
LA TUTORÍA EN LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS PROFESORES NOVELES

Alma Ma. del Amparo SALINAS QUINTANILLA,
Universidad Pedagógica Nacional, México
Rosalva RODRÍGUEZ,
Educación Primaria, Tamaulipas, México

RESUMEN

En este trabajo se presentan resultados de una investigación, estudio de caso, sobre la tutoría implementada desde la política educativa actual, como un dispositivo para apoyar la inserción y el desarrollo profesional de los profesores noveles de la zona urbana en el noreste de Tamaulipas. Mediante entrevistas y videograbaciones se rescató el acompañamiento y apoyo del tutor hacia el profesor novel desde un enfoque sociocultural.

El estudio cualitativo permitió el análisis e interpretación del fenómeno estudiado, cuyos resultados posibilitaron la caracterización de la tutoría, en la que el diálogo estuvo mediatizado por el cuestionamiento en torno a los alcances logrados; y una tutoría informal, en la que se estableció un diálogo enriquecido por las aportaciones de los docentes noveles.

Palabras clave: tutoría, profesores noveles, inserción laboral.

MENTORSHIP IN THE LABOR INSERTION OF NOVEL TEACHERS

ABSTRACT

This paper presents the results of an investigation, a case study, on mentoring implemented from the current educational policy, as a device to support the employability and professional development of novice teachers in the urban area in the northeast of Tamaulipas. Through interviews and video recordings, the tutor's accompaniment and support for the novice teacher were rescued from a socio-cultural approach.

The qualitative study allowed the analysis and interpretation of the studied phenomenon, the results of which made it possible to characterize the mentoring, in which the dialogue was mediated by the

questioning of the achievements achieved; and informal mentoring, in which a dialogue enriched by the contributions of novice teachers was established.

Keywords: Mentoring, novice teachers, employability.

INTRODUCCIÓN

La relevancia que ha adquirido en la actualidad el proceso de tutoría y el acompañamiento que se brinda a los profesores noveles en su inserción a la docencia, ha quedado de manifiesto a través de diversas investigaciones: Gutarra y León (2009); Barragán Kostoff (2010); Caballero y Soltermann (2010). Importancia que desde la misma Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2012) se detecta, al proponer en los diversos países que la conforman “implementar un periodo formal de inducción con apoyo sustancial para todos los docentes principiantes, de tal manera que puedan tener fácil acceso a profesores experimentados que puedan guiar su aprendizaje en el trabajo” (p. 7), y lo cual ha influido en la política educativa mexicana.

Al implementarse la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en México, el magisterio nacional enfrenta una serie de cambios; se establece la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y se crea el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), el cual establece los perfiles, parámetros e indicadores de desempeño docente, así como la evaluación como medio para el ingreso, la promoción y la permanencia.

Ante este panorama, se reconoce el papel fundamental del docente y se establece la tutoría en todo el país, como estrategia para quienes ingresan al sistema educativo.

Los tutores son clave en la inserción de los profesores noveles, según lo muestra la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2012) en su estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje, el cual, a través de la base de datos TALIS, muestra cómo diversos países europeos, asiáticos y americanos están desarrollando programas de tutorías y de iniciación a la docencia.

En Uruguay, Barragán Kostoff (2010) recoge la experiencia de acompañamiento a los profesores noveles y, a través de una metodología de trabajo mixta, permitió a los nuevos docentes no sólo sentirse acompañados, sino capaces de afrontar los desafíos de enseñar.

Por otro lado, el proyecto Mentoría o Mentorazgo, realizado en Santa Fe, Argentina, estuvo destinado a los egresados de la institución, en los primeros años de su inserción laboral, para fortalecer las competencias del dominio metodológico, dándose además la interacción con otros egresados y novatos (Caballero y Soltermann, 2010).

Todos estos antecedentes sobre la utilización de programas de tutorías para apoyar la inserción de docentes en otros países, se ha integrado a la política educativa en México, como una estrategia que favorece el ingreso de los nuevos profesores al magisterio.

ACERCA DE LA TUTORÍA Y EL ACOMPAÑAMIENTO DEL PROFESOR NOVEL

En esta investigación se consideró a la tutoría como “una estrategia de profesionalización orientada a fortalecer las capacidades, los conocimientos y las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en el servicio público educativo” (Secretaría de Educación Pública, 2014:10), expresado en el *Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Docentes y Técnico Docentes de Nuevo Ingreso. Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016*.

Al realizar el contraste de lo expresado en el documento citado con la observación de lo que sucede en este nuevo proceso de tutoría, se detecta que uno de los principales problemas que ésta enfrenta, radica en que no hay respuesta por parte de los docentes en servicio a la convocatoria emitida para ser tutores.

Por principio, “la participación para realizar funciones de tutoría es voluntaria, y podrán proponerse todos los docentes y técnico-docentes que han destacado en su desempeño y en el cumplimiento

de sus responsabilidades” (Secretaría de Educación Pública, 2014:17), resaltando que son éstos quienes son convocados para ser tutores, y no otras figuras educativas como los asesores técnico-pedagógicos, directivos o supervisores.

Los maestros de grupo no desean participar, por considerarlo una mayor carga de trabajo y no tienen claridad en cuanto a la remuneración que pudieran percibir; los directores tampoco se interesan y aluden falta de tiempo y múltiples actividades administrativas y de gestión que realizan, y sólo los asesores técnico-pedagógicos se inscriben, pues de llegar un profesor de nuevo ingreso, y al no contar con tutores, son éstos los que deberán apoyar a los profesores noveles.

Es preocupante la falta de docentes interesados en fungir como tutores y que en la práctica esta función sea sustituida por otras figuras, que si bien no se duda tengan la capacidad y la experiencia para orientar al novel, no tienen la motivación y el interés por ejercerla, pues han sido comisionados para suplir la carencia de éstos.

Por otro lado, los términos *acompañar* y *apoyar*, que están inmersos en esta función, se han sustituido por el de *supervisar*, pues en diálogo con otros asesores técnico-pedagógicos que sí tienen tutorados, el proceso consiste en ir a visitarlos tres veces al año, revisar lo que se les pide en el formato que se les envía por parte de las autoridades y llenar documentos.

Cabe entonces preguntarse: ¿cómo se desarrolla la tutoría para la integración al ejercicio docente de los profesores noveles que laboran en escuelas de educación primaria?, ¿qué estrategias de acompañamiento se utilizan en la tutoría?, ¿qué necesidades del profesor de nuevo ingreso se resuelven a través de la tutoría?, ¿qué relaciones se establecen entre tutor y profesor de nuevo ingreso?, ¿en qué ambientes se desarrolla la función tutora?, ¿cuáles son las características de la tutoría, de acuerdo con el marco general del tutor?, ¿cuáles son las fortalezas de la tutoría?, ¿cuáles son las áreas de oportunidad de la tutoría?, ¿favorece ésta el desarrollo profesional docente?

