondra)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

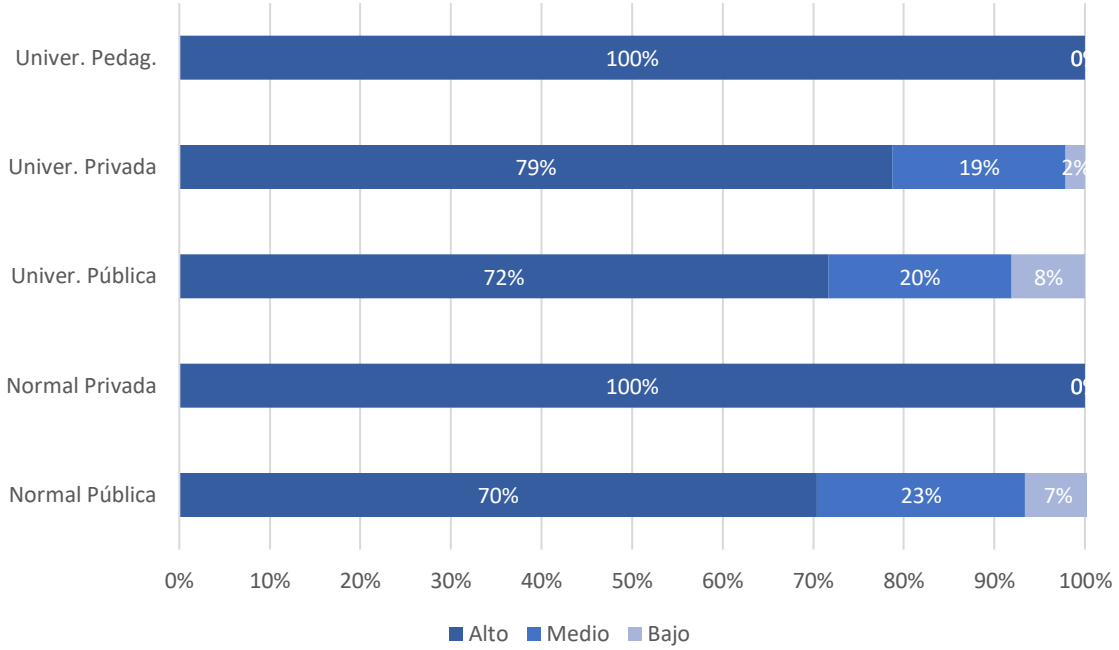


Figura 11.5 Valor de la tutoria informal para la práctica docente. Por tipo de IES de formación inicial.
Fuente: Elaboración propia.

Haciendo un análisis por subgrupo, se observa una constante en la valoración de los egresados de universidades pedagógicas, para todos ellos, tanto la tutoría formal como la informal les apoya mucho en sus primeros años de docencia de ahí que le otorguen la valoración alta máxima 100%.

Entre los egresados de escuelas normales también se aprecia una valoración mayor hacia la tutoría informal. En el caso de los docentes que cursaron en una escuela privada, 88% considera que la tutoría formal les ayuda mientras que la totalidad opina lo mismo de la tutoría informal, un incremento del 12% hacia la informal. Mismo incremento se aprecia entre los noveles formados en una normal pública, quienes puntuan la tutoría formal en un nivel alto 58% y a la informal 70% la ubican como una estrategia positiva para su proceso de inciación en el campo laboral.

El subgrupo de los noveles provenientes de algún tipo de universidad atribuyen un mayor valor al programa formal de tutoría en comparación con la tutoría informal. Las diferencias se ubican entre los 2 y 6 puntos porcentuales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

El índice agrupado general indica que la postura de todos los participantes respecto a la tutoria informal es positiva para 74% de los casos, media para 20% y 6% asume una postura negativa hacia los procesos de acomapañamiento entre pares sin mediación alguna de alguna autoridad. (Figura 11.6)

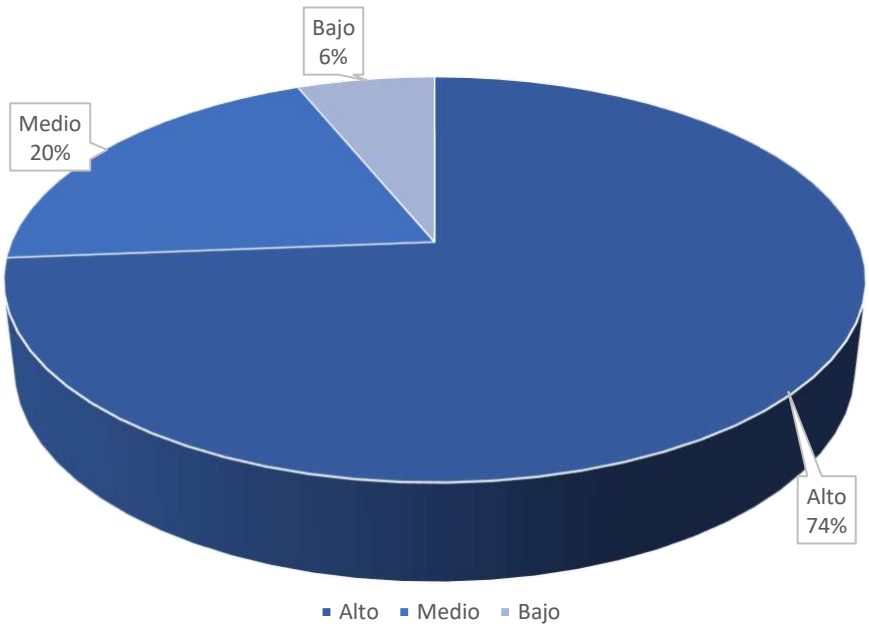


Figura 11.6 Postura de los docentes noveles respecto a la tutoría informal.
Fuente: Elaboración propia.

De la tutoría informal los noveles resaltan la posibilidad de generar con sus compañeros con más antigüedad una comunidad de práctica (Wegner, 2001), donde entre todos se gestiona el conocimiento sobre el contexto, se aprende colaborativamente, se intercambian experiencias, se debate y se reflexiona sobre el papel docente.

> Yo creo que este tipo de tutoría informal es más valiosa porque los compañeros conocen el contexto, las familias, los directivos, los colegas, los alumnos. Ellos te platican sus experiencias y yo tengo la oportunidad de plantearles mis dudas en el momento en el que surgen, platicar en el corredor o en el recreo. Otra característica que tiene es que no hay una estructura como en la formal, no hay un tema, lugar ni tiempo específicos para intercambiar experiencias, dudas, opiniones. (Dinorah)

Al comparar los resultados de la actitud de los noveles con el obtenido para el caso de la tutoría formal (figura 11.3), se aprecia una postura más favorable

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

hacia los encuentros informales que hacia la participación en el programa nacional. Los niveles de aprobación aumentan de 70% hacia la tutoría formal a 74% para la tutoría informal en el nivel más alto, y disminuyen de 10% hacia el programa formal y de 6% hacia la tutoría informal entre quienes tienen una postura negativa.

Tal y como se documentó en el capítulo anterior, las experiencias de tutoría entre quienes participan en el programa nacional de tutoría resultaron ser muy variadas, muchos resaltaron buenas prácticas tutoriales, la consideración de sus necesidades e intereses durante las sesiones sincrónicas y un intercambio de experiencias interesante con otros noveles de diversos contextos; pero también ocurrió que no a todos se les asignó un tutor, no todos recibieron el acompañamiento que esperaban, o bien, no concluyeron el periodo de dos años de tutoría.

Respecto a la tutoría informal, y dado que el término no resulta familiar para muchos, los noveles aún han de atravesar por un proceso de anclaje (Moscovici, 1993), para que esta noción forme parte de la visión que tienen del acompañamiento, apoyo, ayudas o tips que reciben de otros actores educativos.

Pese a todas esas experiencias, la postura que permea entre la mayoría de los participantes es positiva hacia la tutoría en general. Tener la oportunidad de dialogar con pares sobre las inquietudes vinculadas con las primeras experiencias frente a grupo, recibir asesoría de sus directivos o intercambiar puntos de vista en reuniones con maestros, en pasillos o en el trayecto al trabajo, son muy importantes para los nuevos docentes.

Los resultados obtenidos deben servir para que la autoridad educativa evalúe las políticas actuales relacionadas con el programa nacional de tutoría y promueva además programas de acogida en cada escuela para facilitar la incorporación de nuevos recursos humanos. Si los noveles mantienen una postura favorable sobre la tutoría formal e informal, la autoridad debe apoyar la iniciación de la docencia.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Con acciones afirmativas como las relacionadas con la tutoría, México dará pasos importantes para alcanzar las metas establecidas en la Agenda 2030: garantizar sistemas educativos de calidad con docentes que ayuden a los niños mejorar sus resultados de aprendizaje (UNESCO, 2017).

Si se apoya a los noveles a desarrollar competencias relacionadas con la gestión escolar y administrativa, el trabajo colaborativo con directivos, colegas y las familias de sus alumnos, el manejo eficiente del grupo escolar y la organización y transición entre actividades, se logrará incidir positivamente en la autopercepción del novel, ayudándole a generar un sentido de autoeficacia (TALIS, 2018).

Tras el análisis individual de las tres dimensiones, información, campo de representación y actitud, que integran la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979; 1993) procede determinar, a partir de la evidencia empírica que se posee cuáles son las representaciones sociales de los docentes noveles de educación primaria sobre la tutoría en su proceso de iniciación a la profesión, dando respuesta así a la pregunta central de investigación. Ese es el propósito del siguiente capítulo que tiene un carácter integrador.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Capítulo XII Representaciones sociales de los docentes noveles

Las representaciones sociales que los individuos nos formamos del mundo simbolizan el marco de referencia desde el cual actuamos, así ciertas acciones son posibles, mientras otras no. Esas representaciones, en tanto caracterización simbólica heterogénea de la sociedad, permiten comprender el proceso de circulación y apropiación social que los sujetos efectúan de ciertos valores, saberes, visiones e imágenes, dando forma así al sentido común de todas las cosas.

Toda representación parte del principio de que el conocimiento es social y no solo un producto de la cognición individual. Así los diferentes subgrupos a los que pertenecen los individuos establecen un sistema de representaciones que está implícito en su discurso, sus actos de comunicación y sus posicionamientos.

En ese contexto, el sistema de representación es la base desde la cual cada integrante del grupo articula su pensamiento que le ayuda a interactuar con sus iguales y con el mundo. Para Abric (2001), los elementos constitutivos de una representación están jerarquizados, manteniendo entre éstos una relación que determina su significación y el lugar que ocupan dentro del sistema representacional.

Un elemento fundamental de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979) es el reconocimiento del sujeto como actor social activo, pensante, capaz de construir y reconstruir símbolos, nociones y significados. El sujeto por tanto no como una tabla rasa que actúa acríticamente por lo que le dicta determinada estructura o grupo social.

En educación, el estudio de esta teoría permite reconocer objetivamente la subjetividad, el sentido común, la cosmovisión y los referentes que orientan a los agentes involucrados. Desde la investigación es posible comprender las peculiares de la forma de pensar de maestros, directivos, familias o estudiantes y la manera en la que representan fenómenos educativos y sociales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A partir del estudio de las representaciones sociales se profundiza en el conocimiento de lo que hacen los sujetos, sus motivaciones, y modos ce comportamiento, las interpretaciones y el reconocimiento que hacen de las experiencias que tienen (Dubet y Martuccelli, 1998).

El propósito de este capítulo es integrar los análisis que, por fines metodológicos se efectuaron individualmente de cada una de las tres dimensiones relacionadas con el estudio de las representaciones sociales: información, campo de representación y actitud, para poder establecer los rasgos distintivos de las representaciones sociales del grupo de docentes noveles de educación primaria respecto a los procesos de tutoría en la iniciación en la profesión.

La organización del capítulo recupera dos apartados, uno relacionado con el proceder metodológico efectuado para la integración de los análisis de las tres dimensiones y, el segundo, con el análisis y la caracterización de las representaciones sociales de los noveles de educación primaria sobre la tutoría en sus primeros años de trayectoria profesional.

12.1 Integrando una representación

La forma en que los docentes noveles crean una representación de la tutoría en términos amplios, determina sus expectativas y visiones, sus prácticas y postura ante ella. Las representaciones sociales que emiten en sus discursos los noveles constituyen entonces universos de opiniones singulares al nivel de práctica en que se encuentra, las cuales evidencian las dimensiones de actitud, información y campo de representación.

La representación social se visibiliza en ocasiones a partir de la postura que cada individuo asume respecto a un fenómeno. Esa actitud, que es la parte más visible de la representación y se asocia con lo que se sabe sobre ese hecho (la información) y las experiencias acumuladas que yacen en el subconsciente (el campo de representación). (Figura 12.1)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

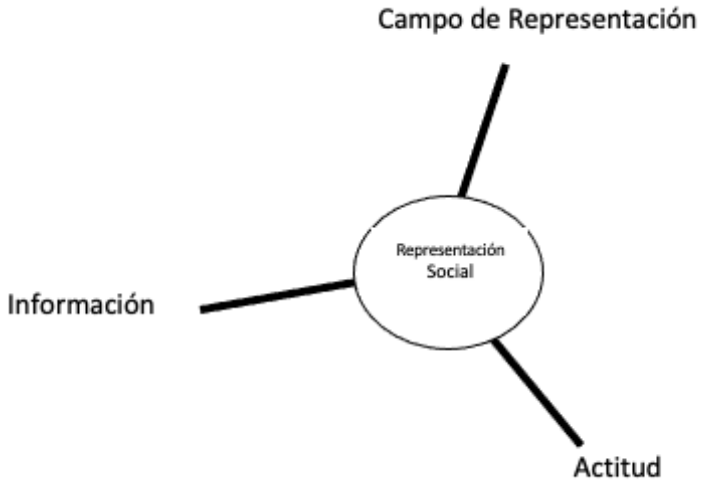


Figura 12.1 Dimensiones de la teoría de las Representaciones Sociales
Fuente: Elaboración propia.

En el estudio se desagregaron las dimensiones y se identificaron rasgos esenciales de cada una para comprender los parámentros desde los cuales el fenómeno de la tutoría se está construyendo para los docentes. Cada dimensión se analizó en función del nivel de apropiación que el sujeto tiene de ella y para ello se emplearon los niveles alto, medio o bajo, tomando como referencia la literatura existente y los documentos oficiales respecto a la tutoría, la tutoría formal y la tutoría informal.

Así fue posible conocer que las nociones construídas por los noveles sobre lo que es la tutoría, dimensión información, oscilaban entre una visión de la tutoría como acompañamiento y la tutoría como mandato u obligación. Las experiencias formales de tutoría se vivían como un trayecto guiado o como una incursión solitaria en la profesional. Respecto a los procesos informales de tutoría, en el discurso de los maestros principiantes éstos se concebían como espacios que favorecen la gestación de comunidades de práctica o, cuando no se ofrecen las ayudas, se traduce en una etapa de incertidumbre. (Figura 12.2)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

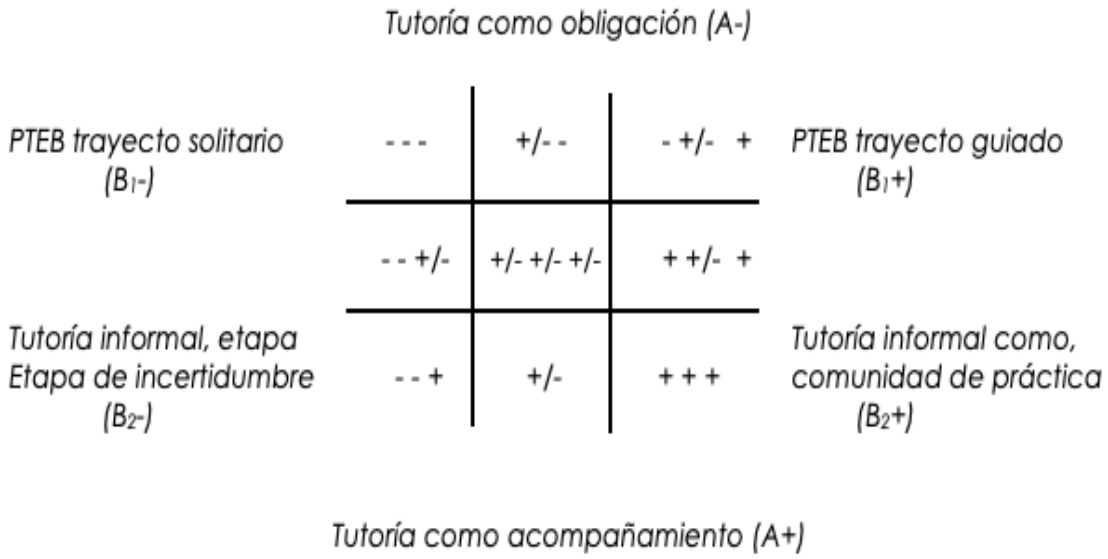


Figura 12.2 Estructura cruzada de las dimensiones información y campo de representación de la tutoría formal e informal.
Fuente: Elaboración propia.

Una primera estructura cruzada elaborada a partir de la noción de indíces cruzados o sumarios (Boudon y Lazarfield, 1985), permitió contrastar las dimensiones información y campo de representación. En la Figura 12.2 se observa que los discursos recogidos oponen la concepción de un proyecto representativo: A - Tutoría como acompañamiento vs tutoría como una obligación; B – Programa de Tutoría para docentes de Educación Básica (PTEB) como sinónimo de trayecto guiado vs PTEB como un trayecto solitario, ante la falta de un tutor y, finalmente, C - la tutoría informal vs la tutoría informal como una oportunidad de generar comunidades profesionales de práctica vs como una etapa donde prima la incertidumbre.

Los valores -, +/- y + por su parte, corresponden al nivel de apropiación de determinadas visiones sobre la tutoría que corresponden con los niveles bajo, medio y alto. A esa primera estructura cruzada se añadiría la tercera dimensión de las representaciones sociales de los noveles: la actitud, misma que se observó oscilaba entre una postura positiva hacia la tutoría y una negativa hacia ella. En un arreglo tridimensional se buscó entrelazar las tres dimensiones. (Figura 12.3)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

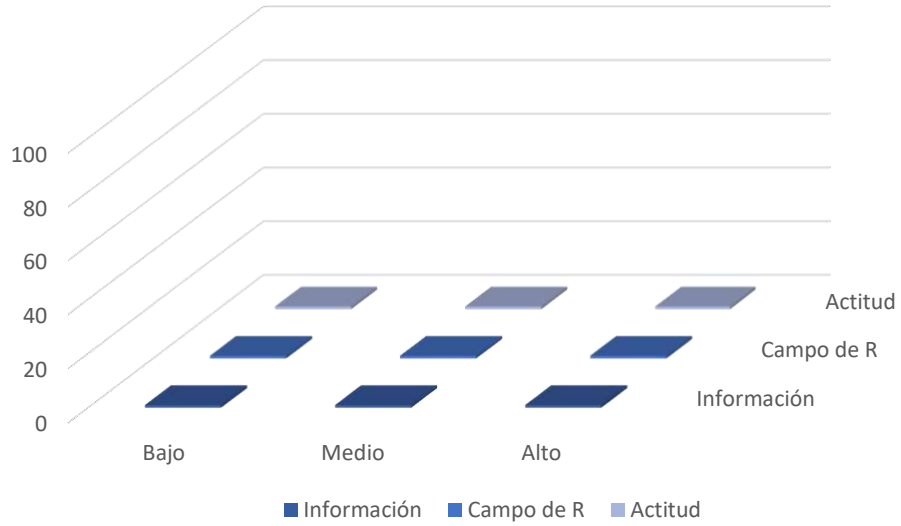


Figura 12.3 Modelo para analizar dimensiones de las RS sobre tutoría.
Fuente: Elaboración propia.

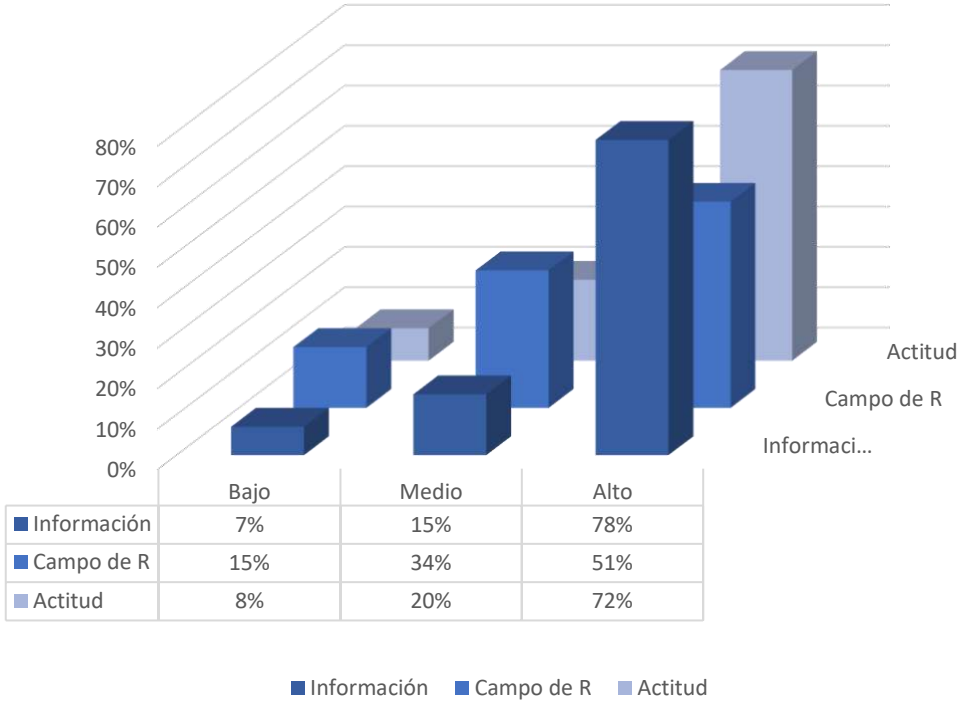
Este ejercicio metodológico se trianguló por los testimonios que se recogieron de los docentes noveles a lo largo del estudio, lo cual permitió arribar a la integración de las representaciones sociales del fenómeno estudiado entre la población objeto de estudio.

A lo largo del estudio emergieron representaciones en las que se combina, por ejemplo, una visión de la tutoría como una etapa vivida en soledad al no participar en el programa nacional de tutoría, pero al mismo tiempo como un periodo de oportunidades porque en el primer centro escolar algunos de sus pares experimentados le ofrecen al novel ayudas que le permiten crear puentes entre la formación inicial y el campo laboral real.

12.2 Las representaciones sociales de la tutoría

El análisis de los índices sumarios por dimensión de las representaciones sociales permite identificar los rasgos distintivos del grupo objeto de estudio: los docentes noveles. La Figura 12.4 concentra las tendencias generales respecto a sus nociones, experiencias y posturas respecto a la tutoría.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



	Bajo	Medio	Alto
Información	7%	15%	78%
Campo de R	15%	34%	51%
Actitud	8%	20%	72%

Figura 12.4 Dimensiones de las RS de los noveles sobre la tutoría.
Fuente: Elaboración propia.

Recordemos que la dimensión información se asocia con la forma en la que se organizan los conocimientos y nociones de un grupo social. La cantidad y calidad de la información que maneja una persona varía en función de las experiencias anteriores, relaciones interpersonales con sus pares y las características del entorno donde se desenvuleve.

En el caso de la dimensión información de la tutoría se deja entrever que los docentes noveles la conciben como un acompañamiento, una guía, un apoyo o una estrategia de desarrollo profesional donde al menos dos docentes, uno novel y otro experimentado, intercambian experiencias, conocimientos y saberes sobre la cultura escolar, aspectos disciplinares, pedagógicos, emocionales y sociales.

En los discursos entregados por los noveles en relación a la función tutorial se advierte la predominancia de una concepción de la tutoría muy vinculada a los beneficios pedagógicos que ésta puede generar y que derivan de la interacción,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

el andamiaje y la expansión de la zona de desarrollo próximo del recién llegado (Ensher, Thomas y Murphy, 2001).

Desde la óptica de los sujetos, la tutoría tiende puentes para gestar aprendizajes que irradia a todos los implicados en varias vías de acción, pues fortalece la base de conocimientos al tiempo que refuerza la perspectiva del aprendizaje permanente del docente (Schulman, 1987). Por lo tanto, la dimensión información que predomina entre los noveles es positiva.

Aunque también se identifica una minoría de participantes con un nivel bajo e información limitada sobre la tutoría. Para estos maestros la tutoría se asocia con una carga, una actividad obligatoria asignada por una autoridad educativa externa que resulta ineficaz. Por ello, se valora necesario reestructurar esas concepciones arragiadas entre varios docentes.

Esta reestructuración ha de ser el resultado de un conjunto de acciones a diferentes niveles y promovidos por diversos actores dentro del sistema educativo a nivel macro, meso y micro. Actuar en ese sendero coadyuvará a disminuir la brecha entre los valores declarados en torno a la tutoría y la realidad en las escuelas.

Al profundizar en la dimensión campo de representación, la Figura 12.4 corrobora uno de los hallazgos del estudio, que existen claroscuros en las experiencias de los maestros de nuevo ingreso respecto a los procesos de tutoría formal.

Las experiencias positivas se caracterizan por un alto nivel de involucramiento de tutores y noveles, el intercambio de saberes y vivencias, la reflexión colectiva sobre la práctica y la búsqueda conjunta de estrategias que apoyen la adaptación al medio laboral y la mejora del trabajo cotidiano con el grupo escolar.

La representación social que realizan los profesores sobre el programa de tutoría de la SEP incluye una clara asociación entre los actores educativos involucrados, el tipo de participación que éstos tienen y la legitimidad otorgada al programa. Esta relación es valorizada en una dimensión de opuestos, distinguiéndose una

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

manera de distinguir positivamente al programa y otra de valorarlo negativamente.

Podemos apreciar una firme representación social anclada en la legitimidad del programa. En efecto, existe una aspiración de este sector del gremio docente de constituirse en actor clave en la construcción de un programa de tutoría que, apoye efectivamente su incorporación al campo laboral, establezca claramente sus fines, procedimientos, alcances, condiciones laborales e implicación para la Carrera de las maestras y los maestros.

Esta política educativa, en tanto acción pública ha de trascender lo gubernamental e implicar a todos los involucrados en acciones que permitan alcanzar propósitos consensados o dicutidos con los propios beneficiarios: los noveles. Desde el discurso de los maestros de nuevo ingreso, se devela una aspiración legítima a tener una mayor participación en el rediseño del programa en tanto grupo de interés u objetivo del mismo.

Así, los participantes en este estudio, cuestionan la concepción clásica de las políticas públicas que se caracterizan por la presencia de un Estado centralizado, que aplica una lógica de arriba hacia abajo y que desestima o limita la participación de otros actores educativos relacionados con los procesos que busca promover, mejorar o fortalecer.

Al otro extremo se reconoce un potente discurso de valorización negativa hacia el programa de tutoría dada la falta de claridad en sus reglas de operación que generan más incertidumbre que certezas y que a algunos los hace adherirse inicialmente por el miedo a las represalias que “muchos” dicen puede haber. Los docentes reconocen el valor pedagógico de la tutoría, pero la falta de información despierta entre muchos escepticismo, dudas e inqueitudes.

La sensación de hacer algo porque de ello depende la asignación o no de un puesto de trabajo definitivo, porque es obligatorio o por temor a las medidas punitivas que pudieran existir, genera entre varios una participación ‘por cumplir’, limita su motivación intrínseca por dialogar y reflexionar sobre su práctica o por

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

recuperar y aplicar de las experiencias de otros, estrategias para la mejora del aprendizaje de su grupo escolar.

En esa representación se advierten además otras dos cuestiones sustanciales: la idea subyacente de que el Estado evalúa su trabajo sin valorar las condiciones en las cuales en ocasiones desarrollan su labor y la idea de que al ser llamados 'prelados' se desvaloriza socialmente su formación y su capacidad de desarrollarse profesionalmente.

En este escenario, el programa de tutoría formal aparece como una política regulatoria, material y simbólica (Marcelo y López, 2020) que, desde la representación social de algunos profesores establece reglas que hay que seguir, metas que hay que cumplir más allá de las reales necesidades y preocupaciones de los noveles, que no considera formas de gobernanza distribuida (Aguilar Villanueva, 2006).

Las experiencias negativas posicionan al novel sin tutor alguno, ausente o ejerciendo un papel burocrático donde las prácticas tutoriales no reconocen la centralidad de las necesidades e intereses de cada novel. Por todo ello, frecuentemente el nuevo maestro está solo descubriendo por ensayo y error las mejores formas de actuar y tratando de sobrevivir sus primeros años.

Como representación social negativa se instaura una preocupación por la demanda que genera la población de noveles que cada año se incorpora al campo laboral y la imposibilidad o incapacidad de la autoridad educativa para atenderlos a todos y ofrecerles un tutor que acompañe su etapa inicial en la profesión.

El riesgo prevalente de no generar procesos tutoriales formales y/o informales para todos los noveles es que ellos se visualicen a sí mismos desempeñando un rol asignado, pero sin capacitación alguna; o bien que se vean como agentes no preparados en la política pública, actuando desde sus competencias, pero también desde sus carencias, con la implicaciones que eso puede tener en el proceso de aprendizaje de los niños.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Mantener la política pública de tutorías como se tiene actualmente, conlleva mantener una postura hegemónica que subestima las necesidades que tienen los docentes de contar con apoyos disciplinares, pedagógicos, experienciales y emocionales para dar respuesta a las problemáticas del medio. Actuar de esa forma genera entre los noveles una percepción de abandono a su suerte y de desinterés de la autoridad educativa por ellos.

En la medida en que se mantenga una consideración estática y unilateral sobre las necesidades que tienen los docentes noveles, la tutoría formal continuará privilegiando un limitado desarrollo de algunas habilidades disciplinares, en detrimento de concepciones más integrales que consideren las condiciones específicas del primer empleo y que atiendan también la esfera emocional-personal del nuevo maestro.

Por el contrario, asumir acciones que incidan favorablemente en la práctica del nuevo docente y en una mejor formación de los niños, contribuye además a los objetivos planteados en la Agenda 2030 (UNICEF, 2018): brindar educación primaria y secundaria universal, contar con docentes calificados, disminuir la proporción de alumnos atendidos por docente y garantiza el servicio educativo a todos los niños en edad escolar ofreciéndoles una educación de calidad.

Desde un punto de vista emocional, las representaciones sociales de los noveles dan cuenta que la iniciación en el ejercicio profesional se vive como una etapa demandante y desafiante, que los hace confrontarse con sus expectativas, visiones sobre su papel docente y nivel de competencia adquirido en la formación inicial, entre otros aspectos.

Por otra parte, las representaciones sociales sobre la tutoría informal dejan entrever que los docentes noveles han ampliado la concepción inicial que tenían sobre ella, al ser capaces de vincularla con muchas de las prácticas que afortundamente se siguen promoviendo en muchos centros educativos: diálogos informales, observaciones entre pares, comunidades de práctica, apoyo emocional y escucha atenta.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

El acompañamiento informal al recién llegado encuentra sustento en la empatía, solidaridad y colaboración entre iguales que promueven quienes al recibir al nuevo se ven a sí mismos años atrás, de ahí que traten de allanarles un poco el camino a partir de su experiencia y saberes acumulados. Aprender de y con los otros se convierte en una condición que promueve un sentido de pertenencia y eficacia en la tarea que se desempeña y sobre la cual se reflexiona colectivamente.