Por ello, el problema de investigación se plantea en los términos siguientes: ¿Qué alcances y limitaciones tiene la estrategia de tutoría implementada en México, en apoyo a la inserción del profesor de nuevo ingreso?

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

El propósito de este estudio cualitativo, mediante la estrategia de indagación estudio de caso, será analizar el proceso de tutoría durante la inserción laboral de profesores noveles de educación básica, para identificar los alcances y limitaciones en dos escuelas vespertinas de educación primaria, ubicadas en zona urbana.

Para ello, se ha conceptualizado a la tutoría como un proceso en el cual el acompañamiento, el apoyo y el seguimiento contribuyen al desarrollo profesional de los profesores.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS EN QUE SE FUNDAMENTA LA TUTORÍA

Al revisar el texto de González Palacios y Rubio (2016) sobre las perspectivas teóricas en que se fundamenta la acción de la tutoría, se concuerda con Hernández Rojas (2006) que ésta se encuentra implícita en los paradigmas psico-educativos, específicamente en el paradigma sociocultural o histórico cultural, cuyos inicios se remontan a los aportes de Lev Semionovich Vigotski.

Desde este enfoque teórico, el hombre es un ser histórico-social inmerso en la cultura que crea, al mismo tiempo que lo moldea, y donde al entablar relaciones sociales con los otros, mediados por el lenguaje, éste es determinado y determinante en esta interrelación, por lo que se parte de la idea del papel activo del sujeto en continua interacción con los otros y el contexto.

Al rescatar de este paradigma los elementos teóricos que fundamentan la acción tutorial, se consideran:

- La *relación epistémica entre el sujeto y el objeto*, durante la cual se reconoce la influencia del tutor y del contexto en el profesor novel, y en la que ambos se relacionan por medio de los artefactos socioculturales que se establecen como mediadores en esa relación constructiva (Hernández Rojas, 1998, como se citó en González Palacios y Rubio, 2016).
- La *mediación*, “proceso de intervención de un elemento intermediario en una relación” (Oliveira, 1993, como se citó en Lucci, 2007). En este sentido, se percibe al lenguaje como el mediador fundamental que permite hacer análisis, abstracciones y generalizaciones de las situaciones que se vivencian durante el proceso de tutoría, ya que a través de éste se da la comunicación y se puede llegar a negociaciones o reinterpretaciones en la solución de los problemas que se enfrentan. Retomando a Echeverría (2003), se puede afirmar que el lenguaje, como signo distintivo de los seres humanos, hace del hombre el ser que es y que se refleja en sus emociones y posturas, en lo que dice y en las relaciones que establece. De ahí que el profesor novel, en su relación con el tutor y a través del lenguaje, construyen socialmente el conocimiento de su realidad, de su quehacer docente y de su ser.
- La *internalización* se considera como un proceso de culturización; es la apropiación de pautas de acuerdo con el contexto social, histórico y cultural propios del lugar donde se desenvuelve un individuo. Para González Palacios y Rubio (2016), es un proceso de intercambio e interacciones que ocurren entre los individuos, mediante los cuales se apropian de la cultura. Por lo que es en ese intercambio entre tutor y profesor novel, en un contexto determinado, cuando se van internalizando las pautas de conducta y significados propios de la docencia.
- La *zona de desarrollo próximo*, según Vigotsky (como se citó en Guarri, 2018), existe en una relación dialéctica compleja entre el desarrollo y el aprendizaje, en la cual el aprendizaje va generando el desarrollo intelectual del individuo. Desde esta perspectiva, existen dos niveles de desarrollo: el nivel

de desarrollo real, determinado por aquello que una persona realiza por sí misma y el nivel de desarrollo potencial, que implica lo que puede hacer con el apoyo de un compañero más capaz. Por lo que “la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial” (Vigotsky, como se citó en Guarri, 2018:3) es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y es ésta la que se potencia en el profesor novel con el apoyo del tutor.

- El *andamiaje* hace alusión a la interacción entre un adulto y un infante en el contexto de una intencionalidad educativa, donde “los andamios o sistemas de ayuda en los procesos de enseñanza-aprendizaje, permiten moverse en seguridad hacia el próximo escalón” (Guilar, 2009:239). En el proceso de tutoría, es el tutor la figura del docente experimentado, con amplios conocimientos pedagógicos, administrativos, socio-culturales y técnicas organizacionales en el campo educativo –los mismos a los que se enfrentará el profesor novel–. Es la acción del tutor la que tenderá a graduar el nivel de ayuda que favorece el andamiaje que requiere el profesor novel para llegar a ser competente en el desempeño de su profesión docente.

Con base en lo anteriormente expuesto, el tutor busca propiciar el desarrollo profesional del profesor novel en el contexto en que se encuentra inmerso, a través de intercambios e interacciones mutuas, lo que favorece el proceso de aculturación, tanto de la cultura institucional como de la propia tarea de enseñar. Lo anterior le permitirá al profesor novel resolver problemas, llevar a cabo la multiplicidad de actividades propias de la docencia con éxito y alcanzar sus metas.

EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

El desarrollo profesional docente es un proceso en el cual se adquieren los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para el logro de un objetivo. Day (como se citó en Eirín *et al.*, 2009:5) definió el desarrollo profesional como “multi-dimensional, como una interacción dinámica entre las diferentes etapas del pro-

fesorado, en las que caben sus experiencias biográficas, factores ambientales, carrera profesional, vida y fases de aprendizaje a lo largo de toda la vida”.

La preparación del profesor contempla la trayectoria educativa –en la cual este agente educativo se forma como docente en una institución–, su preparación básica –en la que se consideran sus prácticas iniciales o prácticas profesionales– y su desempeño laboral –que inicia con su ingreso a la docencia y que requiere de un proceso de formación continua que favorezca el desarrollo profesional del profesor–.

La formación continua de los profesores es uno de los aspectos focales para la mejora del sistema educativo mexicano. En las últimas décadas se han diseñado y llevado a cabo una serie de cursos de capacitación docente para que los profesores de educación pública desarrollen o consoliden habilidades docentes acordes con las complejidades de la sociedad actual. (Roux y Mendoza, 2016:19)

El desarrollo profesional siempre va de la mano con el desarrollo personal, pues no se concibe un docente que, al prepararse profesionalmente en un campo o área del conocimiento, éste no impacte en su propio desarrollo como persona. Por el contrario, toda experiencia formal de formación –como la asistencia a clases, cursos, talleres, seminarios y congresos– va aportando a la cultura y preparación del profesor nuevos conocimientos, habilidades y destrezas que se integran a su persona y que van determinando nuevas formas de actuar en el aula.