Las representaciones sociales de los noveles sobre a tutoría informal también destacan el papel protagónico que muchos ha ido paulatinamente asumiendo en el establecimiento de redes de colaboración con supervisores, apoyos técnico-pedagógicos (ATP), directivos, docentes frente a grupo y especialistas, en el ámbito de la tutoría informal en el propio entorno de su escuela y que permite a todos gestionar aprendizajes y desarrollar sus competencias docentes.

Pese a que prevalece una postura positiva respecto al campo de representación de la tutoría, también resulta evidente que aún hay mucho camino por recorrer en el complejo proceso de promover la tutoría entre docentes.

Finalmente, se analizó la dimensión actitud de las representaciones sociales, la cual hace referencia a la disposición general, sea ésta positiva o negativa, que las personas poseen sobre la tutoría. En el estudio se evidenció que esta dimensión tiene que ver con lo afectivo, los sentimientos y las emociones que se desarrollan en el proceso del acompañamiento realizado entre un docente experimentado con funciones de tutor y uno novel.

Los resultados obtenidos refuerzan el argumento de que la tutoría influye en la esfera afectivo-emocional del novel, promoviendo en él procesos de autoconocimiento y elaboración de un autoconcepto positivo que reafirma su elección de la docencia como carrera de vida.

Por todo lo expuesto, se concluye que la representación social de los docentes noveles de educación primaria sobre la tutoría durante la etapa de iniciación en la profesión es positiva, pese a que no en todos los casos se posea suficiente

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

información sobre sus características, posibilidades y beneficios, o no todos hayan podido acumular experiencias favorables, tanto en el ámbito formal como en el informal, que hayan incidido favorablemente en su proceso de adaptación al campo laboral y en su práctica docente.

Con este capítulo se concluye el análisis de las dimensiones de las representaciones sociales y caracterizan los rasgos distintivos de las representaciones sociales de los docentes sobre la tutoría.

Tras haber concluido la presentación de la investigación doctoral, en el siguiente capítulo se presentan las conclusiones del estudio, el nivel de alcance de los objetivos de investigación, los hallazgos, limitaciones, recomendaciones, nuevos horizontes y una reflexión personal final sobre lo que ha significado para mí el proceso investigativo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Conclusiones

El propósito de este estudio doctoral fue el de explorar las representaciones sociales que los docentes noveles poseen sobre la tutoría. La trascendencia del estudio radica en que representa una política pública que, por primera vez se promueve para acompañar la iniciación de los maestros de educación básica en México.

Este apartado se encuentra dividido en nueve apartados que incluyen la valoración final de la investigación desarrollada: la revisión de los supuestos iniciales, el alcance de los objetivos, la respuesta a las preguntas de investigación; los hallazgos, alcances y limitaciones del estudio; y, por último, las recomendaciones, nuevos horizontes y una reflexión personal sobre el proceso vivido.

12.1 Reflexión en torno a los supuestos iniciales

Reconociendo que un supuesto es una propuesta heurística que encamina el conocimiento, cada uno de los supuestos planteados desde el inicio de la investigación me permitieron reconocer, hacer visible, presentar las representaciones sociales de los docentes que no eran visibles.

Tras concluir la investigación se aprecia un resultado mixto con relación a los supuestos inicialmente planteados. Para dos de los supuestos prevalecioeron algunas coincidencias y el tercer supuesto se corroboró después de finalizado el estudio.

Respecto al primer supuesto inicial, los conocimientos que poseen los docentes noveles sobre la tutoría, el supuesto del que se partió fue que asocian la tutoría con un proceso de acompañamiento, donde el docente, primero en formación y luego en servicio, recibe apoyo de otro maestro con mayor experiencia, como ocurre en el programa oficial de tutoría de la SEP. Con independencia de sus procesos formativos, los docentes no reconocen la diferencia entre tutoría formal e informal.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Este supuesto permitió advertir que los noveles si visualizan la tutoría como un acompañamiento, un apoyo entre al menos dos actores, un docente experimentado y uno de recién ingreso; sin embargo, no todos los participantes en el estudio han construido esta representación como producto de su participación en el programa oficial de tutoría de la SEP, su formación inicial y las experiencias de acompañamiento promovidas ahí son un referente que enriquece sus imaginarios.

Un segundo supuesto se centró en las prácticas tutoras en las que participan los docentes noveles durante su proceso de iniciación, sobre este rubro se suponía que, independientemente de las experiencias que los docentes noveles han tenido en procesos tutoriales en la formación inicial o en el servicio y en procesos formales o informales, la mayoría de los participantes en el estudio perciben a la tutoría como un proceso de apoyo, acompañamiento y ayuda entre docentes que favorece aspectos disciplinares, pedagógicos, curriculares y personales asociados con la práctica docente.

Este supuesto permitió advertir que existen diferencias en las prácicas tutoriales que reciben los maestros en función del tipo de experiencia tutorial, formal o informal que recibe. Entre quienes han participado en el programa nacional de tutoría, las prácticas tutoriales más frecuentes son la tutoría en línea donde un tutor trabaja con diez noveles, en forma asincrónica con actividades en una plataforma y una reunión reunión sincrónica semanal o quincenal. Entre quienes han tenido experiencias de tutoría informal las prácticas que refieren incluyen diálogos pedagógicos, observación entre pares y intercambios de experiencias, estrategias y materiales de apoyo a la enseñanza.

El último de los supuestos que se tenía previo al desarrollo del estudio es que las valoraciones, opiniones y percepciones que tienen los docentes noveles sobre la tutoría les hacen tener una actitud positiva hacia la tutoría. Este supuesto permitió advertir cómo las representaciones sociales de los docentes noveles sobre la tutoría valora como positiva este tipo de iniciativas y estrategias de acompañamiento.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

12.2 Alcance de los objetivos de investigación

Gracias a las facilidades de acceso a los informantes y a las técnicas e instrumentos aplicados fue posible obtener los insumos necesarios para realizar el estudio y obtener información que permitiera responder a los objetivos que tenía sobre el estudio.

En el diseño del estudio doctoral se consideraron un objetivo general y tres objetivos específicos. En primer término se valora el alcance de los objetivos específicos y se concluye con la consideración del alcance de esos objetivos respecto al objetivo general.

El primer objetivo específico fue analizar los conocimientos que poseen docentes noveles sobre la tutoría y comprender su proceso de construcción. Este objetivo se alcanzó totalmente. Tanto con la aplicación de cuestionarios con con el desarrollo de entrevistas en profundidad fue posible documentar las nociones que poseen los maestros en torno a la noción de tutoría en lo general y más específicamente de la tutoría formal y de la tutoría informal.

Se documentó que los noveles definen a la tutoría como un proceso de acompañamiento, donde los principiantes reciben un apoyo, una guía, orientaciones, asesoría y un seguimiento que le permite relfexionar sobre su trabajo, adquirir nuevos aprendizajes, compartir con otros estrategias, colaborar y mejorar su trabajo.

A las nociones de apoyo, acompañamiento, guía, aprendizaje, seguimiento, orientación, reflexión, trabajo y experiencias, se agrega para el caso de la tutoría formal la empatía, virtual, SEP que describen cualidades e la modalidad que se promueve a nivel estatal, y oligatorio, carga, tarea, tiempo e ineficaz como algunos de los riesgos y limitantes que advierten los maestros.

Para el caso de la tutoría informal, algunos de los rasgos distintivos de los conocimientos de los noveles incluyen nociones como compañerismo, compartir, observación, pláticas, consejos, compañero, equipo técnico y director. En su discurso no se aprecian términos que denoten riesgos o limitantes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

El segundo objetivo específico era analizar prácticas tutoras en las que interactúan los docentes noveles durante su proceso de iniciación. El objetivo de logró completamente.

Se lograron documentar muchas de las prácticas de tutoría que, en opinión de los propios noveles contribuyen al conocimiento de la cultura escolar, el trabajo con los agentes educativos, el manejo del grupo escolar y los procesos de administración y organización escolar, entre otros rubros. Los maestros identificaron rasgos de buenas prácticas y también puntualizaron cuales son algunos de los riesgos en prácticas tutoriales burocratizadas.

El tercer objetivo específico estaba relacionado con identificar valoraciones, opiniones y percepciones que tienen los docentes noveles sobre la tutoría. Éste se logró totalmente. La dimensión actitud de las representaciones sociales de los docentes sobre la tutoría en general, así como de la tutoría formal y de la tutoría informal muestra una fuerte tendencia positiva hacia la tutoría.

Derivado del trabajo de campo fue posible constatar que un 72% de los participantes en el estudio presenta un nivel alto respecto a la tutoría, esto se traduce en una postura abiertamente positiva y en favor de este tipo de estrategia para acompañar los primeros años de docencia de los nuevos docentes en educación primaria en Veracruz.

Por último, con relación al objetivo general del estudio, analizar las representaciones sociales de los docentes noveles de educación primaria sobre la tutoría en su proceso de iniciación en la profesión, se concluye que el objetivo general se alcanzó completamente.

Las representaciones sociales de los noveles son positivas hacia la tutoría pues la visualizan como una estrategia que acompaña su inserción, su primera etapa de la vida profesional y le ofrece la oportunidad de establecer diálogos, relaciones profesionales y personales con sus pares con mayor experiencia lo cual fortalece su desempeño de la profesión al tiempo que consolida su identidad profesional y autopercepción con docente.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Para los noveles la tutoría tiene un alto valor en términos de formación pedagógica, disciplinar y curricular que contribuye a fortalecer rasgos del desempeño de la función docente, y también fortalece el área emocional y personal del maestro principiante que es crucial en esta etapa pues para la mayoría de los recién incorporados al sistema educativo, es frecuente atravesar por la separación de la familia y por un proceso de adaptación a un contexto de vida.

12.3 Preguntas de investigación

En consonancia con los objetivos que se establecieron para el estudio, se plantearon una pregunta general de investigación y tres preguntas específicas. Derivado del trabajo de campo y del análisis de la evidencia empírica recuperada fue posible responder los planteamientos inicialmente considerados.

A la pregunta ¿qué conocimientos poseen los docentes noveles sobre la tutoría? Es posible afirmar que los procesos tutoriales representan para los docentes noveles un apoyo a la función. La visualizan como una estrategia basada en el acompañamiento de un colega que funge como un guía, quien da seguimiento a las experiencias que vive un docente que es novel. Este colega ofrece orientación basado en su experiencia y conocimiento de la cultura escolar. La tutoría le permite al novel recibir asesoría sobre el trabajo con los alumnos, la relación con las familias y la administración escolar, entre otros.

Sobre el segundo planteamiento considerado para orientar la, ¿en qué tipo de prácticas tutoras participan los docentes noveles durante su proceso de iniciación en la profesión? Se documentó prácticas relacionadas con la tutoría formal, en el marco del programa nacional para docentes de nuevo ingreso a la educación básica y prácticas tutoriales informales gestadas en los propios centros escolar a donde llega a laborar el nuevo maestro.

Respecto a la tutoría formal, prevalece en el estado una tutoría en línea, pese a que la normativa del programa establece tres modalidad en función de las condiciones del primer empleo del novel: presencial, en línea y por

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

concentración. El trabajo combina prácticas tutoriales sincrónicas y asincrónicas, las asincrónicas se desarrollan en forma individual accesando a una plataforma en Classroom.

Las actividades predominantes incluyen el abordaje de temas determinados previamente por la Secretaría de Educación Pública, la lectura de materiales de apoyo a la enseñanza, artículos que promueven la reflexión sobre la función docente y sobre temas que tienen en propósito de fortalecer el trabajo docente, la redacción de diversos productos de aprendizaje que incluyen infografías, presentaciones, la participación en foros de discusión a partir de preguntas detonantes que el tutor determina.

Las prácticas sincrónicas están programadas semanalmente su propósito es socializar los temas trabajados durante la semana. Las reuniones se generan mediante Meet o Zoom, son coordinadas por un tutor y participan los diez noveles que le son asignados.

Los temas abordados se centran en ocho grandes temáticas que ya están establecidas a nivel nacional, aunque en algunos casos, el tutor promueve el intercambio de experiencias y socialización de las necesidades, preocupaciones e intereses específicos de los noveles en función de los diferentes contextos donde ejercen su docencia.

Respecto a la tutoría informal, los noveles reconocen los apoyos que reciben de múltiples agentes educativos: supervisores escolares, apoyos técnico pedagógicos, directivos de su centro escolar, docentes frente a grupo, especialistas de apoyo, docentes que se desempeñan en otras escuelas y contextos, excompañeros con quienes se formaron como profesionales de la docencia, familiares y amigos que se dedican también al campo educativo.

Las prácticas tutoriales prevalentes en el ámbito de lo informal son los intercambios y ayudas que se brindan al novel en el propio centro escolar, el intercambio de opiniones y experiencias durante las reunionen de Consejo Técnico Escolar, los diálogos en diferentes momentos de la jornada laboral, la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

observación entre pares, los intercambios de experiencias, la reflexión docente y el desarrollo de proyectos colaborativos.

La tercer pregunta específica se relaciona con ¿qué valoraciones, opiniones y percepciones tienen los docentes noveles sobre la tutoría? Al respecto, entre los participantes en el estudio prima una valoración positiva hacia la tutoría. Prima el reconocimiento del valor pedagógico que tiene el trabajo colaborativo con pares profesionales y académicos impulsados desde la tutoría.

Sobre la modalidad formal de la tutoría, los nuevos docentes valoran las buenas prácticas de algunos tutores, que ponen al centro las necesidades emergentes del novel, que se preocupan por proveer de referentes teóricos, pero también de materiales concretos para el trabajo con determinados grupos de niños, y estrategias de atención.

En el caso de la tutoría informal el novel valora la experiencia de los otros maestros, ellos son para el nuevo un espejo que le permite analizar su quehacer, comprender el entorno social y escolar. Otro rasgo que valoran los noveles es la autogestión, donde entre docentes gestionan los temas a abordar, los tiempos, espacios y momentos para intercambar, tipos y alcance de los intercambios, y sus propósitos, entre otros aspectos.

Para concluir, la pregunta de investigación fue ¿cuáles son las representaciones sociales de los docentes noveles de educación primaria sobre la tutoría en su proceso de iniciación en la docencia? Ahora se sabe que, pese a que no todos los docentes participan en procesos formales de tutoría a través del programa nacional de tutoría, ni han recibido en su centro escolar apoyos tutoriales informales las representaciones sociales que poseen hacia la tutoría son positivas y favorables.

12.4 Hallazgos investigativos

Los principales hallazgos vinculados con el tema de investigación se relacionan con las políticas educativas actuales que se promueven en México vinculadas con la iniciación en la profesional de los nuevos docentes y las relacionadas con

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

las representaciones sociales de los noveles que se desempeñan en centros de educación primaria sobre la tutoría formal e informal.

Las políticas públicas que se promueven en México desde 2014 lo posicionan en desventaja respecto a las iniciativas formales impulsadas en otros países de América Latina que tienen una trayectoria mayor atendiendo la primera fase de la trayectoria profesional de los maestros.

Las políticas públicas actuales en México relacionadas con la atención a los nuevos docentes que se incorporan al campo profesional aún no han logrado su institucionalización. El tema de la cobertura total que garantice un acompañamiento a cada novel que cada ciclo escolar se suma a las filas del campo laboral, no ha logrado y sigue como un problema que requiere atención y el replanteamiento de los mecanismos para incorporar a más docentes experimentados en este importante proceso de desarrollo profesional.