Lo mismo que las experiencias informales de lecturas variadas de expertos, vivencias e intercambios de experiencias con compañeros –que se dan mucho actualmente a través de las redes en internet–, se constituyen en un proceso continuo que se da a lo largo de su formación profesional, que inicia desde que se decide estudiar para profesor en una escuela normal o universidad, y no termina sino hasta que el profesor se jubila.

El profesionalismo se construye gracias a la experiencia y a la práctica en el terreno, pero con la ayuda de un mediador, que favorece la toma de conciencia y la adquisición de conocimiento, que participa en el análisis de las prácticas dentro de un enfoque de co-formación. (Altet, 2005:12)

Este debe ser el papel del tutor, quien con su participación en el proceso de inserción del profesor novel, contribuye en su desarrollo profesional, que se da en el intercambio dialógico del quehacer docente y la reflexión de la propia práctica para la solución de los múltiples problemas que enfrenta día a día.

Retomando a Glatthorn (como se citó en Eirín *et al.*, 2009), el crecimiento profesional incluye experiencias formales (hetero-formación) e informales (auto-formación). Pero sin olvidar que Yurén (1995) estableció la diada formación-eticidad, pues considera al individuo en formación como sujeto de la libertad. En este tenor, debe reconocerse que en el desarrollo de la formación, el formador es sólo un apoyo en el crecimiento de quien se forma, pues no se trata de dar recetas o soluciones a los problemas que éstos enfrentan, sino llevarlos a la reflexión, al análisis y a la búsqueda de las propias soluciones, confrontando ideas y puntos de vista que enriquezcan y contribuyan a su propia formación.

LA TUTORÍA EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DESDE EL MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA MEXICANA Y LA LGSPD

Los aportes brindados por la OECD (2010) a través del informe *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*, pretendieron apoyar a la política educativa nacional, con el propósito de mejorar la enseñanza, el liderazgo y la gestión, a través de recomendaciones que refuerzan el papel primordial del docente, la contratación de los mejores candidatos, la profesionalización docente, la evaluación y la tutoría para apoyar a los docentes en su ingreso a la docencia, y que fueron planteadas con base en las ventajas logradas en otros sistemas educativos internacionales.

Éstos fueron retomados por el sistema educativo mexicano como parte de la RIEB y la LGSPD. De ahí que han implicado nuevas posturas para el ingreso de los nuevos profesores, pues además de acceder a una plaza por concurso, al resultar idóneos, deberán constatar su idoneidad al ser evaluados por dos años. Según el art. 22 de la LGSPD, se establece que tendrán el acompañamiento de un tutor, para fortalecer sus capacidades, conocimientos y competencias.

Al crearse la tutoría para apoyar a los profesores noveles, ésta se conceptualiza como una estrategia de profesionalización orientada a apoyar al personal docente y técnico-docente de nuevo ingreso, en su incorporación al servicio público educativo. Se considera al tutor como quien tiene la responsabilidad de brindar un conjunto de acciones sistemáticas de acompañamiento, apoyo y seguimiento personalizado al nuevo docente; con habilidades comunicativas, orales, escritas, de escucha; dispuesto a orientar al novel y conducirlo hacia una práctica reflexiva y analítica, con responsabilidad, cooperación, solidaridad y corresponsabilidad.

Por ello, para ejercer la función de tutor, participa en la convocatoria que emiten las autoridades educativas locales, dirigida hacia los docentes y técnicos-docentes en servicio, quienes, en un proceso de análisis de los documentos del solicitante, realizado por los integrantes del Consejo Técnico Escolar (CTE) de la zona, seleccionan a los idóneos a participar en esta nueva función.

Según el documento normativo, el perfil del tutor se establece en relación directa con los dominios que el docente o técnico-docente deben tener para el ingreso a la profesión y que son:

- a. Conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
- b. Organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
- c. Se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
- d. Asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de sus alumnos.

- e. Participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad, para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. (Secretaría de Educación Pública, 2014:11)

La tutoría –como dispositivo de formación– busca no solamente la constante mejora de la práctica profesional, sino que contribuye en el desarrollo profesional, siendo éste una garantía hacia el derecho que tiene el personal de nuevo ingreso al servicio profesional docente, de contar con el apoyo de un profesional experimentado que lo apoyará académicamente en su ingreso a la docencia.

EL PROFESOR NOVEL

La preocupación manifiesta por la formación de los profesores noveles es fundamental dentro del sistema educativo, pues numerosos estudios realizados sobre la inserción de éstos a la docencia, dan cuenta de la necesidad de apoyo en los primeros años para el desarrollo de su propia identidad profesional y su auto concepto como profesores, para con ello lograr la permanencia y el éxito en su profesión.

El profesor novel es aquél que, después de haber concluido sus estudios en la escuela normal o universidad, ingresa por primera vez a la docencia. Aunque también es novel el que, teniendo varios años en el servicio, incursiona en una nueva función.

Según Bozu (2009), existen variedad de términos para nombrar al novel. Así, se habla de principiante, inexperto, joven, nuevo, neófito, entre otros términos.

Es una persona, generalmente joven, que se encuentra en un momento de transición entre los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aprendidas a lo largo de los años de estudios teórico-prácticos y la puesta en acción de lo aprendido en el marco real de la intervención pedagógica. (Vera, como se citó en Bozu, 2009:320)

Por ello, las primeras experiencias son muy importantes, pues se da por hecho que la formación inicial brindó al novel la prepara-

ción necesaria para enfrentar la complejidad de la práctica docente, y entonces puede realizar las tareas administrativas, pedagógicas, sociales, culturales, económicas y políticas de la profesión, lo que se ratifica en la experiencia de muchos docentes y que se reafirma con el estudio de Canedo y Gutiérrez (2016). En éste, queda establecido que la Escuela Normal no aporta todos los elementos necesarios para afrontar con éxito las situaciones que enfrentará el profesor en su ingreso a la docencia.

Entonces, si se tiene conciencia de que el aprendizaje de ser docente se realiza durante la práctica misma, se hace indispensable considerar el entorno en que ésta se realiza y a los compañeros con quienes se interactúa, para generar procesos de formación que lo lleven a mejorar sus prácticas.