La tutoría en general contribuye al desarrollo de la identidad profesional del docente novel apuntalando no solo aspectos de las áreas intelectuales y cognitivas, sino también las áreas afectivo-emotiva y personal (Incer y Crawfor, 2005). Con ello, aspira a brindar andamiaje, estabilidad y asideros para el nuevo momento por el que atraviesa el principiante, mejorando con ello, sus condiciones personales y laborales.

Con el estudio desarrollado se confirma que a tutoría representa una práctica efectiva para el fomento de la vinculación y gestión del talento del recien llegado (Dervin, 2008), como una política que puede generar espacios para analizar la práctica docente (Veláz de Medrano, 2009).

Existe un desconocimiento sobre la tutoría informal y varias de las estrategias que pueden promoverse desde ella; aunque muchos maestros sí reconocen haber tenido algunas experiencias informales. Esta forma de tender puentes para facilitar los procesos de adaptación al nuevo contexto social y laboral han sido tradicionalmente vistos como acciones menores que no gozan de un

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

reconocimiento y que muchas veces se realiza como un gesto de compañerismo y empatía con el nuevo.

El valor pedagógico y formativo de los procesos tutoriales informales requiere reconocerse, visibilizarse y promoverse como parte de las políticas centradas en lo que desde las propias escuelas se puede hacer. El conocimiento específico y amplio que poseen los docentes con más experiencias ha de aprovecharse para incorporar al novel, compartir con él la visión de escuela, educación y docente que se tiene en la institución y fortalecer las políticas institucionales con la incorporación de nuevos elementos.

La tutoría informal cumple, por sus objetivos y grado de profundidad, una función de adaptación al contexto y de estrategia que genera condiciones para el análisis de la práctica docente. Además brinda condiciones para que al novel se le facilite el conocimiento del contexto y tenga oportunidades de colaborar con sus pares aprovechando las ventajas de la presencialidad y el trabajo en el mismo centro escolar. Pese a que no todos han tenido buenas experiencias con el programa de tutoría SEP, la mayoría de los noveles reconoce la valía de los procesos de tutoría entre docentes como una estrategia de acompañamiento a los docentes principiantes.

La actitud que aún tienen muchos noveles es positiva hacia la tutoría, razón por la cual la autoridad educativa debe mejorar las políticas que sobre el tema actualmente impulsa. De tal manera que se canalicen positivamente recursos humanos, materiales y financieros del Estado para, no solo garantizar el ingreso de docentes mejor preparados y adaptados a las demandas que la sociedad tiene para la educación y sus maestros, sino su incorporación a colectivos docentes con claridad sobre las políticas institucionales que garanticen una educación de calidad para los niños.

Además de los hallazgos relacionados directamente con los objetivos planteados inicialmente para la investigación, también fue posible advertir otros hallazgos igualmente relevantes para la comprensión del complejo trabajo de la docencia en escuelas primarias.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Existe una diversidad de perfiles entre quienes ejercen la docencia en educación primaria en el país y en el estado de Veracruz. Tradicionalmente en el país desde la fundación de la primera escuela normal en México, la Escuela Normal Veracruzana en Xalapa, Veracruz en 1886 por Enrique Laubsher y Enrique Conrado Rébsamen, estas instituciones tuvieron la tarea de preparar a los futuros docentes para la educación básica. Tras la ampliación de la oferta educativa a nivel de educación superior y la promulgación de reformas educativas es que en la actualidad diversas instituciones ofertan programas relacionados directa o tangencialmente con la educación. En la actualidad es posible encontrar en las aulas de una primaria a un pedagogo, un psicólogo educativo o un licenciado en educación primaria.

Por tanto, existen diferencias significativas en las competencias que cada profesional de la educación posee para enfrentar la docencia con niños. Diferencias importantes en la formación recibida relacionada en campos como el disciplinar, el pedagógico, el psicológico o el didáctico, pilares fundamentales donde se sustenta el papel de un docente.

Haberse formado en una escuela normal, institución tradicionalmente dedicada a la formación de maestros, y cuyos planes de estudios guardan una relación estrecha con la educación básica, ha dejado de ser una tendencia entre quienes dan clase en un aula de educación primaria. Ahora solo una minoría de quienes ingresan al servicio realizan su formación inicial en una escuela normal.

Hay una preponderancia de egresados de instituciones de educación privada entre los docentes noveles, cuyos programas de formación no necesariamente han recibido el aval de la Secretaría de Educación Pública y donde se conoce poco de las características y orientaciones de sus planes de formación inicial para la docencia.

12.5 Alcances de la investigación

Como parte de la valoracion de los alcances del estudio desarrollado se identifican varias fortalezas relacionadas con los aspectos metodológicos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

considerados para el estudio del tema de interés, los referentes internacionales analizados y el papel de la investigadora a lo largo del proceso.

Aludiendo a los aspectos metodológicos se consideran como fortalezas:

- Efectuar un estudio con un enfoque mixto permitió la recuperación de elementos tanto del enfoque cuantitativo como cualitativo. El enfoque mixto implica una integración y discusión conjunta de diferente orden para poder realizar inferencias y profundizar en el entendimiento del fenómeno.

  Desde la mirada cuantitativa se logró medir la frecuencia de ocurrencia de aspectos y procesos vinculados con la tutoría, las prácticas tutoras y las experiencias de los noveles. Desde la cualitativa, se recuperó información más amplia y abierta, opiniones, vivencias de los sujetos, que favorecieron una mayor comprensión de la forma en la que los sujetos interactúan en su realidad.

- Realizar la investigación desde el marco teórico conceptual y metodológico de la teoría de las Representaciones Sociales. El estudio de las Representaciones Sociales de Moscovici (1979; 1993) reconoce una orientación hacia la construcción de una realidad social todos los sujetos de un grupo, sin que existan o se pretenda alcanzar determinada homogeneidad, sino desde el reconocimiento de la diversidad social que prima y que genera diferentes representaciones entre los individuos sobre un mismo fenómeno o acontecimiento.

  El estudio de la realidad desde esta teoría nos acerca al estudio de algo o alguien en particular, a través de la mirada de cierto sector o colectivo social enmarcados en un momento histórico específico.

  Además, con el estudio de la tutoría desde esta mirada se recupera el sistema de valores, nociones y prácticas en los que confluyen los individuos y desde los cuales comprender su contexto social y material. Y se deben comprender

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

los mecanismos y los códigos de los invididuos y del grupo que les ayuda a denominar y clasificar con claridad las partes de su mundo.

Respecto a la consideración de referentes internacionales:

- Analizar el tema de la tutoría desde las políticas internacionales como marco contextual ofreció un panorama sobre el perfil actual que en la sociedad se requiere de quienes ejercen la docencia a nivel global. Especial énfasis de puso en la situación que viven los docentes noveles, con lo cual amplió la comprensión del tema de los docentes noveles y la tutoría que requieren atender a sus necesidades. Eso permitió comprender la relevancia y pertinencia del estudio y del tema para la política educativa.

Sobre el papel de la investigadora:

- Mantener el rigor académico durante el desarrollo de la investigación y de todas las etapas del proceso investigativo otorga certeza sobre los resultados obtenidos. El establecimiento de parámetros claros desde los cuales se enfocó la indagación garantiza credibilidad, autenticidad, confianza e integridad de los resultados que en este documento se presentan y de aquellos que se han publicado en revistas arbitradas.

12.6 Limitaciones del estudio

En toda investigación siempre existen limitantes derivadas de la imposibilidad de aprehender de forma íntegra todo un fenómeno social. Los límites en tanto restricciones indican los aspectos que quedan fuera de la cobertura del estudio.

- La principal limitante se relaciona con la imposibilidad de documentar *in situ* el trabajo de noveles y tutores debido a dos factores fundamentales: en primera instancia a que parte de la fase de trabajo de campo se desarrolló durante la pandemia por Covid 19; la segunda porque la modalidad de tutoría presencial ya no es promovida por los coordinadores del programa de tutoría para noveles y la autoridad educativa estatal.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Otra posible limitante se ubica en el alcance de los resultados del estudio. La pretensión de la investigación era analizar las representaciones de los docentes noveles sobre la tutoría en la iniciación y para ello, se efectuaron dos fases de trabajo de campo donde fue posible establecer un acercamiento con 257 maestros de nuevo ingreso. Así los resultados presentados en este documento revelan ciertos aspectos de la realidad de muchos maestros, pero no permiten generalizar conclusiones para lo que viven todos los noveles en el estado ni en el país.

- Quizá el trabajo no tiene una representación estadística, sin embargo, si se recuperan las visiones, experiencias y puntos de vista tanto de hombres y mujeres, de docenes que laborar en centros escolares de organización completa y de multigrado, de quienes laboran en centros urbanos, semi-urbanos y rurales, y de quienes tienen diferentes años de antigüedad. Todo ello retrata lo diverso y complejo del ejercicio de la docencia en México y, particularmente en el estado de Veracruz.

- Las actuales políticas públicas y el documento se ubican en esa coyuntura cambios constantes en las políticas sobre tutoría para noveles en el estado de Veracruz, la composición de la población, las características orográficas del estado, dificultades para desplazarme a los centros escolares y el cierre de escuelas por la pandemia.
- La pandemia impidió viajar, visitas escuelas, observar sus prácticas, dialogar, infectarse.
- Dificultades en el trabajo empírico de los docentes que asciende a cientos cada cinco escolar distribuidos en regiones alejadas en el estado, que se vencieron gracias a los contactos, acercamientos de tercero.
- Cambios de reformas educativas, todos los documentos sirven para comprender, pero no para entender

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

12.7 Recomendaciones

Derivado del anállisis de la evidencia empírica recabada, de la revisión de la literatura y de estudios antecedentes sobre el tema es que se plantean algunas recomendaciones para los diferentes niveles del sistema educativo: autoridades federales, estatales, regionales y a nivel centro escolar, además de las instituciones responsables de la formación inicial de profesionales de la educación.

A la autoridad federal:

- Aprovechar los beneficios de la tutoría informal para enriquecer las posibilidades del programa.

- Vincular el programa de tutoría a uno de seguimiento de las trayectorias de los docentes noveles para evaluar el impacto del programa en su desempeño profesional y en el aprendizaje de sus alumnos.

- Garantizar el pago regular y completo a todos los docentes que participen en el programa como tutores.

- Involucrar a los directivos y docentes de los centros escolares a los que son asignados los docentes noveles, para que el proceso de acompañamiento se desarrolle *in situ* y apegado a las condiciones reales en las que trabaja el novel.

- Privilegiar la tutoría presencial y por concentración, por sobre la virtual. Promover modelos híbridos de tutoría que recuperen las ventajas que la experiencia ha demostrado que aportar a los docentes noveles. Reconociendo las bondades de cada tipo de tutoría (presencial, en línea y por concentración) y considerando las condiciones reales que tienen los noveles en el ejercicio de su docencia.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Centrar la tutoría en las necesidades y dificultades que cada novel y tutor identifiquen, evitando así, un programa prescriptivo y nacional que no siempre recupera las verdaderas dudas e inquietudes de sus destinatarios.

- Privilegiar la observación entre pares y los intercambios regulares tutor-novel, como estrategias que permitan a cada bina trazar un plan de acción tutorial particular y específico.

- Aprovechar las TIC para el proceso de tutoría. Por ejemplo, con relación a la plataforma que la autoridad federal requiere se emplee para dar seguimiento a los procesos tutoriales, las TIC no solo han de verse como una herramienta para recibir evidencias del trabajo desarrollado o medio para recuperar las experiencias de los docentes, sino potencializarlas para generar espacios para el diálogo o el trabajo conjunto.

- Evaluar el proceso de tutoría desarrollado en el país y el estado de 2014 a la fecha para replantear la viabilidad de adaptar el enfoque y tiempo del programa de tutoría, para que éste tenga una duración de un año escolar.

- Fortalecer un proceso de evaluación de procesos para realizar los ajustes que se requieran al final de cada ciclo escolar, de tal modo que el programa se fortalezca y mejore.

- Establecer un plan de acción claro para que, en forma escalonada aumente el porcentaje de noveles con acompañamiento y así, en un lapso de 5 años se garantice una cobertura al 100% para todos los noveles que ingresen en el sistema educativo nacional.

A nivel de las autoridades educativas estatales:

- Revisar los mecanismos y criterios de selección de tutores, privilegiando a docentes de las mismas escuelas en donde se incorpora cada novel.

- Garantizar una comunicación más estrecha entre las áreas de la SEV relacionados con los docentes noveles, el departamento de Recursos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Humanos (responsable de la contratación), la Coordinación de Tutorías (responsable de la asignación de tutores), las supervisiones escolares y jefaturas de sector (seguimiento a las escuelas).

- Privilegiar la tutoría presencial y por concentración, por sobre la virtual.
- Aprovechar la plataforma de la SEV para conferencias virtuales de apoyo a los temas que cada bina (tutor-novel) consideren en sus planes de acción tutorial.
- Establecer vínculos con las IES para que en ellas se ofrezcan los cursos de formación de tutores.
- En el curso para tutores privilegiar el desarrollo de competencias para saber acompañar a otro docente, la observación entre pares, el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje como estrategia donde los integrantes del colegiado docente de un centro, no solo noveles, puedan generar iniciativas para la mejora y la innovación.
- Realizar un seguimiento a los trabajos desarrollados por los tutores y noveles, supervisores escolares y oficinas de sector, así como IES encargadas de formar tutores.

A las autoridades en las supervisiones escolares y oficinas de sector en el estado:

- Mantener comunicación con las áreas de la SEV relacionadas con los docentes noveles.
- Dar seguimiento, realizar visitas periódicas a las escuelas de su zona o sector, a donde se haya incorporado un novel, para valorar su proceso de acompañamiento.
- Involucrar a sus Apoyos Técnico-Pedagógicos (ATP) en el proceso de acompañamiento a los directores, tutores y noveles.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A las autoridades al interior de los centros de educación primaria:

- Promover con su colectivo la participación de algunos de sus integrantes participen en el proceso de tutoría como tutores del docente novel que sea asignado a su centro.

- Garantizar espacios y ocasiones para que tutor-novel puedan realizar observaciones entre pares, tener reuniones de trabajo y de análisis de avances y generen proyectos de trabajo en apoyo a la mejora de la práctica de todos los participantes.

- Promover en el centro una comunidad profesional de aprendizaje, como estrategia que permita que desde el centro se generen proyectos educativos innovadores y adecuados a sus necesidades cuyo propósito sea mejorar la enseñanza y el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Por último, algunas recomendaciones que se hacen a las IES responsables de la formación de profesionales de la educación:

- Retomar los resultados de investigaciones sobre el campo, esta tesis incluida para evaluar el actual programa de formación de tutores, a partir de sus fortalezas e identificando las áreas que requieren mejorarse.

- Brindar orientación sobre cómo acompañar a otro docente, la generación de espacios para la reflexión y el diseño de planes de acción tutorial, comunidades profesionales de aprendizaje.

- Involucrarse en el proceso de seguimiento al programa de tutoría, apoyando la labor de las supervisiones escolares y oficinas de sector y generando insumos que permitan evaluar la pertinencia de las acciones emprendidas y su impacto en la mejora de las prácticas docentes y del aprendizaje de los alumnos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

12.8 Nuevos horizontes

Como parte de las vetas que derivan de este estudio se recomienda a otros investigadores interesados en el tema de la tutoría, los docentes noveles y el proceso de iniciación en la docencia ampliar el abanico de técnicas e instrumentos a considerar para recuperar la voz, opiniones y experiencias de los sujetos involucrados en esos procesos.

Una veta más que se identifica se asocia con los avances de la tecnología que se ponen al servicio de la educación, como lo es el caso de la inteligencia artificial. Valorar los beneficios de incoporar robots de inteligencia artificial a los procesos tutoriales puede apoyar muchas de las acciones que actualmente se desarrollan, sin que esto represente sustituir en ningún momento, el importante vínculo entre los diferentes actores en estos procesos, noveles, tutores, colegas, directivos y autoridades educativas.