Muchas veces el docente “necesita un interlocutor válido de su experiencia, una voz y una mirada en espejo capaz de impulsarle desarrollos, un encuentro con otros para reconocer que no es el único al que le sucede u ocurre un determinado evento” (Calvo y Camargo Abello, 2015:3).

Y quién mejor que un maestro experimentado, un tutor que lo acompañe en el proceso de inserción, alguien con quien dialogar la práctica, sus necesidades, angustias y problemas. “Es muy difícil que el cambio se consolide de forma individual y a contracorriente de la cultura educativa del centro y de las formas socialmente asumidas”. (Bell *et al.*, como se citó en Mellado Jiménez, 2003:349)

En consecuencia, el tutor, al brindar acompañamiento a un novel, no debe pasar por alto que su papel no es el de supervisar, función en la que sólo revisa y verifica lo que se realiza. Tampoco de sustituir al docente en la toma de decisiones para llevarlo al cambio deseado, sino propiciar su reflexión y su actuar para resolver sus problemas, pues “la complejidad y exigencias en el ejercicio profesional de los docentes principiantes requiere hoy día contar con el mayor apoyo posible de autoridades educativas, docentes experimentados e integrantes de la comunidad escolar”. (Calderón y Aguayo, 2017:101)

El tutor debe tomar en cuenta –además de la dimensión profesional del profesor novel– la dimensión personal, sus sentimientos,

motivaciones, disponibilidad, compromiso y estabilidad emocional, pero sin olvidar la dimensión social, pues el profesor está integrado a una institución y su contexto.

METODOLOGÍA

Estudiar la complejidad del proceso de tutoría, identificar e interpretar las vivencias y percepciones tal como son concebidas por los propios involucrados, hizo necesario un enfoque de investigación cualitativo, que pone énfasis en los procesos y significados que éstos elaboran (Denzin y Lincoln, 2012).

La investigación cualitativa, al ser de carácter dialéctico, considera que el saber que se obtiene es producto de la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Un sujeto –llámese tutor o maestro novel– con valores, creencias e intereses propios, mediados por un contexto social, cultural y político, pero que además es complejo como la realidad que vive.

Como afirma Morín (2001), la realidad no se puede entender en parcelas de conocimiento, sino como un todo integrado y, para comprenderla, se hace necesario explicarla desde todas las perspectivas posibles, lo que es factible de realizar con la investigación cualitativa, cuyo enfoque es multi-metodológico.

Por lo anterior, se seleccionó, como estrategia de indagación cualitativa, el Estudio de Caso. “La nota distintiva de un estudio de caso está en la comprensión de la realidad” (Stake, como se citó en Álvarez y San Fabián, 2012:3). El proceso se desarrolló en tres fases: *preactiva*, *interactiva* y *postactiva* (Pérez Serrano, 1994).

La fase *preactiva* permitió, al considerar el objetivo de la investigación, tener el primer acercamiento a las vivencias y percepciones que los participantes tenían de este proceso tutorial. En la fase *interactiva* se desarrolló el trabajo de campo, donde la recogida de datos se realizó utilizando diferentes técnicas cualitativas e instrumentos variados que, junto con el análisis documental, permitió la triangulación, al contrastar la información recopilada de los diferentes instrumentos utilizados. Finalmente, la fase *postactiva* comprendió la elaboración del informe final.

Atendiendo al tipo de caso realizado, éste fue un estudio evaluativo, que implica la descripción y explicación del problema, para llegar a emitir juicios sobre la realidad objeto de estudio.

El proceso metodológico que se siguió en la investigación inició con la solicitud de autorización, dirigida a las autoridades educativas, para tener acceso a las instituciones y a los informantes.

Se seleccionaron dos instituciones del turno vespertino, pues en ese horario se pudo acudir con mayor facilidad a realizar la investigación, por encontrarse en contra turno del horario de trabajo de quien investiga. Por otro lado, se decidió enfocarse al análisis de la tutoría presencial, pues los cuatro profesores noveles tenían el apoyo en este tipo de tutoría.

En el desarrollo de la investigación, se utilizaron como instrumentos para la recopilación de información el cuestionario y el video registro. El cuestionario de respuesta abierta (Creswell, 2009), dirigido a los dos tutores y cuatro profesores noveles, con la finalidad de contextualizar el problema de la tutoría institucional y de conocer las percepciones y vivencias durante su primer año de tutoría, estuvo formado por nueve preguntas abiertas, con base en las preguntas de investigación.

Se rescató así, en un diálogo libre, el sentir de los involucrados, lo que permitió identificar las experiencias de los profesores noveles y de los tutores que participaron.

En la observación del proceso de tutoría se realizaron tres videograbaciones, en las cuales se consideró el inicio de la tutoría, una sesión de seguimiento al plan de trabajo, una sesión de análisis y retroalimentación de clase y una sesión final de realización del informe.

Por otro lado, los datos que se obtuvieron de la videograbación –“un método no obstructivo de recolección de la información” (Creswell, 2009:203)– reflejan el proceso vivido durante la tutoría. Aunque éste se centró en los mismos aspectos que el cuestionario, lo registrado no refleja las percepciones de los participantes, sino la realidad que se observó tal y como se vivió.

ANÁLISIS DE DATOS

Una vez recopilados los datos cualitativos, se procedió a su análisis, siguiendo los pasos de Álvarez-Gayou (2005), Miles y Huberman (1994), Rubin y Rubin (1995), como se citó en Fernández Núñez (2006).

1. Los datos cualitativos que se obtuvieron fueron organizados y sistematizados para su análisis, usando el software *Quarlus*.
2. Se codificó la información, agrupándola en categorías y subcategorías.
3. Una vez que se categorizaron y codificaron los textos, se integró la información, la cual se analizó de manera individual. A partir de este análisis se establecieron relaciones significativas.

El análisis de los planes de trabajo aportó elementos para la triangulación de la información. Éstos resaltan los objetivos, las actividades de acompañamiento, el seguimiento y la evaluación, entendida desde Flick (como se citó en Denzin y Lincoln, 2012), como una alternativa de validación que potencia el rigor, amplitud, complejidad, riqueza y profundidad de una investigación.

En la realización de la investigación se observaron cuestiones éticas para mantener la confidencialidad de las personas e instituciones que participaron como informantes, estableciendo códigos para cada uno de ellos.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Contexto y vivencias del profesor novel durante el proceso de tutoría

El contexto en esta investigación se consideró como el marco de interpretación de la realidad en el proceso de tutoría en la inserción laboral de los profesores noveles. La tutoría se desarrolló en cada institución educativa entre el profesor novel y el tutor, aunque no se descartaron encuentros fuera de la escuela o del aula en donde se realizaron las observaciones de clase.