Dadas las asimetrías existentes en el país respecto a la política pública de la tutoría para los docentes de nuevo ingreso, un estudio comparativo sobre las prácticas que se tienen en diferentes entidades federativas puede contribuir a documentar la experiencia que se tiene en México sobre el tema.

La consideración de contextos rurales con un alto porcentaje de escuelas rurales representa otra veta de investigación pues también permitiría documentar las condiciones en que se da la tutoría y, a partir de ello, proponer las mejores estrategias para ofrecer un acompañamiento puntual a ese tipo de docentes.

12.9 Reflexión personal

Muchas han sido los aprendizajes que este trabajo de investigación me ha dejado. Algo que esta experiencia me ha permitido advertir es que la soledad de los noveles no va a desaparecer ni disminuirá con tantas exigencias, lo que se puede hacer es acompañarlos vía la tutoría participando en procesos colectivos de acompañamiento, aprendizaje colectivo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Se requiere seguir trabajando para imbuir entre los docentes la idea de la docencia se desarrolla como una práctica solitaria, es preciso seguir tendiendo puentes para que sea vista como un proceso donde en colectivo se puede mejorar y enriquecer.

Se requiere que las políticas educativas vigentes, adapten la tutoría al modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la orientación del gobierno actual, la llamada 4T, así como a los retos y sentido actual de los procesos educativos que impulsan más el ámbito del trabajo en colectivo. En ese sentido, es preciso ampliar las posibilidades de promover la tutoría, considerando propuestas como los Programas de Acogida que pone el énfasis en la participación de los actores de cada centro educativo recibiendo al nuevo docente que se incorpora.

También deseo manifestar que han sido múltiples los aprendizajes adquridos a lo largo de estos años respecto a lo que representa la formación doctoral en general y el proceso investigativo en lo específico. Las habilidades para la comprensión de los fenómenos educativos y de los procesos metodológicos para estudiarlos son tareas que se mejorar a medida que se investiga.

El trabajo intelectual y el conocimiento que se adquiere en la cercanía con los agentes educativos y la exploración de los contextos en donde desarrollan su quehacer profesional permite al investigador entender su realidad y las circunstancias particulares de su labor.

A lo largo del diseño y desarrollo de la investigación fueron varios los ajustes que se requirieron hacer. El mayor de ellos, indudablemente que fue la situación mundial que se vivió por la pandemia por Covid19. En México el mayor impacto se registró de marzo 2020 a diciembre de 2021, periodo en el que se planeó parte del trabajo de campo.

Las fechas establecidas para el acercamiento a los noveles y la imposibilidad de dialogar con ellos en sus escuelas primarias, hizo necesario replantear algunas actividades y los formatos para el trabajo con los maestros. El empleo de las TIC

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ayudó en parte a recuperar las nociones, experiencias y posturas de los docentes noveles.

A lo largo de la investigación se presentaron diversos retos que pusieron en tela de juicio los saberes que se tenían y las herramientas para la investigación con las que se contaba. Esos retos guiaron el trabajo para realizar nuevas búsquedas teóricas, metodológicas y conceptuales.

Poder estudiar el doctorado en Educación y Comunicación Social en una institución tan prestigiosa como lo es la Universidad de Málaga me permitió haber podido continuar mi formación pese a la pandemia.

Las condiciones institucionales que me brindaron en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana para poder dedicarme a la tarea investigativa es algo que valoro y agradezco.

Múltiples fueron también las oportunidades que tuve de efectuar estancias académicas con especialistas en diversos campos relacionados con la investigación, la participación en seminarios y cursos de formación han venido a fortalecer mis habilidades para la investigación. Como formadora de docentes esta formación me permitirá acompañar los procesos de investigación de otros maestros en formación y profesionales ya con trayectoria profesional.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Referencias

A

Abréu, C. (2012), La inserción, un eslabón determinante en la profesionalización docente, *Ciencia y Sociedad*, Vol. XXXVII, no. 2, 165-182. https://www.redalyc.org/pdf/870/87024179001.pdf

Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

Abric, J. C. (1996). Specific processes of social representations. Papers on social representations, 5(1), 77-80. https://www.researchgate.net/publication/284667199_Specific_Processes_of_Social_Representations/link/57aa9cab08ae3765c3b4f584/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán. https://www.academia.edu/4035650/ABRIC_Jean_Claude_org_Practicas_Sociales_y_Representaciones

Aguilar Villanueva, L.F. (1992). *La hechura de las políticas*. Col. Antologías de Política Pública 11. Segunda antología. México: Porrúa.

Aguilar Villanueva, L.F. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. México: FCE.

Akin, L. & Hilbun, J. (2007). E-mentoring in three voices: Potential communications issues. *Online journal of distance learning administration*, 10(1), 1-4. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Akin+%26+Hilbun+%282007%29.+&btnG=

Alberta Teachers' Association (ATA) (2003). *Beginning Teachers' Handbook. Edmonton*, Alberta: ATA. http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/01/Alb-non-AV-18-ATA-Mentoring-beginning-teachers.pdf

Alpati, M., Fox, S., Dockter, J. & Muller, C. (2003). Mentornet in depth: structured mentoring practices. WEPAN 2003 conference, June 8-11, Chicago, Illinois. 1-4.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=alpati+et+al+2003+mentoring&btnG=

Álvarez-Gayou, J.L. (2019). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.

Arnaut, A. (2016). La inflexibilidad del gobierrno. *Educación Futura* 17 agosto 2016. Recuperaado de http://tiny.cc/0lewfz

Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión, Cuaderno de ciencias sociales*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO.

Arslan, F. Y., Cinkara, E., Bagceci, B., & Kervancıoglu, S. (2016). Mentoring as a Professional Development Activity for EFL Teachers: A Case of a Tertiary Level English Preparatory Program. Mustafa Kemal University *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 13(34), 150-165.

Arzate, J. y Romero, J. (2007). Diversificación, crecimiento y desigualdad en la educación superior: la dimensión relativa de la universidad pública en México. *Tiempo de educar*, vol. 8 (16), julio-diciembre, pp. 277-303.

Asaf, M. R., Shachar, V., Tohar y Kainan, A. (2008, 11 de julio). From Superteacher to a Super Teacher: The carrier development of teacher educators. *FQS Forum: Qualitative Social Research*. Recuperado de https://goo.gl/1eWJ9v

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2000). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la anuies para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones, ANUIES.

Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 13 (1), 43-59. ISSN 1138414X https://www.redalyc.org/pdf/567/56711733004.pdf

B

Baena, G. (2017). Metodología de la investigación. Serie integral por competencias. México: Grupo editorial Patria.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Banchs, M. (2001). Jugando con las ideas en torno a las representaciones sociales desde Venezuela. *Fermentun*, 30, 11-32. [Links]

Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Papers on Social Reprsentations. Textes sur les repreésentaions sociales*, (9) 3.1-3.15 ISSN 1021-5573

Becher, A. & Orland-Barak, L. (2018). Context matters: contextual factors informing mentoring in art initial teacher education. AACTE Teacher Education, 69(5) https://doi.org/10.1177/0022487117720388

Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Berliner, D.C. (1988). *The development of expertise in pedagogy*. Washington, DC: AACTE publications.

Best, J.W. (1982). *Cómo investigar en educacion*. Madrid. Ediciones Morata.

Bilingsley, B. (2004). Promoting teacher quality and retention in special education. Journal of learning disabilities, 37(5), 45-60. https://doi.org/10.1177/00222194040370050101

Blanco, N., Rodríguez-Martínez, C. y Sepúlveda, C. (2022). Las prácticas en la formación inicial del profesorado: retos y oportunidades de una investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 114-128. DOI: http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15337

Boerr, I. (2021). *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Chile: OEI-Santillana.

Bonilla, O. (2006). *La asesoría a las escuelas: reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: SEP-PRONAP/OEI. Cooperación Española.

Brown, S. (2003). Working models: Why mentoring programs may be the key to teacher retention. *Techniques,* 78(5), 18-21, 62.

Brown, D., Wyne, M., Blackburn, J., & Powell, W. C. (1979). *Consultation: Strategy for improving education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Boudon, R. y Lazarsfeld, P. (1985), *Metodología de las ciencias sociales. I conceptos e índices*. Barcelona: Editorial Laia.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Bozu, Z. (2009), El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis, Revista internacional de investigación en Educación*, Vol.2, 317-328. https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548008.pdf

Burness, P. & Snider, W. (1997). *Learn & live.* George Lucas Educational Foundation. ISBN 0-9656326-0-1

C

Calvo, G. y Camargo, M. (2015), Hacer escuela en la formación de docentes nóveles, *Páginas de Educación*, Vol.1, Núm. 8, 73-91.https://doi.org/10.22235/pe.v8i1.496

Candioti, M. (2017). Karl Marx y la teoría materialista-práctica de la enajenación del sujeto humano colectivo.Una propuesta para su reconstrucción, *Izquierdas*, núm. 32, 2017, pp. 107-131.

Canedo, C. & Gutiérrez, C. (2016). *Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de inreso al Servicio Profesional Docente*. México: INEE.

Cano, M. I. (2010). *Argumentació i construcció del coneixement: Estratègies argumentatives dels estudiants universitaris en situació de debat*, tesis doctoral, Barcelona: Universitat Ramon Llull.

Canseco, M. (2016), *La tutoría en los docentes de nuevo ingreso a escuelas primarias, de la zona escolar 98, de Almoloya, Hidalgo* (Tesis de grado). Universidad Autónoma del estado de Hidalgo. México.

Capelari, M. (2014). Las políticas de tutoría en la educación superior: génesis, trayectorias e impactos en Argentina y México. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 5 (5), 41-54. ISSN-e 1853-3744. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4766853

Cardona, J. (2010). Representaciones sociales de calidad de vida relacionada con la salud en personas con vih/sida, *Revista de Salud Pública*, núm. 12, vol. 5, 2010, 765-776.

Carrasco, G., Montero, R. y Ortiz, C. (2017), *La relación tutora como estrategia innovadora en la práctica educativa del asesor técnico pedagógico*. XIV

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE.

Casillas, M.A., Dorantes, J. y Ortiz, C. (2021), *Representaciones sociales, educación y análisis cualitativo con IRaMuTeQ*. México: Universidad Veracruzana-Biblioteca Digital de Humanidades.

Casillas, M.A. & Ortega, J.C. (2019). Garantizar la calidad de instituciones, programas y diplomas. *Educación Futura* 19 agosto 2019. https://www.educacionfutura.org/garantizar-la-calidad-de-instituciones-programas-y-diplomas/

Cinkara, E. & Arslan, F. (2017). Content analysis of a Facebook group as a form of mentoring for EFL teachers. *English language teaching*, 10 (3) 40-53. doi: 10.5539/elt.v10n3p40

Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: a review of the literature. Review of educational research, 84(2). https://doi.org/10.3102/0034654313499618

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MejorEdu) (2022). Educación en movimiento. Boletín mensual, 1 (10), 10-12 (Link)

Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente de la SEP. Convocatorias de ingreso para educación básica de los ciclos escolares 2014-2015 a 2018 -2019 Recuperado de https://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/convocatorias/

Cordero-Arroyo, G. y Salmerón-Castro, A. (2017). El servicio profesional docente y las licenciaturas en ciencias de la educación. Elementos para el análisis. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. VIII, núm. 23, pp. 3-24.

Cormier, W. y Cormier, L. (1994). *Estrategias de entrevista para terapeutas*. California, Estados Unidos: Descieé De Broowe.

Cortés, P., Leite, A. y Rivas, I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias pedagógicas*, 24 (1), pp.199-214. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/119928

Corzo, (2013). *Diseño de políticas públicas*. México: EXE. (Consultado el 5 de junio 2017). https://goo.gl/yATn67

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. Review of Educational Research, 84, 163-202. http://dx.doi.org/10.3102/0034654313499618

Cuevas, Y. & Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología, *Perfiles educativos*, vol. 38 n. 153, pp. 65-83. ISSN 0185-2698.

Cuevas-Cajiga, Y. & Moreno-Olivos, T. (2022). Estado actual de la formación inicial docente en educación primaria: un acercamiento al caso mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30 (112), 1-28. https://doi.org/10.14507/epaa.30.6792

D

Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. & Shulman, L. (2005). Chapter eleven: The design of teacher education programs, in Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world*. National Academy of Education. https://www.highered.nysed.gov/pdf/lindadarlinghammond.pdf

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar, La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. España: Narcea Educadores XXI.

Deaux, K. y Philogéne, G. (2001). *Representations of the social: bridging theoretical traditions*. Oxford, Blackwell publishers.

DeCesare, D., Workman, S. & McClelland, A. (2016), How do school districts mentor new teachers? In *National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance IES REL*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/projects/project.asp?projectID=4497

Denzin, N. (2014). Reading the challenges of a global community and the sociological imagination. Qualitative inquiry, 20(9), 1122-1127. https://doi.org/10.1177/1077800414542934

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Derven, M. (2008). Management onboarding. T&D Journal of Training and Development, 49-52. https://acortar.link/rLSGiL

De Lella, C. (1999), Modelos y tendencias de la formación docente en *I Seminario taller sobre perfil del docente y estrategias de formación*. En http://www.oei.es/cayetano.htm

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2022). Anexo 5 Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria. México: DOF. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/3EmyP2Zz8h-ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Díaz-Barriga, A. (2016). *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*. México: IISUE-UNAM.

Díaz, V. P. (2014). El concepto de ciencia como sistema, el positivismo, neopositivismo y las "investigaciones cuantitativas y cualitativas", *Salud Uninorte*. Barranquilla (Col.), 227-244.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013). *Ley General del Servico Profesional Docente*. México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2018). *Acuerdo por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica.* Recuperado de https://goo.gl/GJc2bf

Dishena, R. & Mokoena, S. (2016). Novice teachers' experience of induction in selected primary schools in Namibia. Eurasin Journal of Educational Research, 16 (66), 1-35. DOI:10.14689/ejer.2016.66.19

Doise, W. (1991). La estructuración cognitiva de las decisiones individuales y colectivas de adultos y niños. Anthropos, boletín de información y documentación, 27, 6-12 ISSN 0211-5611.

Domínguez, N. & Hager, M. (2013). Mentoring frameworks: synthesis and critique. International Journal of Mentoring and Coaching In Education, 2(3), 171-188. https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0014

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Dorantes, J. & Ojeda, M. (2023). El cyberbullying. Un análisis de la opinión y representaciones sociales entre estudiantes universitarios en Cabrera, D. & Lesta, M. (eds.). Imaginarios tecnológicos (pp.74-101). Puebla: UPAEP.

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.

E

Ehrich, L., Hansford, B. & Tennet, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: a review of the literature. Educational Administration Quarterly, 40(4). https://doi.org/10.1177/0013161X04267118 miller

Ensher, A., Thomas, C. & Murphy, S. (20001). Comparison of traditional, step-ahead, peer mentoring on protégé' support, satisfaction, and perceptions of career success: a social exchange perspective. Journal of Business and psychology, 15(1), 419-438. https://doi.org/10.1023/A:1007870600459

Elafify, R. (2017). *Mentorship programs: a comparative study on mentoring novice teachers* [tesis de grado] Universidad Americana en Cairo. https://fount.aucegypt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=capstone

Eisner, S. (2015). Onboarding The Faculty: A Model For Win-Win Mentoring. *American Journal of Business Education (AJBE)*, *8*(1), 7–22.

Escudero, J.M. & Moreno, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos: estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de las Comunidad de Madrid*. https://psycnet.apa.org/record/1985-24008-001

Ergunay, O. & Adiguzel, O. (2019). The first year in teaching: changes in beginning teachers' visions and their challenges. *Qualitative research in education*, 8(3), 276-314 https://doi.org/10.17583/qre.2019.4016

F

Fengning, D. y Qi, W. (2017), New teachers' perspectives of informal mentoring: quality of mentoring and contributors, *Mentoring & tutoring: partnership in*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

learning, 25(3), pp. 309-328. https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1364841

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformado la práctica docente*. México: SEP.

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Colección Educación Crítica - Coedición con la Fundación Paideia.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999), *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar.* México: SEP/Amorrortu.

G

Galván, L.R. (2008). *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, España.

Garvey, R. y Alred, G. (2000). Educating mentors, *Mentoring, and tutoring*, Vol. (2), 113-126. DOI:10.1080/713685525

Geeraerts, K., Tynjälä, P. & Heikkinen, H. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development, *European Journal of Teacher Education*, 38:3, 358-377, DOI: 10.1080/02619768.2014.983068

Gergen, K. (2007). La ciencia psicológica en el contexto posmoderno. In A. Estrada, y Z. Días, *Construccionismo Social. Aportes para el debate y la práctica* (pp. 93-115). Bogotá: Universidad de los Andes.

Gil Antón, M. (2018). No es verdad, señor secretario. *Educación Futura* 3 febrero 2018. Recuperado de http://www.educacionfutura.org/no-es-verdad-senor-secretario/

Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-ITESO-Universidad Jesuita de Guadalajara.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Gómez, V. & Royo, P. (2015). Autodescubrimiento ético y deliberación: hacia un modelo de enseñanza de la ética en el modelo por competencias. *Estudios pedagógicos*, 4(2), 345-358. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200020

González, B., Cortés, P. y Leite, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*. Vol 11, 1-21. DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.860

Goodwin, A. L. (2021). Teaching standards, globalization, and conceptions of teacher professionalism. *European Journal of Teacher Education*, 44 (1), 5-19. DOI: https://doi.org./10.1080/02619768.2020.1833855

Gröschner, A.; Jähne, M. F. y Klaß, S. (2020). "Attitudes towards dialogic teaching and the choice to teach. The role of preservice teachers' perceptions on their own school experience", en N. Mercer, R. Wegerif y L. Major (coords.) (2019), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*, Nueva York: Routledge, pp. 269-287. ISBN 978-042-9441-677

Guest, K. (2000). Introducing critical thinking to "non-standard" entry students. Teaching in higher education, 5(3), 289-299 DOI: 10.1080/713699139

Gulamhussein (2013). Teaching the teachers: effective professional development. Center for public education. https://goo.gl/pYUgts

H

Hammerness, K. (2006). Seeing through teachers' eyes: professional ideals and classroom practices. Teachers College Columbia University. ISBN 978-0-8077-4683-7

Hamilton, B. y Scandura, T. (2003). E-mentoring: Implications for organizational learnign and development in a wired world. Organizational dynamics, 31 (4), 388-402. PII: S0090-2616(02)00128-6

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Hargreaves, A. & Earl, L. (2001). Learning to change. *Education Canada*, 41(2), 28-31.https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2001-v41-n2-Earl.pdf

Harrington, A. (1999). E-Mentoring: The advantages and disadvantages of using email to support distance mentoring. European Social Fund. Retrieved December 27, 1999 from the World Wide Web: http://www.mentorsforum.co.uk/cOL1/discover.htm

Harvey, J.E., Heller, D., McConnell, J. & Williams, D.J. (1998). Three new teachers in the English department. Great beginnings: reflections and advice for new English languages arts teachers and the people who mentor them, 139-143.

Heller, D. (2004). *Teachers wanted. Attracting and retaining good teachers*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Hernández, C., Carrasco, A. & Álvarez, E. (2011). La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Valladolid: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Universidad de Valladolid. https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-red-y-sus-aplicaciones-en-la-ensenanza-aprendizaje-del-espanol-como-lengua-extranjera--xxii-congreso-internacional-de-la-asociacion-del-espanol-como-lengua-extranjera-asele--valladolid-del-21-al-24-de-septiembre-de-2011/Hernández, J. (2019). La 'nueva escuela mexicana', ¿una 'cuarta transformación' en materia educativa? *Nexos* julio 3, 2019. Recuperado de https://educacion.nexos.com.mx/?p=1807

Hernández, C., Carrasco, A. & Álvarez, E. (2011). La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Hobson, A. J. (2016), Judge mentoring and how to avert it: introducing ONSIDE mentoring for beginning teachers, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 87-110. DOI:10.1108/IJMCE-03-2016-0024

Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. (2009). Teaching and Teacher Education, 25(1), 207-216.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X0800156X

Hobson, A., & Malderez, A. (2013). Judge mentoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. International Journal of Mentoring and Coaching in Education, Vol. 2 No. 2, pp. 89-108. https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0019

Howard, E. & Levine, T. (2018). "What teacher educators need to know about language and language learners: The power of a Faculty Learning Community", en C. Ander (ed.), *What teachers need to know about language*, Bristol: Channel View Publications, pp. 143-176. https://www.researchgate.net/publication/328266536_What_teacher_educators_need_to_know_about_language_and_language_learners

Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record, 91*(1), 31–57. https://doi.org/10.1177/016146818909100107

Huberman, M. (1990). Linkage Between Researchers and Practitioners: A Qualitative Study. *American Educational Research Journal*, 27 (2), 363-391. https://doi.org/10.3102/00028312027002363

I

Iancu-Hadded y Oplatka (2009). Mentoring novice teachers: motives, process, and outcomes form the mentor's point of view. *The new educator* (5) pp.45-65. [Link]

Ibarrola-García, S. (2014). El conocimiento práctico del profesor: ¿cuándo empieza todo?. REDU Revista de Docencia Universitaria, 12(1), 219-238. **https://doi.org/10.4995/redu.2014.6412**

Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. American educational research journal, 38(3) https://doi.org/10.3102/00028312038003499

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2016). *La educación obligatoria en México. Informe 2016.* México. INEE.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017.* México. INEE.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2018). *Panorama Educativo de México*. México: INEE.

Inzer, L. y Crawford, C. (2005), A review of formal and informal mentoring, *The Journal of Leadership Education*, 4 (1) pp. 31-50. DOI:10.12806/V4/I1/TF2

J

Jáspez, J.F. y Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesoras principiantes en la República Dominicana. *Revista Archivos analíticos de políticas educativas* Vol 27 (73), 1-27. https://www.researchgate.net/publication/333826191_Induccion_a_la_profesion_docente_Los_problemas_de_los_profesores_principiantes_en_la_Republica_Dominicana

Jensen, B., Sandoval-Hernandez, A., Knoll, S., & Gonzalez, E. (2012). *The experience of new teachers*. Paris, France: OECD Publishing.

Jiménez, Y. (2009). *Estructura de poder y reorganización académica en la UPN*. Recuperado de http://educa.upnvirtual.edu.mx/educapdf/rev1/jimenez-001.pdf

Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría* en Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Paidos.

Jodelet, D. (1989). Représentations Sociales: Phénomènes, concept et thèorie en Serge Moscovici (De) Psychologie Sociale Paris: PUF.

Jodelet, D. (2008), El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales, *Cultura y representaciones sociales*, año 3, núm. 5, septiembre, pp.32-63. http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v3n5/v3n5a2.pdf

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación, *Espacios en blanco, ser indagaciones*, vol. 21, núm. 1, 2011.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Jodelet, D. y Guerrero, T. (2000). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México, UAM.

Jodelet, D. (2017). "Problemáticas contemporáneas y prácticas sociales" (conferencia magistral), *IV Coloquio Nacional de Investigación en Representaciones Sociales*, Monterrey, Nuevo León, 4, 5 y 6 de octubre de 2017.

K

Kennedy, M. (2006). From teacher quality to quality teaching. *Educational leadership*, 63(6), 14-19. ISSN-0013-1784

Killeavy, M. (2010). Induction: a collective endeavor of learning, teaching and leading, *Theory into practice*, Volume (45) Issue 2: Learning, teaching, leading: a global perspective. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4502_9

Kosnik, C. & Beck, C. (2009). *Priorities in teacher education. The 7 key elements of pre-service preparation*. Routledge Taylor & Francis Group. ISBN 0-203-87040-9

Kram, K. (1985). Improving the mentoring process. *Training & Development Journal, 39*(4), 40–43. https://psycnet.apa.org/record/1985-24008-001

Kukla-Acevedo, S. (2010). Leavers, movers and stayers: the role of workplace conditions in teacher mobility decisions. The journal of educational research, 102(6), 443-452 DOI: 10.3200/JOER.102.6.443-452

Kunter, M., Klusmann, U., Voss, T. & Baumert, J. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 805–820. https://doi.org/10.1037/a0032583

Kvale, S. (1996). *Las entrevistas en investigaciones cualitativa*. Madrid, España: Morata.

L

Lazarfield, P. F. (1958). Evidence and inference in social research, *Daedalus*, Vol. 87 (4), 99-130 (Link)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (2013, 11 de septiembre), Diario Oficial de la Federación. México: DOF. Consultado en https://goo.gl/JBe3Lc

Lindgren, U. (2005). *Professional support to novice teachers by mentoring*. Department of Swedish and Social Sciences. Umea University. Sweden. https://goo.gl/6gjm3S

Lombardi, G y Ponte, C. (2002). Representaciones sociales y enseñanza de las ciencias. Revista de investigación, (5): 11-48. [Links]

Lunagómez, Z. y Ortiz, C. (agosto, 2018). *Formación Normalista y Reestructuración del Mercado Laboral.* Trabajo presentado en el III Congreso Internacional AFIRSE, CDMX.

Löfström, E. & Eisenschimidt, E. (2009). Novice teachers' perspectives on mentoring: the case of the Estonian induction year. Teaching and teacher education, 25(5), 681-680. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.005

Lunagómez, Z. Ortiz, C. y Casillas, M.A. (agosto, 2018). *El papel del magisterio en la política educativa mexicana. Pasado, presente y futuro*. Trabajo presentado en el III Congreso Internacional AFIRSE, CDMX.

M

Manso, J. y Moya, J. (2019), *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*. Andalucía: ANELE-REDE.

Manzano, J.M., Glasserman, L. y Mercado, M. (2017), Estudio descriptivo del proceso de tutorías en el estado de Sonora, *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, San Luis Potosí, México.

Marcelo, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo docente*. https://goo.gl/AszSRC

Marcelo, C. (2012), Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes, *Othar de professor*, Vol. 15, No. 2, pp. 209-221. https://www.redalyc.org/pdf/684/68425573002.pdf

Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., Murillo-Estepa & Marcelo-Martínez, P. (2018), Aprender a acompañar. Análisis de diarios reflexivos de mentores

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

en un programa de inducción, *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 22, No. 1, pp. 461-480. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63653

Marcelo, C. & López, M.A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 28, No. 108, pp. 1-28. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7762294

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de pedagogía*, no. 489, 27-32. https://www.researchgate.net/publication/325909333_La_formacion_inicial_docente_problemas_complejos_respuestas_disruptivas

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2015). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica, Didáctica e formacao de professores, 47 (166)

Martín-Cuadrado, A.M. & Corral-Carrillo, M. (2017), Mentoría y formación del profesorado novel en centros de especial dificultad. En José Luis Herrera Hueso y Celia Méndez Pérez (Coords.) *Estrategias educativas innovadoras en ámbitos de difícil desempeño*. Editorial Egregias Ediciones.

Martín-Cuadrado, A.M. (2021). I Jornadas de Acompañamiento y Mentoría de docentes nóveles en centros de difícil desempeño, Sevilla España. (Link)

Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A. & Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. Educación, lenguaje y sociedad, 6 (6), 265-290. https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/4955

Mihram, D. (2004). E-mentoring. *USC: Center for Excellence in Teaching*.

Miller, A. (1999). Business mentoring in schools: does it raise attainment? Education + Training, 41(2), 73-78. https://doi.org/10.1108/00400919910259588

Mireles, O. (ene-junio,2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación, *Sinéctica* (36), pp. 9-19. e-ISSN 2007-7033.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Monk, D. (2007). Recruiting and retaining high-quality teachers in rural areas. *The future of children*, Vol.17, no.1 Spring 2007, 15-174. (Link)

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Huemil.

Moscovici, S. (1993). The myth of the lonely paradigm: a rejoinder, *Social Research*, 51 (4), 939-967.

Muccielli, A. (1996). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

N

Navarro G., C. (2017). La reforma y las batallas magisteriales en Navarro, C. (coord.), *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular* (p.p. 33-92). CDMX: Universidad Pedagógica Nacional.

Nemiña, R., García R., H. y Montero M., L. (1 de abril de 2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *13*(1), 101-115.

Nieto Cano, J.M. (2001). *Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas*. En Jesús Domingo Segovia (coord..) Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución. Barcelona: Octaedro-EUB.

Nieto, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. España: Ediciones Octaedro.

O

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) (2008). Education and employment in OECD countries. OECD. ISBM 978-92-803-1312-3.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2009).

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. OCDE. Servicios de la Comisión Europea (2010). Desarrollo de programas de*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

iniciación coherentes y sistémicos para profesores principiantes: Manual para los responsables políticos. https://goo.gl/dRC7HG

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2012). *¿Qué se puede hacer para ayudar a los profesores noveles?* Paris: OECD.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) (2016). Education at a glance. OECD indicators. OECD. http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals (vol. II). OECD publishing. DOI: 10/1787/19cf08df-en*

Orland-Barak, L. y Maskit, D. (2011), Novices 'in story': what first-year teachers' narratives reveal about the shady corners of teaching, *Teachers and teaching, theory, and practice*, 17(4), 435-450. http://doi.org/10.1080/13540602.2011.580520

Orland-Barak, L. y Wang, J. (2020), Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach, conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education, *Journal of teacher education*, 72 (1), 86-99. https://doi.org/10.1177/0022487119894230

Orland-Barak, L. (2001). Learning to Mentor as Learning a Second Language of Teaching, *Cambridge Journal of Education*, 31:1, 53-68, DOI: 10.1080/03057640123464

Ortiz, C, Montero, R. y Lunagómez, Z. (2011), *El proceso tutorial en posgrado*. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. San Luis Potosí: COMIE

Ortiz, C. (2013). El proceso tutorial: perspectivas de estudiantes y tutores. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*. México.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ortiz, C., Montero, R. & López, J.J. (2019). La tutoria en la formación inicial y en la inserción profesional. *Congreso Internacional de Educación* - UATx. ISSN: 2448-6574

Ortiz, C., Casillas, M.C. & López, J.J. (2021). Representaciones sociales de docentes noveles sobre la tutoría formal. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.

Ortiz, C., Casillas, M.C. y Lunagómez, Z. (2020), Los docentes de la Reforma Educativa 2013: el caso de Veracruz, *Revista El cotidiano*. *Revista de la realidad mexicana actual*, 36 (223), 7-17. ISSN: en trámite. http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/223.pdf

Ortiz, C. Ortega, J.C. & Casillas, M.C. (2022). Representaciones sociales docentes noveles sobre la tutoría. *Revista Educare*, 26 (2), 71-100. ISSN 2244-7296.

P

Pérez Gómez, A. (1996), La socialización profesional de los futuros docentes en Andalucía, *Perspectivas*, Vol. XXVI, n.° 3, París: UNESCO, pp. 533-548.

Pérez, A. (2014). La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales. *El cotidiano (*184), marzo-abril, 113-120.

Perrenoud, P. (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Pol, C. & Rodríguez, M.L. (2013), Muta me meta mu, tú eres yo, yo soy tú o la relación dialógica entre el profesorado senior y el profesorado novel universitario. *En clave pedagógica*. Universidad de Huelva. Vol. 13 (13) pp.115-125.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ponce, S., García, B., Islas, D., Martínez, Y. & Serna, A. (2018), De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. *Revista Páginas de Educación. Vol. 11, Núm 2 pp. 215-235.* http://dx.doi.org/10.22235/pe.v11i2.1635

Potts, K. (2007). Mentoring for novice elementary school teachers: its influence on retention and attrition rates. Online submission Ed. D. Dissertations, Nova Southeastern University. ERIC Number ED547635.