Para el directivo que realizó la función de tutor fue una ventaja encontrarse en la misma escuela del profesor novel, pues la tutoría se extendió no sólo a lo establecido en el plan de trabajo, sino que se interactuó con el tutorado en distintos momentos, eventos y reuniones, que le permitieron percatarse de otras necesidades que enfrentó el profesor novel y poder, a la vez, brindarle el apoyo y acompañamiento necesario.

- *Le informé que yo sería su tutor y que cualquier duda, podía contar conmigo. (CTD)*
- *Al llegar a la institución en un ambiente de confianza me dijo que sería mi tutor. (CPN3)*

Siendo el contexto determinante, tanto en las relaciones que se establecen con los compañeros de trabajo, con los padres de familia, los alumnos y el directivo escolar, el papel del tutor directivo, al encontrarse en la misma institución es fundamental en la internalización de pautas de conducta por parte del docente novel, pues se da lo que González Palacios y Rubio (2016), denominaron *enculturalización*.

Mientras que el tutor asesor técnico-pedagógico, por no laborar en la misma institución, se limitó a acudir a la escuela cuando lo así establecía el plan de trabajo, por lo que en su compromiso en apoyar al profesor novel, implementó otras estrategias de comunicación, como llamadas telefónicas y el correo electrónico.

- *Mi primer acercamiento se dio en forma física, en la institución educativa en la que se labora y nos acompañó la directora para ver acuerdos y compromisos. El tema central de este primer encuentro fue conocernos, establecer lazos de confianza, intercambiar correos y números telefónicos. (CTATP)*
- *El tutor realizó una visita a la institución para presentarse conmigo. (CPN2)*

Desde las vivencias y percepciones de los profesores noveles, la tutoría ha resultado ser, en mayor o menor medida, una experiencia significativa en la inserción a la docencia, una estrategia indivi-

dualizada y personalizada, en la que la interacción con su tutor, como docente con experiencia, ha facilitado y orientado a la resolución de dudas, dificultades y problemas de su quehacer pedagógico.

Así lo manifestaron:

- *La tutoría fue una experiencia positiva y significativa para el desarrollo profesional. (CPN1)*
- *La confianza para poder realizar preguntas en torno a la labor educativa, me permite resolver dudas sobre el trato a los alumnos y padres de familia. (CPN2)*

Por lo anterior, y a partir de las vivencias de los involucrados, el apoyo durante la tutoría se enfocó, desde la práctica, a la aclaración de dudas –desde aspectos meramente administrativos, hasta sugerencias de estrategias metodológicas sobre los contenidos–, a ayudar a resolver problemas que el profesor enfrentaba en su cotidianidad con sus alumnos sobre aspectos relacionados con la organización y disciplina del grupo y hacer sugerencias didácticas sobre los temas tratados en el aula.

El apoyo se proporcionó cuando el tutor observaba la clase o cuando el propio profesor se lo solicitaba, lo que favoreció en los profesores noveles su inserción a la docencia, potenciando su zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1979) con la ayuda del tutor.

Establecer un ambiente de confianza y una relación empática con el profesor novel, como lo establece el *Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Docentes y Técnico Docentes de Nuevo Ingreso* (2014), es una de las funciones primordiales del tutor, pues si bien comparte su experiencia y conocimientos al observar el trabajo cotidiano del profesor, éstos serían infructuosos en un ambiente inapropiado de rigurosa normatividad, pues lo convertirían en un supervisor que solamente fiscaliza lo que el profesor novel realiza o deja de hacer. Ello propiciaría una relación de tensión, más que de confianza, que alejaría al tutor de ser empático ante lo que vive el novel en su ingreso a la docencia.

La Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, a través de dicho Marco General, resalta que la retroalimentación que

se brinde al profesor novel debe desarrollarse en una relación de diálogo y respeto profesional.

Echeverría (2003) establece que el lenguaje es acción, es transformador y creador de realidades. El docente, a través del diálogo con su tutor, es capaz no sólo de describir su cotidianeidad, sino de crear nuevos escenarios, que se fortalecen en el respeto entre colegas.

Ello le permitirá al profesor reflexionar su quehacer docente, valorando sus avances y áreas de oportunidad que le permitan al mismo tiempo proponer acciones para atenderlas.

- *El poderme brindar un acompañamiento y dar esos consejos da seguridad para tratar con asuntos del contexto escolar y académicos. (CPN3)*

En el proceso vivenciado de la tutoría se experimentaron sentimientos de seguridad, precisamente por esa relación que se estableció entre el tutor y el tutorado, lo que se reflejó en el trabajo desarrollado en el aula y en la participación del profesor en la escuela, gracias a los lazos de confianza creados, que permitieron desarrollar el trabajo de manera colaborativa y en armonía:

- *Nuestra relación ha sido cercana, amena y positiva, debido a consejos y seguimiento al trabajo. (CPN1)*
- *Entre nosotros hay respeto y colaboración. (CTD)*

Esta relación que se estableció entre tutores y profesores noveles, en la que se vivieron respeto, confianza, colaboración y empatía, permitió que la tutoría pudiera aportar el soporte profesional y personal en la solución de las dudas y problemas enfrentados.

Se estableció así lo que Yurén (1995) denominó la diada formación-eticidad, ya que desde esta idea, se considera al profesor novel como sujeto de la libertad, quien tiene sus propias ideas, puntos de vista y formas de solucionar sus problemas, los que, con el apoyo del tutor, y en una relación de cordialidad, puede enfrentar con mayor certeza.

Una de las fortalezas en el proceso de la tutoría es el acompañamiento que se brinda, haciendo menos solitaria la inserción a la docencia, durante la cual se da una convivencia entre el tutor y el profesor de nuevo ingreso, la cual propicia la disponibilidad hacia la resolución de dudas, aclaraciones y apoyos en todos los ámbitos educativos.

Por otro lado, el trabajo colaborativo, en una relación armónica y de respeto, ha sido otra de las fortalezas, expresado por los involucrados de la siguiente manera:

- *Una relación de confianza, armonía, trabajo colaborativo. (CTATP)*
- *Cercana, debido a consejos y seguimiento al trabajo. (CPN1)*
- *Relación amena. (CPN2)*
- *De respeto y colaboración, aunado a la confianza que surge entre tutor y profesor novel para poder hacer preguntas en torno a la labor educativa y el fortalecimiento de los aspectos afectivos y sociales hacia los padres y alumnos. (CTD)*

Como muchos proyectos implementados por el Gobierno, la tutoría ha enfrentado contratiempos y limitaciones por falta de organización y previsión. De ahí que muchos nombramientos se dieron a destiempo y ya avanzado el ciclo escolar, creando descontrol y preocupación, sobre todo en los profesores noveles, que sabían que se les debería asignar un tutor y no sabían ni quién ni cuándo.

- *Aunque al principio hubo un cierto descontrol, pues mi nombramiento y las asignaciones de los profesores noveles se dieron a destiempo, la verdad es que ha sido un trabajo muy enriquecedor, compartir mi experiencia y apoyar a los profesores noveles en su primer año de ingreso a la docencia. (ATATP)*

Por otro lado, ante la necesidad de asignar un tutor a cada profesor novel que ingresa al servicio profesional docente, por la falta de respuesta a la convocatoria emitida por la autoridad correspondiente, la imposición de tutores lleva a afirmar que no se respetan los lineamientos para ser tutor, sino que se dan nombramientos por disposición oficial. Dichos lineamientos son: querer participar en la convocatoria voluntariamente, cumplir con los requisitos solicitados

y ser propuesto por el CTE de la zona ante las autoridades correspondientes (Secretaría de Educación Pública, 2014).

- *Yo no solicité participar como tutor, por falta de tiempo y enfermedad, pero al designarme desde Ciudad Victoria, he tratado de apoyar en lo que puedo a los profesores noveles. (ATD)*

La falta de tutores para cumplir con la asignación de apoyo a los profesores noveles propició que se dieran nombramientos por parte de la autoridad correspondiente como una disposición oficial, lo cual es una debilidad de este dispositivo de formación, a la vez de la preparación de quienes son designados tutores.

Éste es un reto que aún enfrenta el programa de tutoría, como lo menciona Lázaro (1997), pues la práctica de asignación de tutores propicia la falta de actualización de quienes son designados.

- *No realicé ningún curso para prepararme. Afortunadamente tenemos buena relación con la asesora técnico-pedagógica de la zona escolar, quien me ha orientado para las actividades que tengo que realizar como tutora y me proporcionó los materiales de la tutoría. (ATD)*

Otra debilidad detectada en el proceso de tutoría fue el cambio de algunos de los tutores que ya se habían designado a cada profesor novel, quienes por norma, y de acuerdo con la LGSPD, debieron darle continuidad al proceso de tutoría en su acompañamiento por dos años consecutivos.

- *Para este segundo año, y después de haber recibido mi nombramiento como tutor de los docentes noveles en el mes de septiembre, desconozco el motivo, pero la CNSPD decidió en el mes de octubre designar a los directivos la tarea de ser tutores de dichos educadores. (ATATP)*

Del mismo modo, se dieron cambios de profesores noveles a otros centros de trabajo, dejando inconcluso el trabajo de tutoría realizado con sus anteriores tutores.

- *Al término de los tres meses de haber ingresado a la docencia, se presentó la oportunidad de laborar en mi ciudad natal, lo cual no desaproveché. Extrañaba mucho a mi familia y ya no quería que estuvieran preocupados por mí. (APN4)*

La tutoría en el actuar pedagógico

Las prácticas cotidianas como acciones que se desarrollaron en el proceso de la tutoría contienen eventos propios de la rutina del docente, de sus preocupaciones y del manejo de los contenidos y de su evaluación. Las prácticas cotidianas se centraron en los aspectos de la normalidad mínima, como el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas, la puntualidad y la asistencia, que fueron el eje vertebral de su trabajo y de la práctica de la tutoría en el intercambio que se estableció entre tutor y tutorado.

Como parte de esas acciones, en el seguimiento de la tutoría y en la observación de la clase, se estableció una relación de formalidad para conocer lo realizado por el profesor novel y los avances alcanzados con los alumnos, mediatizada por una serie de cuestionamientos.

El tutor se concretó a preguntar y el profesor novel se limitó a responder, dejando de lado ese diálogo profesional que retroalimenta y mejora el desempeño del novel al interior del aula (CNSPD, 2014-2015).

- *¿Qué acciones has realizado durante este tiempo? (VTATP)*
- *Se enfocan a lenguaje y comunicación y pensamiento matemático. (VPN2)*
- *Las actividades de comprensión lectora, ¿cómo vas en eso? (VTATP)*
- *Empiezo a dar lectura a un texto y la mayoría de los alumnos hacen su trabajo. (VPN2)*

El profesor novel se centra en las prioridades educativas de los campos formativos, ya que en su plan de trabajo los prioriza; sin embargo, al responder cómo va en la comprensión lectora, su respuesta no es clara, ni el tutor lo lleva a profundizar y clarificar su respuesta.

Recuérdese que, desde la aportación de Fernández (2017), reflexionar sobre el trabajo y los acontecimientos contribuye en el profesor novel a su formación y ésta a su desarrollo profesional, aspecto al que no se le da mucha prioridad. Al priorizar el cuestionamiento y concretarse a sólo escuchar las respuestas de los profesores noveles, no se profundizó ni hubo una retroalimentación reflexiva que se da entre dos colegas.

En el seguimiento se dieron por hecho los avances que los profesores noveles comentan haber logrado, sin tener una evidencia. Tampoco el tutor llevó la planeación de lo que trataría en su encuentro con el tutorado, ni una libreta de notas para registrar lo que el profesor comenta o lo que él mismo recomienda, así como las dudas que surgen, si es que las hay. Una de las funciones del tutor es planificar la observación y, con base en la experiencia, hacer recomendaciones pertinentes (CNSPD, 2014-2016). La consecuencia es que se oferta una tutoría burocrática y de sólo por cumplir, y en la que, al no tener evidencias de lo expresado por el profesor novel o por el tutor, no se puede tener claridad del proceso de mejora a lograr.

Una de las funciones del tutor es compartir su experiencia y sus conocimientos relacionados con el aprendizaje de los alumnos, retroalimentando al profesor novel con estrategias o situaciones didácticas para mejorar el trabajo docente. Esto es algo que no se da, pues sólo se cuestiona, se responde y se da algún comentario que no corresponde a lo tratado.

- *¿Les has dado tú la confianza para que ellos se expresen? (VTATP)*
- *Toda la confianza, yo comienzo a leer, incluso, estoy leyendo y les digo que ellos hagan una escenificación como de un ruido o cualquier sonido que esté en el escrito, así siento como que más confianza. (VPN2)*
- *Bueno así que has tenido bastante avance estos días que has trabajado con ellos. (VTATP)*

La confianza implica, por parte del docente, darle a los alumnos seguridad para que participen, que se expresen, que den testimonio de comunicación, ya sea con sus compañeros, o con el docente en relación con la clase. El hecho de que los alumnos realicen cualquier

sonido, no implica que haya confianza, porque están cumpliendo con una orden dada por el profesor. Sin embargo, el tutor no dialoga con el profesor para profundizar en su respuesta y da por hecho que ha habido bastante avance.

El tutor directivo (TD), al tratar de hacer recomendaciones, se centra en resaltar lo positivo con un discurso confuso, en el cual tampoco proporciona estrategias.

- *Muy bien, bueno aun así nosotros necesitamos, verdad, hacer algunos pequeños ajustes por ahí, o algunas recomendaciones de lo que yo observé dentro de tu clase. Dentro de la organización del grupo, pues yo hice verdad, mis observaciones. El trabajo para mí fue organizado, desde el punto de vista que la planeación la llevaste a cabo, de acuerdo, este, me gustó que pusiste a trabajar a tus alumnos en binas. (VTD)*

El tutor debe ser ejemplo de organización, planeación y evaluación con base en las evidencias que se tienen y se recogen. De esta manera, el propio proceso de tutoría se convertiría en un modelo de trabajo a seguir por parte del profesor novel.

El tutor, al orientar al tutorado, haciéndole ver la necesidad de contar con evidencias de la evaluación que realiza, estaría favoreciendo un andamiaje que fortalecería su actuar pedagógico y favorecería su desarrollo profesional.

Proceso de tutoría y profesionalización docente

El proceso de tutoría debe caracterizarse por ser una interacción equitativa entre el tutor y el profesor novel, para que se establezca un intercambio continuo de ideas, opiniones, conocimientos y resolución de problemas, que tiendan a profesionalizar la práctica docente.

El corto tiempo de intercambios que se dio entre ambos (observación de clases, encuentros para el seguimiento de la tutoría, revisión de avances y elaboración del plan de trabajo y el informe) hicieron que este proceso fuera limitado a la guía del tutor, a sus preguntas, al cumplimiento de las responsabilidades contraídas como parte de su función.

Observadas en las videograbaciones, es el tutor quien conduce y marca el ritmo de lo que se hará, quien solicita la información que requiere para la evaluación y seguimiento de lo establecido en el plan de trabajo. Poco se observó de sus aportaciones y sólo cuando así lo consideró, dio apertura a preguntas, dudas o necesidades que el profesor novel requería para su formación y desempeño de su trabajo.

- *En cuanto a tu trabajo que tienes que realizar sobre tu proyecto didáctico, ya leí tu diagnóstico, tu plan de clase, ya vas con las tareas evaluativas ¿Qué te falta? ¿Qué estás batallando de tus tareas evaluativas? (VTATP)*
- *Ahorita estoy batallando o en plena dificultad con lo que es la tarea evaluativa siete. (VPN2)*

De acuerdo con lo anterior, se hace necesario utilizar lo que Wood *et al.* (como se citó en Velasco y Alonso, 2008) denominan “instrucción por andamiaje”, como un método necesariamente dialógico –“Un proceso que le permite al novicio resolver un problema, efectuar una tarea, o alcanzar una meta que estaría más allá de sus posibilidades de esfuerzo no asistido”–, pero en el cual se ofrezcan soportes conceptuales y refuerzos cognitivos adecuados que vayan haciendo al profesor novel cada vez más capaz de hacerlo por sí mismo. Tal es la tarea de un tutor comprometido y conocedor de su función.

La toma de conciencia de las actividades realizadas, debieron permitir al profesor novel adquirir autonomía en su labor docente, haciéndolo consciente de su actuar pedagógico, lo que conduce hacia su profesionalización. Este proceso reflexivo tan importante se vio muy limitado en la observación del proceso tutorial durante las videograbaciones.

Si bien algunas estrategias trabajadas en clase y los cuestionamientos realizados por el tutor sólo fueron un intento por llevarlos a reflexionar sin profundizar en ellos, no se clarificaron ideas, ni el tutor ofreció retroalimentación reflexiva hacia los mismos.

- *En pensamiento matemático, ¿cómo vas? (VTATP)*
- *Ahí sí que vamos rebasando las expectativas, maestra. (VPN2)*
- *¿En serio? ¿Cómo le has hecho? (VTATP)*

- *Bueno, siempre al principio de cada actividad aplico una actividad, ya sea para que el niño se interese más en la clase, pero enfocado al propósito. (VPN2)*

Según Van Manen (como se citó en Fierro y Fortoul, 2017), llevar a los docentes a la reflexión en un primer nivel, consiste en cuestionarse si el ejercicio de la clase que desarrolló con sus alumnos fue el más adecuado para el aprendizaje a lograr. Sin embargo, los cuestionamientos realizados no profundizaron en la reflexión de lo realizado.

CONCLUSIONES

Uno de los principales alcances del proceso de tutoría es el acompañamiento que se brinda, ya que impide una práctica docente solitaria, durante el cual se da una convivencia entre tutor y profesor novel que propicia la disponibilidad hacia la resolución de dudas y aclaraciones.

El apoyo del trabajo colaborativo entre el tutor y el profesor novel favorece diferentes aspectos de la práctica educativa y fortalece los aspectos afectivos y sociales, que propician seguridad, confianza y autoestima en el tutorado, producto de las buenas relaciones que se establecen.

La tutoría resultó ser una estrategia innovadora para los profesores objeto de la presente investigación, para quienes en mayor o menor medida ha representado un apoyo en su inserción a la docencia.

Pero, sobre todo, los hizo sentirse acompañados, haciendo menos solitaria su labor, lo que les dio seguridad al saber que podían recurrir al tutor para preguntar sus inquietudes y dudas. Su autoestima aumentó, al sentirse más seguros para interactuar con compañeros, alumnos y padres de familia, y hasta para resolver las dudas de su próxima evaluación.

Durante el proceso investigativo se detectó una tutoría formal, vertical y burocrática, ligada al deber ser, en la que el diálogo entre

tutor y tutorado estuvo mediatizado por el cuestionamiento en torno a los alcances logrados y previamente establecidos en el plan de trabajo.

Así mismo, se observó una tutoría informal, en la que a través de diferentes medios –presencial, vía telefónica o virtual– se estableció un amplio diálogo, enriquecido de aportaciones e intercambios de las necesidades, intereses, dudas e inquietudes que los profesores experimentaban en la cotidianeidad de su práctica, tuvieran o no relación con su plan de trabajo, pero que para ellos, eran cuestiones fundamentales y a las que tenían que hacer frente.

Fue este intercambio el que les dio confianza en la tarea realizada y considerado como la base que permitió a los docentes noveles mejorar sus capacidades y competencias, que contribuyeron a lo que Roux y Mendoza (2014) denominan desarrollo profesional continuo.

Se apreció que la tutoría mostró algunos problemas, como muchos proyectos implementados por el Gobierno, los cuales en sus inicios enfrentan contratiempos y limitaciones por la falta de organización y previsión, que afectan su óptimo desarrollo.

Así, la investigación deja ver algunas dificultades, como la imposición de tutores, su designación a destiempo, el cambio de tutores o de tutorados en el tiempo de dos años de tutoría, la falta de actualización, según lo establece el marco normativo, así como el fortalecimiento profesional del profesor novel, mediatizado por un diálogo reflexivo de la tarea docente, que propicie su desarrollo profesional.

El desarrollo profesional del docente novel es uno de los grandes desafíos que enfrenta la política educativa. Por ello, en la implementación de un programa de tutoría para la formación de estos agentes educativos, se deberá considerar:

- a. Que la acción tutorial comprenda aspectos del saber docente y aspectos socioemocionales, que permitan al novel transitar de manera efectiva en el proceso de inserción laboral.
- b. Que en el actuar del tutor se logre la transición de un modelo burocrático a uno dialógico y reflexivo, que lleve a la com-

prensión de la compleja tarea docente y fortalezca el desarrollo profesional.

REFERENCIAS

- ALTET, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas, México: Fondo de Cultura Económica.
- ÁLVAREZ, C. y SAN FABIÁN, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa, *Gazeta de Antropología*, 28, 1, 1-13.
- BARRAGÁN KOSTOFF, M.P. (2010). Acompañando a noveles educadores: entre lo pensado y lo posible. Experiencias de acompañamiento de noveles docentes en Uruguay, Uruguay: Organización de Estados Iberoamericanos.
- BOZU, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 317-328.
- CABALLERO, S.S. y SOLTERMANN, S. (2010). Mentoría o mentorazgo: alternativa de perfeccionamiento y actualización didáctica de los egresados en su primer periodo de inserción laboral, II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Buenos Aires, Argentina.
- CALDERÓN, J. y AGUAYO, L.M. (2017). La evaluación de docentes principiantes de la educación obligatoria de Colombia y México. Procesos de inserción y evaluación, *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8, 11 junio- octubre, 100-115.
- CALVO, G. y CAMARGO ABELLO, M. (2015). Hacer escuela en la formación de docentes noveles, *Páginas de Educación*, 1, 81, 73-91.
- CANEDO, C. y GUTIÉRREZ, C. (2016). Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente, México: INEE.
- CRESWELL, J.W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3a. Ed.), Estados Unidos de América: Sage Publications, Inc.
- DAY, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*, Londres: Falmer Press.

- DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (2012). Manual de investigación cualitativa, España: Gedisa.
- EIRÍN NEMIÑA, R.; GARCÍA RUSO, H. y MONTERO MESA, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas, Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13, 2, 1-13.
- ECHEVERRÍA, R. (2003). Ontología del lenguaje, Chile: Editor J.C. Sáez.
- FERNÁNDEZ NUÑEZ, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos?, Barcelona: Instituto de Ciencias de Educación.
- FERNÁNDEZ, V.M. (2017). El ojo que no ves no es ojo porque tú lo ves, es ojo porque te mira. Los sentidos de la formación desde la mirada de un grupo de la Maestría *en Educación Básica en la Unidad Zacatecas de la UPN*, tesis doctoral en curso, Capítulo 5. Teoría. Formación.
- FIERRO, C. y FORTOUL, B. (2017). Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula, México: SM de Ediciones México, S.A. de C.V.
- GONZÁLEZ PALACIOS, A. y AVELINO RUBIO, I. (2016). Tutoría: una revisión conceptual. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiguas/38/38_Gonzalez_Palacios.pdf
- GUILAR, M.E. (2009). Las ideas de Bruner “de la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”, Revista Educere, 13, 44, 235-241.
- GUTARRA, I. y LEÓN, E. (2009). Calidad de la enseñanza: Lecciones aprendidas del análisis de buenas prácticas, Perú: USAID.
- LÁZARO MARTÍNEZ, Á.J. (1997). La función tutorial en la formación docente, Madrid: Universidad Complutense.
- LUCCI, M.A. (2007). La propuesta de Vygotsky: La psicología socio-histórica, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 10, 2, 1-11.
- MELLADO JIMÉNEZ, V. (2003). Cambio didáctico del profesorado de ciencias experimentales y filosofía de la ciencia, Enseñanza de las ciencias, 21, 3, 343-358.
- MORÍN, E. (2001). El método. La naturaleza de la naturaleza, España: Cátedra.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (2012). ¿Qué se puede hacer para ayudar a los profesores noveles?, México: OCDE.

- ROUX, R. y MENDOZA VALLADARES, J.L. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano, *Innovación Educativa*, 16, 70, 43-60.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2014). Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Docentes y Técnico Docentes de Nuevo Ingreso. Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016, México: CNSPD.
- STAKE, R.E. (1999). Investigación con estudio de casos, Madrid: Morata.
- VELASCO, J.A. y ALONSO, L. (2008). Sobre la teoría de la educación dialógica, *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*.
- YURÉN CAMARENA, M.T. (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Alma Ma. del Amparo SALINAS QUINTANILLA
Docente de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
Unidad 281, Ciudad Victoria, Tamaulipas. Egresada de la Benemérita Escuela Normal Federalizada del Estado de Tamaulipas. Licenciatura en Lengua y Literatura por la Escuela Normal Superior en esa entidad. Maestría en Administración de Centros Educativos, por el Instituto Tamaulipeco de Investigación y Desarrollo de la Docencia. Doctora en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Coordinadora del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores en Tamaulipas. Línea de investigación: práctica docente y cultura profesional.
Correo electrónico: salinasamparo@gmail.com.

Rosalva RODRÍGUEZ
Docente de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
Unidad 283 de H. Matamoros, Tam., México. De formación normalista. Licenciatura en Educación Primaria en la

Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Maestría en Desarrollo Humano por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores por la UPN. Coordina el programa de Maestría en Innovación Educativa de la UPN y es asesora de la Maestría en Educación Básica y la Licenciatura en Intervención Educativa. Ha desarrollado proyectos de investigación sobre la evaluación docente y la lectura como fuente de reflexión, esta última como parte del colectivo de investigación TEBES. Correo electrónico: rosalar10@yahoo.com.mx.