Premkumar, K. y Wong, A. (2010). *Mentoring principles, processes, and strategies for facilitating mentoring relationships at a distance*. https://doi.org/10.15766/mep_2374-8265.3148

R

Ragins, B. y Cotton, J. (1999). Mentor functions and outcomes: a comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships, Journal of applied psychology, 84 (4) pp. 529-550. DOI:10.1037/0021-9010.84.4.529

Ramírez, R. R. (2016). *Reforma en Materia Educativa. Un análisis de su diseño y aplicación, 2012-2016*. México: Senado de la República. Instituto Belisario Domínguez.

Risquez, A. (2008). E-mentoring: an extended practice, an emerging discipline. In Risquez, A. (2008). *Advances in e-learning: experiences and methodologies*. DOI: 10.4018/978-1-59904-756-0.ch004

Rodríguez, S. (coord.)(2004). Manual de tutoría universitaria. Barcelona: Octaedro/ICEUB.

Rodríguez, R. y Salinas, A. (2019). *La tutoría como dispositivo para el desarrollo profesional de los docentes nóveles: alcances y limitaciones, XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. Acapulco: COMIE.* (Link)

Roehrig, A., Bohn, C., Turner, J. & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. Teaching and teacher education, 24(3), 684-702. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.008

Rojas-Otálora, A., y Hernández-Garzón, D. (2011). Evaluación de características de calidad de vida en estudiantes de la UNAD en el CEAD

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Barranquilla, Colombia. 12o. Congreso Virtual de PsiquiatríaInterpsiquis 2011. Palma de Mallorca: Psiquiatría.com.

Rojas, A. y Suárez, A (2015). Informe final Proyecto de Investigación denominado Vivencias y percepciones del Proyecto de vida como elemento asociado al Bienestar y éxito en el desempeño académico en estudiantes en la Modalidad virtual de aprendizaje de la UNAD. UNAD-CEAD Barranquilla.

Rouquette,M. (2010). La teoría de las representaciones sociales hoy: esperanzas e impases en el último cuarto de siglo (1985-2009), *Polis*, vol. 6, núm. 1, 2010, pp. 133-140

Rubio-Gil y Álvarez Irarreta, H. (2010). *Formación de formadores después de Bolonia*. Madrid: Ediciones Díaz Santos.

Rueda, M., Ortorika, I., Gil, M., y Rodríguez, R. (2016). Reforma educativa y evaluación docente: el debate. *Perfiles educativos* Vol. XXXVIII (151), pp. 190-206. (Link)

Ruiz-Muñoz, M. J. (2012). "El desarrollo de competencias orales y escritas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Reflexiones, propuestas y experiencias en el grado en publicidad y relaciones públicas", *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 14 (117), 1341-1359. E-ISSN 1575-2844 https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752959016.pdf

S

Schulman, L. (1987). *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. Harvard Educational Review Vol 57 (1) April 1987. (Link)

Secretaría de Educación de Veracruz (2019). Información estadística sobre la contratación.

Secretaría de Educación de Veracruz (2023). Anuario Estadístico. Datos de inicio del ciclo escolar 2022-2023. Recuperado el 15 de marzo de 2023. Link

Secretaría de Educación Pública (SEP) (marzo, 2022). *Boletín no. 206 sobre cobertura en educación normal*. https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-206-mas-de-29-

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

millones-de-alumnos-de-educacion-basica-media-superior-y-normales-inician-ciclo-escolar-2022-2023-sep?idiom=esSecretaría de Educación Pública (SEP) (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. México: SEP. (Link)

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021a). *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Inserción a la función educativa*. México: SEP. (Link)

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021b). *Del tránsito de docente en formación a docente en servicio. La inserción como proceso formativo para la mejora de la práctica docente*. México: SEP. (Link) https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/intervencion-docenteseb.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021c). *El inicio de mi viaje en la docencia. Orientaciones para la implementar la intervención formativa*. México: SEP. (Link) https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/orientaciones-docenteseb.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021d). *El inicio de mi viaje en la docencia. Sendero para el docente y el colectivo escolar.* México: SEP. (Link) https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/carpeta-docenteseb.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019), *Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Ciclos escolares 2019-2020. Consultado en* https://cefdocente.edugem.gob.mx/doctos/tutoria_marco_general.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). *Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018*. Recuperado de https://goo.gl/4XSVqV

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014). *Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016*. https://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/archivos_de_avis

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

os/marco_general.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010). *Alianza por la Calidad de la Educación. Revisión Inicio*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007). *Programa Sectorial de Educación*: México: Diario Oficial de la Federación. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028684&fecha=17/01/2008

Serrano, R. y Pons, F. (2011). La aflicción de la docencia y el tiempo del enseñante. *Razón y palabra. Primera revista electrónica en América Latina y especializada en comunicación*. (79).

Sikes, P., Measor, L. y P. Woods (1985). *Teacher career: crisis and continuities*. Londres, Inglaterra: The palmer press.

Smith, S. & Israel, M. (2010). E-mentoring: enhancing special education teacher induction. Journal of special educational leadership, 23(1), 30-41. https://acortar.link/R8yUxE

Stansbury, K. & Zimmerman, J. (2000). Lifelines to the classroom: designing support for beginning teachers. Knowledge brief. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447104.pdf

T

TALIS (2018) OECD multilingual summaries TALIS 2018 results (Volume I) Teachers and School Leader as Lifelong Learners. Summary in Spanish. https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i/summary/spanish_7762a968-es#page4

Tardif, M. (2013). “El oficio docnte en la actualidad. Perspectivas intenacional y desafíos a futuro” en *Políticas docentes: Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: UNESCO.

Tenti, E. (2010). Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Tilman, B. (2000). Quiet leadership: informal mentoring of beginning teachers, *Momentum*, v31 n1 pp. 24-26. https://eric.ed.gov/?id=EJ603823

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Torres, A. (2014). Formación y transformación en UPN: 36 años. *Milenio. Apuntes pedagógicos* 17 agosto 2014. Recuperado de https://urlzs.com/dAWyn

Torres-Herrera, M. (2005). La identidad profesional docente del profesor en educación básica en México. Tesis doctoral. Universitat Autónoma de Barcelona. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=131600

Treviño, E. y Cruz, R. (2014). La Reforma Integral de la Educación Básica en el discurso docente. *Perfiles Educativos* Vol. XXXVI, (144), pp. 50-68

Triguero, M., Bérgamo, A., Rodríguez, C. y Borges, G. (2006). De la representación a la práctica. Un estudio exploratorio de las representaciones sociales sobre enfermedades. Revista intercontinental de psicología y educación, 8 (2), 79-90 ISSN 0187-7690.

U

UNESCO (2015). *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Declaración de Incheon. Foro Mundial sobre la Educación 2015.* https://goo.gl/Vv45CM

UNESCO (2018). La UNESCO Avanza. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. UNESCO. (Link)

V

Vaillant, D. (2020). Políticas de inserción docente en Latinoamérica: una revisión del estado del arte [informe de investigación inédito]. Universidad ORT Uruguay.

Vaillant, D. (2009), Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13(1), pp. 27-41.

Veenman, S. (1984), Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2),143-178. https://doi.org/10.3102/00346543054002143

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Vélaz de Medrano, C. (2009). *Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante*. Revista de Educación, 336, 169-187.

Vezub, L. y Alliaud, A. (2012), "El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles", *Conferencia de la Organización de los Estados Iberoamericanos*, Uruguay.

Vilca, O. (2016). *La tutoría virtual en los hábitos de estudio de los estudiantes de la escuela superior de Formación Artística Pública de Moho*. Universidad Alas Peruanas. https://hdl.handle.net/20.500.12990/3961

Villarroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum*, 17 (49), 434-454. ISSN 0798-3069.

Vonk, J.H. (1995), Teacher induction, an essential element at the start of teachers' careers, *Revista Española de pedagogía*, Vol. 53 (200), 5-22. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=23533

W

Wagner, W. (1996). The fallacy of misplaced intentionally in social representation research, *Journal for the Theory of Social Behavior*, 24, 243-266.

Wagner, W. y Hayes, N. (2005). *Everyday discourse and common sense. The theory of social representations.* Houndmills: Palgrave.

Walker, T. (2022), Survey: Alarming number of educators may soon leave the profession, *New from NEA, Online newsletter*, January 31, 2022. https://www.nea.org/advocating-for-change/new-from-nea/survey-alarming-number-educators-may-soon-leave-profession

Watson, S. (2006). Virtual mentoring in higher education: Teacher education and cyber-connections. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 18(3), 168-179.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significados e identidad*. Paidós. ISBN: 84-493-1111-X

Windschitl, M., Thompson, J, & Braaten, M. (2011). Ambitiouss pedagogy by novice teachers: who benefits from tool-supported collaborative inquiry

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

into practice and why? *Teachers' college record: the voice of scholarship in education*, 113(7), https://doi.org/10.1177/016146811111300702

Wood, A. & Stanulis, R. (2011). Quality teacher induction: "fourth-wave" (1997-2006) induction programs. The new educator, 5(1), 1-23, DOI: 10.1080/1547688X.2009.10399561

Y

Yarci, R. (2017), The evaluation of new mentoring program for novice teachers according to their perceptions, *Pedagogika/Pedagogy*, 126 (2), 29-42. http://dx.doi.org/10.15823/p.2017.18

Z

Zabalza, M. (2009). Ser un profesor universitario hoy. *La cuestión Universitaria*, 5, 69-80. http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403

Zabalza, M.A. (1998), "El practicum en la formación de los maestros", en Ana Rodríguez Marcos, Estefanía Sanz Lobo y Ma. Victoria Sotomayor (Coord.) *La formación de los maestros en los países de la unión europea*. Madrid: Narcea.

Zorrilla, M., y Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Revista Electrónica Sinéctica,* No. 30, 1-30. https://goo.gl/JFXL4B

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexos

1. Cuestionario aplicado en la segunda etapa del trabajo de campo.

La tutoría en el proceso de iniciación en la profesión de los docentes noveles

Estimado docente:
Le solicito su colaboración para la realización de este estudio cuyo propósito es analizar las experiencias de tutoría de los maestros de nuevo ingreso durante su proceso de iniciación en la profesión.
Este estudio lo desarrollo como parte de mis estudios doctorales en la Universidad de Málaga, España. Los fines de este instrumento son estrictamente académicos, por lo que le garantizo confidencialidad en el manejo de los datos, guardar su anonimato y compartir los resultados una vez que la investigación se concluya.

Gracias por tu participación, Mtra. Cintia Ortiz Blanco (UMA-BENV)

1. Sexo *

- ◯ Femenino
- ◯ Masculino

2. Grado máximo de estudios cuando ingresaste al servicio *

- ◯ Licenciatura
- ◯ Maestría
- ◯ Doctorado

3. Año en que ingresaste al servicio profesional *

Texto de respuesta corta

4. Tipo de organización de la escuela donde laboras. *

- ◯ Escuela unitaria o multigrado estatal
- ◯ Escuela unitaria o multigrado federalizada
- ◯ Escuela de organización completa estatal
- ◯ Escuela de organización completa federalizada

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La tutoría en la formación inicial de profesionales de la educación

Los planes de estudio para la formación inicial de profesionales de la educación establecen la creación de sistemas de asesoría y tutoría, centrados en el aprendizaje, donde se establezcan estrategias de apoyo al proceso formativo y con una tutoría que apoye el desarrollo personal, el desarrollo académico y la orientación profesional.

5. Institución de educación superior en la que te formaste como profesional de la educación. *

- ◯ Escuela normal pública
- ◯ Escuela normal privada
- ◯ Universidad pública
- ◯ Universidad privada
- ◯ Otra...

6. ¿Cómo calificas la formación recibida durante tus estudios profesionales? Considera los siguientes aspectos. *

	Mala	Regular	Buena	Muy buena
Conocimiento de l...	◯	◯	◯	◯
Conocimiento de p...	◯	◯	◯	◯
Diseño, organizaci...	◯	◯	◯	◯
Uso de estrategias...	◯	◯	◯	◯
Diseño de estrateg...	◯	◯	◯	◯
Estrategias para cr...	◯	◯	◯	◯
Reflexión sistemát...	◯	◯	◯	◯
Conocimiento de o...	◯	◯	◯	◯
Estrategias para u...	◯	◯	◯	◯
Conocimiento de l...	◯	◯	◯	◯
Estrategias para la...	◯	◯	◯	◯
Conocimiento de a...	◯	◯	◯	◯
Estrategias para a...	◯	◯	◯	◯
Estrategias para a...	◯	◯	◯	◯

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

7. Escribe 5 palabras que asocias con el término tutoría, anótalas por orden de importancia. *

Texto de respuesta larga

8. Durante tu formación inicial, ¿recibiste tutoría? *

- Sí
- No (pasa a la pregunta 10)

9. ¿Cómo valoras tu experiencia de tutoría en función de los aspectos en los que fortaleció tu formación profesional? Selecciona valores de 1=Sin importancia para mi formación a 5=Muy importante para mi formación.

	1	2	3	4	5
Conocimiento...	○	○	○	○	○
Conocimiento...	○	○	○	○	○
Estrategias par...	○	○	○	○	○
Información re...	○	○	○	○	○
Aspectos emo...	○	○	○	○	○
Conocimiento...	○	○	○	○	○
Relación con lo...	○	○	○	○	○
Relación con e...	○	○	○	○	○
Conocimiento...	○	○	○	○	○
Conocimiento...	○	○	○	○	○

10. ¿Cuál es tu postura respecto a la pertinencia de la tutoría como estrategia para apoyar la formación inicial de profesionales de la educación? *

- Es indispensable
- Es necesaria
- Es opcional
- Es superflua

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tutoría formal: el Programa de Tutoría de la SEP

Desde 2014, en el marco de la Reforma Educativa del 2013, la SEP establece como un derecho de todo docente de nuevo ingreso quien labora en educación básica, el participar en el Programa de Tutoría los dos primeros años desde su contratación. El compromiso de la Autoridad Federal, a través de las Secretarías de Educación de los estados, es ofrecer un tutor para cada docente novel. Para efectos de esta investigación denominamos tutoría formal a ese proceso normado por la autoridad educativa -SEP.

11. ¿Qué conoces sobre el Programa de Tutoría de la SEP para docentes de nuevo ingreso al servicio profesional docente? *

- [ ] Nada, es la primera vez que lo escucho.
- [ ] Sus propósitos: fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del docente; favorecer su ins...
- [ ] Su temporalidad: dos años desde la primera contratación.
- [ ] Sus modalidades: tutoría presencial con un tutor de la misma escuela o zona, o tutoría en línea con un tu...
- [ ] Su organización: tutoría presencial con un tutor quien asesora a un máximo de 3 docentes noveles, o la t...
- [ ] Su estrategia para el seguimiento y evaluación: el uso de una plataforma donde los docentes suben evi...
- [ ] Su marco normativo: el Artículo 3o Constitucional y las leyes educativas vigentes.
- [ ] Otra...

12. ¿Dónde te has enterado del Programa de Tutoría SEP? *

- [ ] En la institución donde me formé para la docencia
- [ ] En la Secretaría de Educación donde me contrataron
- [ ] En la escuela primaria donde ahora trabajo
- [ ] Por compañeros o familiares que participan en él
- [ ] Otra...

13. ¿Qué experiencia has tenido respecto al Programa de Tutoría de la SEP? *

- [ ] Ninguna porque no me asignaron tutor y no participo. (pasa a la pregunta 16)
- [ ] Muy poca, me asignaron tutor pero no me ha contactado para hacer las actividades.
- [ ] Poca experiencia pues trabajé solo unos meses con mi tutor.
- [ ] Regular, las actividades que debo hacer son una carga más de trabajo y no apoyan mi docencia.
- [ ] Buena, algunas actividades recuperan mis necesidades y apoyan mi docencia.
- [ ] Muy buena, el tutor promueve actividades que parten de mis necesidades e intereses.
- [ ] Muy buena, pues la tutoría me ha apoyado en aspectos académicos, profesionales y personales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

14. ¿En qué aspectos de tu práctica docente te ha apoyado el programa oficial de tutoría? Marca cada aspecto con valores de 1=Sin importancia para mi práctica a 5=Muy importante para mi práctica docente.

	1	2	3	4	5
Conocimiento ...	○	○	○	○	○
Conocimiento ...	○	○	○	○	○
Estrategias par...	○	○	○	○	○
Conocimiento ...	○	○	○	○	○
Conocimientos...	○	○	○	○	○
Recomendacio...	○	○	○	○	○
Sugerencias p...	○	○	○	○	○
Relación con c...	○	○	○	○	○
Relación con la...	○	○	○	○	○
Apoyo con asp...	○	○	○	○	○

15. ¿En qué rubro te ha apoyado la tutoría? Marca cada aspecto con valores de 1=Sin importancia para mi práctica a 5=Muy importante para mi práctica docente.

	1	2	3	4	5
Aspectos disci...	○	○	○	○	○
Aspectos admi...	○	○	○	○	○
Aspectos pers...	○	○	○	○	○

16. Según tu experiencia, ¿cuál es tu postura respecto al Programa de Tutoría de la SEP? *

- ○ Es indispensable
- ○ Es necesario
- ○ Es opcional
- ○ Es superfluo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tutoría informal: un apoyo entre los docentes

Cuando un docente se incorpora al trabajo en una escuela, de manera paulatina se establecen redes de comunicación, vinculación y apoyo, redes que le permiten al nuevo maestro plantear dudas, conocer la cultura escolar e intercambiar experiencias. En estas redes participan directivos, compañeros con mayor experiencia o integrantes de colegiados de maestros, o también familiares que también ejercen la docencia. Para efectos de esta investigación denominamos tutoría informal a ese proceso no normado por alguna autoridad, informal, intuitivo, que parte de las necesidades e intereses de los participantes.

17. ¿Qué conoces sobre la tutoría informal? *

- [ ] Nada, es la primera vez que escucho sobre eso.
- [ ] Las experiencias que me han comentado familiares y amigos cuando ellos se iniciaron en la docencia y ...
- [ ] Algunas experiencias que me han compartido mis compañeros de trabajo y directivos.
- [ ] Lo que que experimenté durante mi formación inicial como profesional de la educación.
- [ ] Lo que me han comentado colegas sobre cómo se apoya a los docentes noveles en sus escuelas.
- [ ] Identifico la tutoría con las ayudas, apoyos y orientaciones que he recibido de directivos y colegas en mi ...
- [ ] Relaciono la tutoría con los intercambios entre docentes que se generan en las reuniones de academia, ...
- [ ] Otra...

18. ¿Qué experiencia has tenido respecto a la tutoría informal? *

- [ ] Ninguna, en mi escuela no se ha generado un espacio de tutoría informal. (Pasa a la pregunta 20)
- [ ] Solo recibí información general sobre cómo se trabaja en la escuela, entre docentes no hay apoyo.
- [ ] Solo lo que informalmente me han comentado mis compañeros que si se apoyan entre sí.
- [ ] Regular, a veces en los Consejos Técnicos a algunos compañeros les puedo preguntar, pedir apoyo o int...
- [ ] Buena, los directivos me asesoran o ayudan, si me surgen dudas.
- [ ] Muy buena, mis compañeros de academia me ofrecen apoyo, asesoría y compartimos experiencias.
- [ ] Muy buena, en mi escuela entre todos nos apoyamos, dialogamos, reflexionamos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

19. ¿En qué aspectos de tu práctica docente te ha apoyado la tutoría informal? Marca cada aspecto con valores de 1=Sin importancia para mi práctica a 5=Muy importante para mi práctica docente.

	1	2	3	4	5
Conocimiento ...	○	○	○	○	○
Conocimiento ...	○	○	○	○	○
Estrategias par...	○	○	○	○	○
Conocimientos...	○	○	○	○	○
Recomendacio...	○	○	○	○	○
Conocimiento ...	○	○	○	○	○
Sugerencias p...	○	○	○	○	○
Relación con c...	○	○	○	○	○
Relación las fa...	○	○	○	○	○
Apoyo con asp...	○	○	○	○	○

20. Según tu experiencia, ¿cuál es tu postura respecto a la tutoría informal para docentes que se inician en la docencia? *

- ○ Es indispensable
- ○ Es necesaria
- ○ Es opcional
- ○ Es superflua

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2. Consentimiento informado para la fase tres del estudio.

1.4 Formato de consentimiento informado

Doctorado Educación y Comunicación Social (PhD EyCS)
Universidad de Málaga, España

Consentimiento informado para participar en la investigación doctoral
La tutoría en el proceso de iniciación en la profesión de docentes noveles

Responsable de la investigación: **Cintia Ortiz Blanco**
Segunda fase de la investigación: **Conversaciones en profundidad con docentes**

Nombre del participante: _____
Firma del participante: _____

Se me invitó a participar en la segunda etapa de la investigación doctoral, que considera la realización de entrevistas vía Zoom. Se me explicó el objetivo, los temas generales para desarrollar el diálogo y la forma en la que se analizarán los datos. También di mi anuencia para que la entrevista se grabe para su posterior transcripción.

Consideraciones generales de la segunda etapa del trabajo de campo

En esta fase de la investigación, el objetivo es analizar en profundidad las experiencias de los docentes de educación primaria respecto al proceso de iniciación en la profesión y la tutoría. La técnica empleada es el de entrevista en profundidad y el instrumento es el guión de entrevista semi estructurado. La entrevista en profundidad se caracteriza por seguir un modelo de conversación entre iguales; Taylor y Bogdan (1990) la definen como "encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes" (p.101).

Los temas sobre los que girarán la(s) conversaciones con los docentes son:

- La formación inicial
- Los inicios en la docencia
- La tutoría para docentes noveles
- Procesos formales de tutoría de la SEP
- Tutoría informal entre pares docentes

Se agendarán una o más reuniones virtuales vía Zoom que se grabarán y transcribirán para comprender las condiciones en las cuales los docentes se inician en la profesión y el papel que tiene la tutoría formal e informal en dicho proceso.

La investigadora se compromete a:

- Explicar a cada participante en el estudio el propósito de esta etapa de la investigación doctoral y de la presente etapa del trabajo de campo.
- Garantizar a los docentes que toda la información compartida así como datos personales y laborales se analizarán con atención y cuidado, atendiendo en todo momento a la confidencialidad de los datos.
- Solicitar la anuencia del informante para grabar la conversación para su posterior transcripción.
- Compartir la transcripción de cada conversación con el docente para que éste de su anuencia sobre su contenido.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3. Guía para el diálogo en profundidad con docentes noveles. Tercera etapa del estudio.

Estimado docente:
La presente guía de entrevista forma parte del proyecto doctoral *La tutoría en el proceso de iniciación en la profesión,* cuyo propósito es analizar las representaciones sociales de los noveles de educación primaria sobre la tutoría en el proceso de iniciación en la profesión. Recuperar su experiencia docente será muy importante para el estudio en cuestión.
Le garantizo que todos los datos recabados se manejarán con confidencialidad y su uso será unicamente para fines de investigación.

Mtra. Cintia Ortiz Blanco

a) La formación inicial

- ¿Cuál es su formación inicial?
- ¿Por qué decidió estudiar esa profesión?
- ¿Existen antecedentes en su familia de personas que se dedicaran a la docencia?
- ¿Qué expectativas tenía cuando eligió carrera?
- ¿Qué fortalezas adquirió para la docencia en primaria en su escuela normal/universidad/UPV/UPN?
- ¿Qué debilidades identifica ahora a X años de haber egresado?
- ¿Qué expectativas tenía sobre la docencia? ¿dónde desarrollaría su profesión?

- <u>Otras preguntas/temas que surgieron en las conversaciones:</u>
  - ¿Qué características tiene el programa de estudios con el que se formó para la docencia? (orientada a la administración educativa, a la orientación educativa, la investigación, la docencia) (nivel preescolar, primaria, secundaria) (formación basica y disiplinar) (énfasis en la teoría o en la prácica)
  - ¿Los docentes encargados de asignaturas relacionadas con la práctica docente tenían experiencia en ese nivel? ¿ese factor influyó en su formación para la doencia y en la comprensión de los temas tratados?
  - ¿Durante su formación qué tipo de acercamientos tuvo a escuelas de educación básica? (jornadas de observación y práctica docente) (horas por semestre)
  - ¿Tuvo oportunidad de tener acercamientos a diferentes niveles (preescolar, primaria, secundaria)?
  - ¿Observó y practicó en diferentes contextos (urbano, marginal, rural, indígena)?
  - ¿Cómo apoyaron las experiencias de observación a otros docentes a su preparación para la docencia?
  - ¿Cómo apoyaron las experiencias de práctica docente a su preparación para la docencia?
  - ¿Recuerda alguna experiencia que le haya sido significativa y útil de esa etapa para su trabajo docente?
  - ¿En la formación inicial recibió cursos, talleres o información sobre temas vigenetes en educación básica? (carpeta jurídica, formación de CEPS, Planes de mejora y reforzamiento, diseño de estrategias globales, documentación)
  - ¿En su grupo de la universidad/normal algunos compañeros ya tenían experiencia docente? ¿esa condición influyó favorablemente en su formación?

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

b) Los inicios en la docencia

- ¿Cómo fue su proceso de contratación y asignación de centro de trabajo? (eligió adscripción o no)
- ¿Qué recuerda de su llegada al primer centro de trabajo? (desde que le dieron le entregan su hoja de presentación)
    - ¿Qué apoyos recibió de los directivos de su CCT?
    - ¿Qué apoyos recibió de sus colegas?
    - ¿Qué apoyos recibió de las familias de sus alumnos?
    - ¿Otras personas le orientaron en sus inicios?
- ¿Cuáles fueron las primeras dificultades que enfrentó al inicio del trabajo?
- ¿Cómo los solventó? ¿Quiénes le ayudaron?
- ¿Qué retos significó para usted el cambiar de residencia para empezar a trabajar?

- Otras preguntas/temas que sugieron en las conversaciones:
    - ¿Cuántos años tenía cuando se inició en la docencia en general y cuántos cuando empezó a dar clases en una escuela pública?
    - ¿Considera que la edad es un factor que influye en la forma en la afrontó los primeros retos que le planteó la docencia?
    - ¿Ingresó al servicio profesional docente inmediatamente después de concluir la licenciatura o estudió un posgrado?
    - ¿En qué tipo de escuela se inició en la docencia? (particular/ CONAFE/ pública)
    - ¿Qué diferencias identifica entre trabajar en una escuela particular y pública/ CONAFE y pública?
    - Emocionalmente, ¿qué retos experimentó durante sus inicios en la docencia?
    - ¿Dónde vivió durante ese tiempo? ¿Qué retos le significó esa etapa respecto a la vivienda, la alimentación y el transporte?

c) La tutoría en la iniciación docente

- ¿Habías escuchado el término de tutoría antes de empezar a trabajar?
- ¿Qué experiencia tenías al respecto?
- Previo a su ingreso al servicio profesional docente, ¿qué percepción tenía de lo que era la tutoría?
- ¿En qué medida su percepción inicial cambió una vez que empezó a trabajar como maestro(a) de educación primaria?

- Otras preguntas/temas que surgieron en las conversaciones:
    - Durante los acercamientos a las escuelas para observar o prácticas, ¿sus dicentes acompañaron ese proceso con visitas, observaciones y retroalimentación?
    - ¿En qué medida ese acompañamiento apoyó su formación docente?
    - ¿Recuerda alguna experiencia que haya sido significativa por lo que le aportó a su preparación profesional?

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

d) Procesos formales de tutoría promovidos por la SEP

- ¿Cómo recibió información sobre el Programa de Tutoría? ¿Qué le informaron sobre él?
- ¿Está participando o participó en el Programa de Tutoría de la SEP? Sí/No, ¿en qué tipo de prácticas tutoras ha participado?
- ¿Puede compartir alguna experiencia de tutoría formal que haya tenido que apoyó su práctica docente?
- ¿Cómo fue su experiencia en el programa?
- ¿Qué opinión tiene sobre ese programa de tutoría?
- ¿Qué valor le otorga usted al programa de la SEP en función del acompañamiento que brinda a los noveles durante sus primeros años en la profesión?

- Otras preguntas/temas que surgieron en las conversaciones:
    - ¿Qué lugar ocupan, dentro del programa, los foros o las reuniones sincrónicas, los intereses, dificultades y emociones de los docentes noveles?
    - ¿En qué aspectos de su práctica docente le ha apoyado el programa de tutoría? (aspectos curriculares, disciplinares, emocionales, manejo de grupo, administración escolar, evauación, planeación, desarrollo profesional, trabajo con las familias y la comunidad)
    - Considerando su participación en el Progrsma de tutoría de las SEP, ¿qué temas deberían reorganizarse para que respondieran a las necesidades inmediatas de los docentes noveles?
    - ¿Qué temas podrían omitirse? ¿por qué opina eso?
    - ¿Qué otros temas sería necesario incluir en este tipo de programas formales de tutoría?
    - A partir de su experiencia, ¿cuál es su postura respecto a que haya un programa de tutoría formal para los docentes que se inician en la docencua?

e) Procesos informales de tutoría entre pares (colegas del centro de trabajo y de otros centros)

- ¿Participa o ha participado en experiencias de tutoría informal con algún colega docente?
- ¿En qué tipo de prácticas de tutoría informal ha participado?
- ¿Puede compartir alguna experiencia de tutoría informal que haya apoyado su práctica docente?
- ¿Qué opinión tiene sobre este tipo de tutoría que se da entre colegas sin mediación de un programa oficial o de alguna autoridad educativa?
- ¿Qué valor le otorga usted a la tutoría informal en función del acompañamiento que brinda a los noveles durante sus primeros años en la profesión?

- Otras preguntas/temas que surgieron en las conversaciones:
    - ¿Hubo un compañero docente en particular que le apoyó mucho en sus inicios? ¿puede platicarme sobre cómo inició la relación? ¿sobre qué temas solían platicar? ¿en qué lugares y momentos conversaban?
    - Recuerda alguna experiencia/conversación/sugerencia que haya recibido de ese docente que haya sido significativa para usted y útil para su trabajo con el grupo escolar?
    - ¿En qué aspectos de su práctica docente le ha apoyado la tutoría informal entre pares? (aspectos curriculares, disciplinares, emocionales, manejo de grupo, administración escolar, evauación, planeación, desarrollo profesional, trabajo con las familias y la comunidad)
    - En su opinión, ¿la tutoría informal debería ser un tema que se aborde en los programas de tutoría formal?
    - ¿Participa en algún grupo (Whatsapp, Facebook, otro) donde entre maestros se apoyen para temas relacionados con la docencia?

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

        - ¿qué temas se tocan en esos grupos?
        - ¿sobre qué temas le gustaría compartir y recibir recomendaciones, sugerencias, información?
        - ¿Qué tan útil le ha resultado participar en ese/esos grupos?
    - A partir de su experiencia, ¿qué valor da usted a la tutoría que se pueden brindar entre docentes, sin mediación de alguna autoridad?

f) Formación continua como iniciativa del docente novel para apoyar su docencia

- ¿Ha tomado algunos cursos, como parte de su formación continua?
- ¿Cómo se ha enterado sobre ellos?
- ¿Por qué ha tomado esos cursos en particular?
- ¿Cómo han apoyado esos cursos a su trabajo docente?

Gracias por su participación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA