
5

LAS TUTORÍAS COMO ESTRATEGIA DE INSERCIÓN A LA DOCENCIA

Si bien la inserción a la docencia es reconocida como una de las etapas de mayor complejidad en la carrera profesional docente, llama la atención la ausencia de políticas educativas que aborden este problema de manera sistémica e integral, no sólo en México sino en toda América Latina. La investigación educativa y las intervenciones institucionales se han centrado fundamentalmente en la formación docente, por lo que el inicio de la carrera, en sus diversas expresiones de inducción, asesoría y acompañamiento, ha carecido de visibilidad analítica y del interés suficiente por parte de los principales actores del sector educativo.

En México, con la Reforma Educativa de 2013 se planteó una estrategia de tutoría dirigida a docentes noveles que ingresaron al Servicio Profesional Docente (SPD), la cual buscaba fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias de este personal. Esta propuesta —innovadora en el contexto mexicano— fue el primer esfuerzo articulado que buscó abordar el acompañamiento a la inserción docente, a partir de uno de sus dispositivos más difundidos: la tutoría entre pares.

Sin embargo, el proceso para su implementación durante los primeros años no ha estado exento de dificultades. Derivado de ello, ha sido necesario replantear no sólo la ejecución de esta estrategia, sino su conceptualización misma.

El propósito de este capítulo es analizar y discutir los avances y desafíos de la implementación de la estrategia de tutorías a docentes de nuevo ingreso en educación básica,¹ en el contexto de una política de inserción a la docencia.

El capítulo está estructurado en tres apartados. En el primero se ofrece un encuadre a la estrategia de tutorías, entendida como un dispositivo de acompañamiento a la inserción docente y sobre el cual es posible articular otras acciones y prácticas en torno a una política de apoyo

¹ Si bien la estrategia considera el nivel medio superior, el enfoque del presente capítulo se centra en educación básica dado que el proceso de implementación en este nivel se advierte más homogéneo y concentra a la mayoría de los docentes que se incorporan al SPD.

para quienes ingresan al servicio público educativo. Para ello se presentan, por un lado, una revisión de las principales discusiones que sobre el tema ha señalado la investigación educativa y, por otro, las opiniones y perspectivas de los docentes y de las autoridades educativas locales.

En el segundo apartado se ofrece un análisis del diseño y la implementación de las tutorías en el marco del SPD, así como sus principales retos y desafíos.² En el último se plantean los hallazgos y principales rutas de mejora para fortalecer los procesos de inserción a la docencia.

5.1 Las tutorías en el proceso de inserción a la docencia

El desarrollo profesional docente es un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas, conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de una determinada función que implica un continuo aprendizaje (De Lella, 1999). Entendido como un proceso integral, está constituido por diferentes fases y ámbitos interrelacionados entre sí, los cuales incluyen la formación inicial, la inserción (o iniciación) y la actualización, hasta llegar a la consolidación de saberes; todo ello con la finalidad de garantizar que el docente logre incidir positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.³

La primera fase corresponde a la preparación de los futuros profesores durante su formación inicial; en ella se espera que logren dominar los conocimientos y las aptitudes básicas para el desempeño de sus funciones. La segunda fase comienza con sus primeros pasos como docentes; estos años iniciales implican un proceso de confrontación con la realidad de ser profesor en un centro educativo. Esta fase suele conocerse como “de iniciación” o inserción.⁴

La tercera y última fase del desarrollo profesional docente comprende desde la superación de los retos iniciales, derivados del proceso de inserción, hasta su jubilación. Todos los profesores siguen esta trayectoria; sin embargo, la calidad de su desarrollo profesional dependerá en gran medida del apoyo que reciban a lo largo de la misma.

² En el desarrollo del capítulo se utilizan las siguientes fuentes de información: 1) Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior desarrollada al término del ciclo escolar 2015-2016, 2) entrevistas a profundidad y mesas de trabajo realizadas durante los Foros de Tutorías en Educación Básica, organizados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en diciembre de 2015 con autoridades educativas locales, 3) entrevistas con expertos en el tema, personal de la Universidad Pedagógica Nacional, así como personal que desempeñó la función tutora y personal docente que ingresó al SPD, 3) los lineamientos emitidos por el INEE para la selección de tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso, 4) el Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Tutoría para Educación Básica y Educación Media Superior, 5) publicaciones relevantes de académicos, y 6) datos proporcionados por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) sobre la distribución de docentes que ingresaron al SPD durante el ciclo escolar 2014-2015, así como del personal que desempeñó la función tutora.

³ En el documento *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (OCDE, 2005) se afirma que los profesores son de vital importancia, para ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos.

⁴ Algunos autores como Guerrero *et al.* (2013) refieren que, aunque ambos conceptos son utilizados de manera intercambiable, su uso varía de acuerdo al contexto.

El proceso de inserción a la docencia: retos y problemas

La inserción a la docencia es el lapso⁵ en el que el maestro novel tiene que desarrollar su identidad como docente y asumir un papel concreto dentro del contexto de una escuela específica (Vaillant, 2009), hasta convertirse en un profesional autónomo (Marcelo, 2006). La complejidad de la inserción está relacionada, en cierta medida, con que la fase de la formación inicial no prevé muchos de los problemas de la práctica diaria, ni considera los diferentes contextos y dinámicas laborales en los que se ubicarán los docentes, lo cual diluye el impacto de la formación inicial (De Lella, 1999).

Por ello, en la práctica de los docentes noveles⁶ se suele apreciar una falta de dominio para transferir conocimientos, competencias didácticas, de comunicación interpersonal y colectiva, así como de la autogestión personal y profesional necesarias para trabajar en contextos cada vez más diversos.

En este sentido, los profesores principiantes requieren aprender y adquirir un dominio acerca de cómo organizar adecuadamente el currículo y la enseñanza, propiciar la disciplina y la motivación de sus estudiantes, gestionar la clase, crear una comunidad de enseñanza, evaluar a los alumnos, desarrollar un repertorio de prácticas de enseñanza, relacionarse con los padres y continuar desarrollando una identidad profesional, así como afrontar el reto de la diversidad (Marcelo, 2006; Vaillant, 2009; Cervantes y Gutiérrez, 2014).

Además, independientemente de la calidad del programa de formación inicial cursado, hay algunos aspectos que sólo se aprenden en la práctica, por lo que el primer año de un docente frente a grupo puede verse como un proceso de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición (Marcelo, 2006).

Al respecto, Rozas y Vergara (2013, citados en Cervantes y Gutiérrez, 2014) ofrecen algunas reflexiones sobre los problemas que enfrenta un profesor novel al ingresar a la dinámica propia de su campo laboral, entre los que se encuentran: la violencia escolar, la desvinculación familiar en el proceso educativo y la precarización del trabajo docente, entre otros. Por ello, éste es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos

⁵ En general, no existe un acuerdo acerca del tiempo requerido en esta etapa, la mayor parte de la investigación educativa plantea una duración de uno a cinco años. Guerrero *et al.* (2013) refieren que el consenso de la mayor parte de los estudios es de una duración de cinco años de acompañamiento, aunque éste puede variar en función de la experiencia previa del docente, el contexto en el que se desenvuelve o el tipo de contratación.

⁶ Abarca (1999) y Angulo (2008), citados por Guerrero *et al.* (2013), refieren el uso de términos como profesor novato, debutante, novel o principiante para "referirse a aquellos profesores(as) recién titulados de un programa de formación inicial que se incorporan o insertan por primera vez en el ejercicio docente, en una institución educativa" (Angulo, 2008).

durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimientos profesionales y mantener también un equilibrio personal.

Adicionalmente, por lo general a los docentes de nuevo ingreso se les asignan alumnos que enfrentan las mayores dificultades, se les pide realizar un gran número de actividades extracurriculares, o incluso se les ofrece una plaza o interinato en un nivel educativo o una especialidad diferente de la que optaron en su preparación, lo cual acentúa su percepción de que reciben un escaso apoyo por parte de la administración escolar y que se encuentran en un aislamiento del resto del cuerpo docente (Marcelo, 2006).

Un trabajo citado con frecuencia en la investigación educativa respecto de la inserción de docentes es el desarrollado por Veenman (1984), quien a partir de un metaanálisis identifica los 24 problemas más señalados por docentes noveles⁷ (tabla 5.1).

Tabla 5.1

Problemas más comúnmente percibidos por los docentes noveles

1. Disciplina en el salón	2. Motivación de alumnos	3. Manejo de diferencias individuales
4. Evaluación del trabajo de los alumnos	5. Relación con los padres	6. Organización del trabajo en clase
7. Materiales insuficientes	8. Manejo de problemas individuales con alumnos	9. Fuerte carga de trabajo
10. Relación con los colegas	11. Planeación de lecturas	12. Uso efectivo de métodos de enseñanza
13. Conocimiento de políticas escolares	14. Identificación de los niveles de aprendizaje de los alumnos	15. Conocimiento de la materia
16. Trabajo administrativo	17. Relaciones con el personal directivo	18. Equipamiento inadecuado de la escuela
19. Manejo de alumnos con necesidades especiales	20. Manejo de diferencias culturales y contextos socioeconómicos	21. Manejo adecuado de libros de texto y guías curriculares
22. Falta de tiempo libre	23. Falta de guía y apoyo	24. Grupos muy grandes

Fuente: Veenman, 1984.

Resulta destacable que la mayor parte de los problemas identificados o percibidos por los docentes noveles no es significativamente diferente a los enfrentados por otros más experimentados; sin embargo, es el énfasis que se le da a cada uno de ellos lo que distingue a esta etapa en la vida profesional de los profesores (Guerrero *et al.*, 2013).

⁷ Es de notar que el trabajo desarrollado por Guerrero *et al.* (2013) identifica coincidencias en 20 de las 24 categorías presentadas por Veenman, en un estudio llevado a cabo en dos municipios del estado de Nuevo León, en el cual participaron 20 docentes de nuevo ingreso y 17 docentes con experiencia profesional.

Los factores y problemas descritos pueden derivar, a su vez, en un bajo rendimiento profesional, insatisfacción laboral e incluso abandono por parte del docente, siendo este último particularmente alto en las escuelas de zonas desfavorecidas.⁸

Ello supone un alto costo social y personal, lo que justifica su atención y la búsqueda de su reducción como prioridad de política (Vaillant, 2009). Además, aun cuando los profesores principiantes no abandonen la enseñanza, un comienzo con dificultades en su carrera docente puede disminuir su confianza en la profesión y generar efectos negativos en los alumnos y las escuelas (Marcelo, 2006).

A partir del trabajo de Veenman, Putz (1992, citado en Guerrero *et al.*, 2013) agrupa los principales problemas que enfrentan los docentes noveles en cuatro categorías: enseñanza, planeación, relaciones y otras preocupaciones (tabla 5.2).

Tabla 5.2

Tipos de problemas enfrentados por los docentes noveles

Categorías	Subcategorías
A) Sobre la enseñanza	1. Procesos de control, administración y castigo de los estudiantes en la escuela y en el aula
	2. Motivación y participación de los estudiantes
	3. La evaluación del trabajo de los estudiantes
	4. Las diferencias individuales de los estudiantes
B) Sobre planeación	1. Una cantidad inadecuada de tiempo para la planeación
	2. Gestión del tiempo para hacer frente a la carga de trabajo
	3. La gestión y organización de la jornada de trabajo con la planeación y programación de las actividades de enseñanza y aprendizaje
	4. La localización de recursos materiales, plan de estudios, materiales didácticos y las personas de apoyo
C) Acerca de la relación	1. Los contactos con los colegas y directivos
	2. Los contactos con los padres de familia y relaciones positivas con la comunidad
	3. El equilibrio entre la vida personal y el trabajo en la escuela
D) Otros asuntos	1. Las políticas escolares, los procedimientos, las reglas y las directrices de la escuela
	2. Cumplimiento de los estudiantes en las metas académicas, falta de repertorio en métodos de enseñanza y la falta de familiarización con los libros de texto y recursos didácticos
	3. Agotamiento del docente en su papel asociado a la enseñanza

Fuente: Putz, 1992, citado por Guerrero *et al.*, 2013.

⁸ Es importante destacar que el contexto de estos hallazgos corresponde a América Latina.

Las políticas de inserción a la docencia

Aunque existe evidencia empírica a nivel internacional de la implementación de programas y acciones dirigidas a atender el proceso de inserción a la docencia, en la mayoría de los casos los nuevos profesores no tienen acceso a medidas de apoyo coherentes y sistémicas. Cuando estas intervenciones existen, no son del todo sistemáticas y no están plenamente integradas en el sistema educativo (Servicios de la Comisión Europea, 2010).

Los estudios al respecto muestran que no existe un modelo único para el diseño de políticas o programas de iniciación efectivos, y que hay, en cambio, una gran diversidad en cuanto a sus características y contenidos.

La duración y la intensidad de estas intervenciones pueden variar desde una simple reunión a principio de curso hasta programas muy estructurados que implican múltiples actividades, o desde programas diseñados para favorecer el desarrollo y el crecimiento profesional de los profesores principiantes, hasta aquellos orientados hacia la evaluación y el desarrollo de actividades remediales (Smith e Ingersoll, 2004; citado en Marcelo, 2006). Asimismo, éstos pueden ser voluntarios u obligatorios, locales o nacionales, y pueden estar o no ligados a periodos de pruebas o a la evaluación de las competencias de los profesores.

Los objetivos de los programas de iniciación que dan apoyo básico a los profesores principiantes pueden incluir los siguientes: reducir la tasa de abandono de los docentes noveles, mejorar la calidad general de la enseñanza, apoyar el desarrollo de la profesionalidad del docente, aportar información de retorno para la formación inicial del profesorado y garantizar la continuidad entre las diferentes fases del desarrollo profesional (Servicios de la Comisión Europea, 2010).

En la tabla 5.3 se sintetizan los modelos de inserción más discutidos en la investigación educativa, así como sus características más relevantes. Así, según su tipo, la inserción puede clasificarse como limitada o comprehensiva. La primera se refiere a la provisión de orientación o apoyo al profesor de ingreso reciente, pero de forma aislada; es decir, no como parte de un ciclo. La inducción comprehensiva, por su parte, implica un sistema que aglutina un conjunto de actividades y recursos complementarios.

Los tipos de dispositivos que se utilicen para apoyar los procesos de inducción dependerán de la capacidad y necesidades del sistema educativo, en el ámbito nacional o local, y de los recursos disponibles. Sin embargo, el apoyo de profesores mentores a docentes de nuevo ingreso debiera ser siempre un dispositivo prioritario, aunque la frecuencia de los encuentros y el número de profesores principiantes por mentor pudiera variar, dependiendo de las posibilidades del sistema en operación y de la disponibilidad de mentores preparados para

Tabla 5.3
Modelos, características y autores

Tipo de inserción	Nombre del modelo	Características	Autores
Inserción limitada	Modelo natural, o Modelo nadar o hundirse	No existe un proceso de inserción a la docencia.	González, Araneda, Hernández, Lorca, Cervantes y Gutiérrez.
	Modelo colegial	Relación espontánea con pares y con la administración.	González, Araneda, Hernández, Lorca, Cervantes y Gutiérrez.
	Modelo de competencia por mandato	Relación formal y jerárquica entre un profesor denominado guía y el profesor principiante.	González, Araneda, Hernández, Lorca, Cervantes y Gutiérrez.
	Inserción básica	Apoyo con un mentor. Comunicación con director(a) o autoridades.	González, Araneda, Hernández, Lorca, Cervantes y Gutiérrez.
Inducción comprensiva	Modelo mentor protegido formalizado	Asignación de un mentor con formación adecuada, que organiza el proceso de inducción en sus distintas fases.	González, Araneda, Hernández, Lorca, Cervantes y Gutiérrez.
	Sistema de expertos	Expertos asesoran y amplían contenido y la enseñanza.	Servicios de la Comisión Europea.
	Reuniones periódicas	Reuniones periódicas (una vez al mes o cada dos meses) de profesores recién ingresados a centros escolares en un mismo distrito o localidad geográfica. Existencia de profesores con experiencia como facilitadores de estas reuniones o talleres.	Ávalos, Vélaz.
	Sistema de iguales	Reúne a los profesores principiantes (de un mismo centro o de varios) y abre la vía al trabajo en red en el centro o entre diversos centros.	Servicios de la Comisión Europea.

Fuente: elaboración propia con base en Ávalos, 2012; Marcelo, 2006, Servicios de la Comisión Europea, 2010.

el desarrollo de estas tareas. Asimismo, la observación de clases y la retroalimentación sobre lo observado debería ser una actividad indispensable entre tutores y tutorados.

Algunos complementos útiles, y en ciertos casos necesarios, para apoyar en la inducción a la docencia son los talleres y seminarios que reúnen a profesores principiantes bajo el tutelaje de un facilitador preparado. Estas reuniones pueden ser un puente con las autoridades educativas y con los propios profesores principiantes (Ávalos, 2012).

Una propuesta articuladora de todas las opciones anteriormente expuestas es la discutida por los Servicios de la Comisión Europea (2010), la cual sugiere la conformación de una estructura basada en cuatro subsistemas entrelazados: 1) tutorías, 2) aportaciones de expertos, 3) apoyo entre iguales, y 4) reflexión personal. Sin embargo, es de destacar que el diseño de una política integral de inserción a la docencia requiere no sólo de la estructuración de dispositivos de acompañamiento y apoyos complementarios, sino del desarrollo de capacidades institucionales que coadyuven en los diferentes aspectos implicados en su implementación.

La tutoría como estrategia de inserción a la docencia

Las tutorías o mentorías dirigidas a docentes noveles se han convertido en parte esencial de los programas de inserción a la docencia (Fideler y Haselkorn, 1999; Strong, 2009; Britton, Paine, Raizen y Pimm, 2003; Hobson, Ashby, Malderez y Tomlinson, 2009), tanto así que, como mencionan Ingersoll y Strong (2011), el concepto de *mentoría* o *tutoría* se ha utilizado como sinónimo de inducción en diversas investigaciones educativas.

La mentoría se define de diversas maneras pero, en un sentido amplio, hace referencia a la relación establecida entre un mentor, quien debe ser una persona con experiencia en un ámbito profesional o de conocimiento, y un mentorado, quien, por lo general, tiene poca o ninguna experiencia en dicho ámbito. La relación se establece con el objetivo de facilitar, desarrollar o ayudar a construir o mejorar el conjunto de competencias intelectuales, personales, sociales y técnicas. De este modo, se busca incidir en la posibilidad de éxito de las actividades que debe desempeñar la persona con menor o ninguna experiencia (Vélaz de Medrano, 2009).

En cuanto a la distinción conceptual entre mentoría y tutoría, de acuerdo con Vélaz de Medrano (2009), el uso de estos términos puede encontrarse en la literatura de manera indistinta. Esta idea también es apoyada por Israel, Kamman, McCray y Sindelar (2014), quienes mencionan que los términos mentoría, *coaching* y tutoría han sido utilizados como sinónimos, particularmente refiriéndose a los programas de inducción generados en el interior de las escuelas.

Sin embargo, existen ciertas diferencias conceptuales que es importante destacar. En particular, Vélaz de Medrano (2009) menciona que, desde una perspectiva general, la tutoría podría ser considerada un tipo de mentoría y viceversa; no obstante, en ésta la relación tiende a ser más simétrica, ya que se desarrolla entre pares.

Una diferencia adicional es que en la mentoría existe un grado menor de estructuración y programación de la actuación del mentor, en comparación con la tutoría. Esto se debe a que la primera busca ser proactiva y enfocada en el mentorado, quien marca el ritmo y el contenido del proceso de apoyo (Valverde *et al.*, 2004; citado en Vélaz de Medrano, 2009).

Asimismo, Fletcher y Strong (2009) señalan que en la relación y dinámica entre mentores y mentorados pueden generarse diferentes niveles de formalidad, lo cual se explicaría por la experiencia y el entrenamiento del mentor, el tiempo destinado a la función, o simplemente por el contexto cultural e institucional en el que laboran los docentes.

Por su parte, Ingersoll y Strong (2011) señalan que el objetivo general de los programas de mentoría dirigidos a docentes de nuevo ingreso es darles una guía, en tanto que Vélaz de Medrano (2009) propone una clasificación de las modalidades de la mentoría en función de los objetivos que persigue, de quién toma la iniciativa, del rango o grado de generalización, de los protagonistas de la relación de mentoría o de la metodología empleada (tabla 5.4).

Tabla 5.4
Modalidades de la mentoría docente

Criterio	Modalidad	Características
Según los objetivos y grado de profundidad	De adaptación al contexto	Acoger e introducir a los nuevos profesores en las prácticas, normas y valores propios del centro.
	De análisis	Desarrollar competencias de indagación y reflexión sobre la propia práctica, empleando indicadores para evaluar la calidad de la docencia. Implica un trabajo de mediano plazo, al menos de un año.
Desde el punto de vista de su iniciativa e institucionalización	Acompañamiento incidental	Por iniciativa de un profesor, orientador, director o grupos de profesores de un centro que voluntariamente deciden acompañar al docente que se incorpora por primera vez.
	Acompañamiento intencionado y sistemático	Por iniciativa del centro escolar que diseña un plan específico de acogida e inducción. Puede ser por iniciativa de las instituciones de formación inicial o en cumplimiento a una política pública de inducción a la profesión.
Por sus protagonistas	Relación individual	Profesor mentor-profesor novel.
	Acompañamiento en grupo	Profesor mentor-varios profesores principiantes.
Función del mentor	Mixta	Combinar la modalidad colegiada e individual de acompañamiento.
	Pares	Compañeros de los profesores principiantes.
	Supervisores	Profesores universitarios, supervisores, directores de escuela, orientadores.
Metodología	Presencial	Refiere al acompañamiento que se realiza en un lugar concreto, estando presentes tanto el profesor mentor como los profesores noveles.
	Virtual	Refiere a la que desarrolla y ofrece todos sus servicios a través de Internet.
	Mixta	Añade a la modalidad presencial una estructura que aprovecha los entornos virtuales.

Fuente: Vélaz de Medrano, 2009; en Cervantes y Gutiérrez, 2014.

En tal perspectiva, la multiplicidad en los objetivos y fines que se buscan con los programas de mentoría ha dado como resultado la puesta en marcha de diferentes propuestas, con énfasis también diversos. Así, Ingersoll y Strong (2011) refieren que los programas de mentoría varían en todos sus procesos, ya que existen algunos diseños que ponen especial atención en la manera de seleccionar a los mentores, y otros en que esta selección es aleatoria y obligatoria. Asimismo, señalan que hay programas que incluyen explícitamente la formación para los tutores e incluso algunos que proveen incentivos económicos por desempeñar esta labor.

No obstante la gran variedad de diseños de los programas de tutorías, existe un amplio consenso respecto a la importancia de su adecuada implementación, lo cual incidiría en el desarrollo profesional y personal tanto de quienes inician su carrera en la docencia (tutorados), como de aquellos que los acompañan en este periodo de inducción (tutores).

5.2 Las tutorías a docentes de nuevo ingreso en el marco del Servicio Profesional Docente

En México se ha prestado cada vez mayor atención a la calidad de la formación inicial de los docentes y a las condiciones necesarias para ejecutar planes efectivos de formación, lo cual se hace evidente con la existencia y consolidación de programas que impulsan los procesos de formación continua, actualización y desarrollo profesional surgidos desde 1971 (Campos, s. f.).

Sin embargo, se ha concedido menor importancia al diseño de programas de inserción que apoyen a los docentes en la transición de la formación inicial a la vida profesional en las escuelas y planteles. Fue con la Reforma Educativa de 2013 que se garantizó el derecho del personal de nuevo ingreso a contar con el apoyo de profesionales experimentados que los acompañen en este proceso, mediante el surgimiento de la estrategia de tutorías en educación básica (EB) y educación media superior (EMS).

En el *Marco general para la organización y el funcionamiento de la tutoría en educación básica* se establece que el mecanismo de acompañamiento para la inserción a la docencia será el modelo de *tutorías entre pares*, el cual tendrá una duración de dos años y podrá ser realizado de forma presencial y en línea.

En ese documento rector la tutoría se define 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 (SEP, 2016e). También se reconoce que la tutoría coadyuva en el cumplimiento de las obligaciones normativas de permanencia en la función del docente o técnico docente, al contribuir con su incorporación al trabajo escolar y a la mejora de su desempeño profesional.

De esta manera, la tutoría en el marco del SPD tiene como propósito principal el fortalecimiento de las capacidades, los conocimientos y las competencias del personal docente y 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. Además, busca contribuir a la mejora de la práctica profesional, de modo que los docentes de nuevo ingreso cuenten con más y mejores capacidades para atender las prioridades establecidas en la EB y propiciar el máximo logro de aprendizaje de sus alumnos (SEP, 2016e).

Al tratarse de una experiencia de reciente creación, aún existe una distancia considerable entre los fundamentos normativos que regulan el programa de tutorías y los aspectos que conforman su implementación. En este contexto, si bien son notables los múltiples retos y áreas de oportunidad que presenta este programa en la práctica, existe un consenso generalizado con respecto a los beneficios que conlleva, en particular, cuando se traduce en una mejora de la práctica docente y en la construcción de nuevos saberes y métodos pedagógicos.

Aspectos clave de la implementación de las tutorías

Como en todo proceso de puesta en marcha de una política, estrategia o programa educativo en México, una de las principales dificultades a enfrentar es la instalación y la adaptación de la intervención en un contexto organizacional y político de alta complejidad, y con múltiples tensiones de gobernanza. Por ello, resulta relevante valorar la acción pública a partir de los diferentes procesos que la integran. En este sentido, el INEE realizó en 2016 una Evaluación de la Implementación de la Estrategia de Tutorías a Docentes de nuevo ingreso en el marco del SPD.

Como parte de esta evaluación se desarrollaron diversos insumos y levantamientos de información, entre los cuales destacan la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior aplicada al término del ciclo escolar 2015-2016,⁹ la cual aporta información acerca de la operación de la estrategia desde la mirada de los docentes y el personal que desempeñó la función tutora. Los resultados de la encuesta que a continuación se presentan dan cuenta del contexto, los problemas y los aciertos identificados en los procesos de implementación.¹⁰

Conviene señalar que la puesta en marcha de esta estrategia, se da en el marco de la Reforma Educativa de 2013, por lo que las percepciones de las tutorías, tanto positivas como negativas, se vieron influenciadas por ella.

También es importante reconocer que durante el desarrollo de la estrategia emergieron esfuerzos formales e informales para adecuarla a contextos muy diversos, lograr una mejor cobertura, involucrar a otros actores que no estaban considerados normativamente para auxiliar en las labores vinculadas al programa, y garantizar que, de algún modo, el personal docente de nuevo ingreso tuviera acompañamiento, aunque no fuera estrictamente bajo las condiciones establecidas inicialmente.

⁹ La encuesta se realizó en 30 entidades del país (en el diseño de la muestra no se incluyeron los estados de Chiapas y Oaxaca), y fue aplicada a 1 743 docentes que ingresaron al SPD en EB y EMS durante el ciclo escolar 2014-2015 y a 268 docentes que desempeñaron la función tutora durante los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016. Ambos instrumentos exploran cinco procesos de la estrategia: 1) selección de tutores, 2) formación de tutores, 3) organización y desarrollo de tutorías, 4) monitoreo y seguimiento, y 5) pago de incentivos.

¹⁰ Algunos de los indicadores más relevantes que se recuperan en el instrumento y que se discuten a lo largo del capítulo son los siguientes: movilidad docente, cobertura, contenidos de las tutorías, nivel de satisfacción, otros tipos de acompañamiento y necesidades formativas.

Por otro lado, si bien es cierto que el modelo de tutoría entre pares es uno de los dispositivos más utilizados y exitosos en las experiencias internacionales, también lo es que requiere del desarrollo de actividades y recursos complementarios. Tal es el caso de cursos y talleres de formación (que pueden o no estar asociados con la Evaluación del Desempeño Docente), actividades de integración en centros de trabajo con el personal docente y con el personal con funciones de dirección y supervisión, círculos de lectura, sesiones de intercambio y reflexión con otros tutores y tutorados, tutoría en línea, acceso a materiales didácticos y de apoyo en las funciones del docente, etcétera, con el fin de lograr un diseño comprehensivo e integral.

El hecho de que el diseño de este programa de acompañamiento a la inserción a la docencia se centrara sólo en un tipo de intervención devino también en otras limitaciones en sus alcances: una tasa baja de respuesta para desempeñar la función tutora por parte de los docentes; dificultad de “empatar” tutores y tutorados, particularmente en localidades de difícil acceso o en escuelas de organización escolar multigrado, o necesidades formativas y de acompañamiento no cubiertas por los propios tutores.

En el diseño de la estrategia destaca la falta de definición de procesos fundamentales, como el seguimiento de las tutorías, en el orden federal y local, de tal manera que fuera posible disponer de información sobre los problemas que se fueran presentando, conocer con precisión los datos y los avances del programa, identificar experiencias favorables a replicar y estar en posibilidades de redefinir y ajustar oportunamente aquellos aspectos a mejorar.

Además, es importante destacar que tampoco se plantearon las condiciones institucionales mínimas de implementación, ni la diversidad de escuelas, tipos de servicio y modalidades en las que operaría. Sin embargo, las múltiples realidades en las que se aplicó la estrategia permitieron corroborar que la conformación, las capacidades y la madurez de las estructuras organizacionales son muy diversas, algunas más fortalecidas que otras y con una gran dispersión de atribuciones y prioridades.

Estas características y condiciones generaron reacciones negativas, tales como situaciones de tensión entre los actores, percepción de una relación impositiva y vertical de la federación hacia los estados, y baja motivación para cumplir con lo estipulado en la normatividad. Todo ello provocó que los procesos puestos en marcha y el cumplimiento de sus objetivos dependiera mucho más de la experiencia, la motivación y las capacidades institucionales instaladas en cada estructura, que de la propia definición normativa y de diseño que, desde el nivel central, se planteaba orientar el desarrollo de la estrategia.

Derivado de una falta de claridad en el diseño tanto de los procesos, como en las atribuciones de los actores, se advierten diferencias significativas entre las entidades federativas. En este orden de ideas, se identifican múltiples áreas de oportunidad en la realización de la estrategia de tutorías entre las que destaca el establecimiento de una coordinación institucional efectiva que rescate su espíritu federalista, así como la disposición de un espacio que permita a los diversos actores establecer objetivos en común, entablar un diálogo para la toma de decisiones de forma conjunta y considerar las miradas de todos, es decir, definir y abrir espacios de comunicación, coordinación y valoración de los alcances de la estrategia.

El programa de tutorías enfrentó en su aplicación la diversidad de contextos institucionales, organizacionales y operativos de las entidades del país; esto se reflejó en la gran cantidad de cambios y modificaciones durante su implementación. Entre las condiciones más relevantes destacan las siguientes: la distribución de los docentes de nuevo ingreso en zonas rurales y urbanas; las características de las estructuras administrativas de las autoridades educativas locales; las condiciones geográficas, y las expresiones magisteriales disidentes que incidieron directamente en la operación de la estrategia en las entidades federativas.

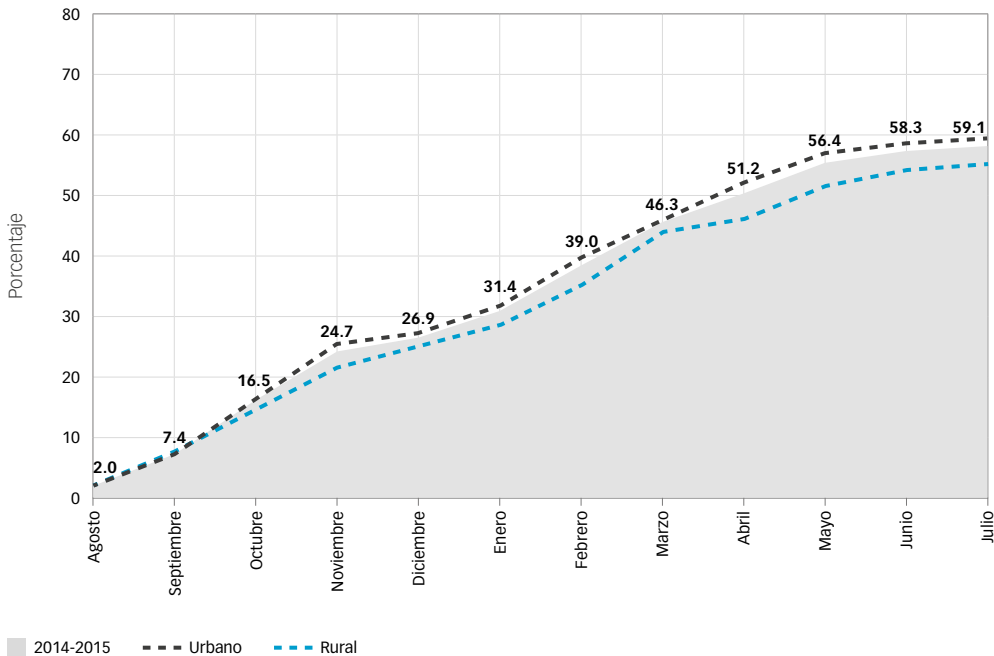
Ante este panorama, el proceso de asignación de tutores, que en el diseño se esperaba que fuera de un tutor para cada docente de nuevo ingreso, se caracterizó por ser gradual a lo largo de los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016 (gráfica 5.1). Esto se explica, en gran medida, por la alta movilidad en las escuelas (46% de los profesores reporta haber cambiado de centro de trabajo al menos una vez entre ambos ciclos escolares) y el bajo interés mostrado por parte de los docentes en servicio para desempeñarse como tutores (o incluso la resistencia en algunas entidades de operar y poner en marcha la estrategia).

Asimismo, se observa la falta de seguimiento y capacidad de respuesta de las autoridades educativas, federal y locales, así como poca información y desorganización en la implementación de los diferentes procesos, lo cual se acentuó particularmente en la asignación de incentivos (sólo 31.6% de los tutores encuestados refirió haber recibido el incentivo económico establecido por la labor desempeñada durante el ciclo escolar 2014-2015).

Aunado a lo anterior, llama la atención el hecho de que no todos los profesores que contaron con un tutor asignado tuvieron sesiones de tutoría: mientras que 59.1% refirió haber tenido un tutor asignado, solamente 47.3% reportó haber contado con al menos una sesión de tutoría durante el periodo 2014-2015. Para el siguiente ciclo escolar, el porcentaje de docentes que reportaron contar con un tutor designado se incrementó a 65.9%; sin embargo, persistió la ausencia de sesiones de tutoría en una proporción importante (55.4% dijo haber tenido sesiones de tutoría durante el ciclo 2015-2016).

Gráfica 5.1

Progreso en la asignación de tutores en el ciclo escolar 2014-2015



Fuente: estimaciones de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior, realizada por el INEE (2016) y el Marco Geoestadístico Nacional 2016, del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

Asimismo, como era previsible, en el ciclo escolar 2014-2015 la cobertura de las tutorías en localidades urbanas fue consistentemente mayor a la observada en las localidades rurales.¹¹ Al respecto, las autoridades educativas locales reconocieron la complejidad de encontrar tutores en las zonas rurales o de más difícil acceso.

Sin embargo, resulta relevante destacar que, ante este escenario de cobertura limitada, las autoridades educativas en los estados buscaron alternativas de acompañamiento a los docentes noveles, distintas a la tutoría. Estos dispositivos, en la mayoría de los casos, no fueron diseñados para complementar la tutoría, sino para suplirla.

Así, en diversas entidades federativas se desarrollaron múltiples actividades, cursos y talleres con diferentes objetivos, ámbitos de implementación, duración y modalidades. Al respecto, 45.4% de los docentes de nuevo ingreso reportó otros tipos de acompañamiento, principalmente a través de talleres o cursos. Los principales temas abordados en dichos espacios fueron: la evaluación docente (24.4%), formación continua (12.5%), actividades de tutoría (10.2%), temas referentes a

¹¹ La estimación fue realizada a partir de la clave del centro de trabajo (CCT) del docente de nuevo ingreso durante el ciclo escolar 2014-2015, facilitado por la CNSPD, y el Marco Geoestadístico Nacional 2016 del INEGI.

estrategias de gestión educativa (2.8%), entre otros. En cuanto a la modalidad en la que se impartieron estos otros mecanismos de acompañamiento, 70% de los docentes reportó que fueron presenciales, 16% en una modalidad mixta y 14% en línea.

Conviene hacer notar el fuerte énfasis que, temáticamente, se le dio a la Evaluación del Desempeño en el desarrollo de talleres o cursos, ya que 78% de los docentes noveles mencionó que estos temas se abordaron siempre o la mayoría de las veces.

Por otro lado, destacan las acciones informales que se llevaron a cabo en este contexto. Entre los profesores noveles, 46% reportó haber recibido el acompañamiento por parte de otras personas como colegas, docentes o directores del centro escolar que, sin tener un nombramiento de tutores, desempeñaron parte de estas funciones. Esfuerzos similares a la tutoría se desarrollaron por parte de otros actores: 13.4% de los docentes noveles señaló que recibió cierto tipo de acompañamiento de alguna organización de maestros, 8.7% indicó que participó en alguna actividad de acompañamiento sindical que le brindó apoyo similar a las tutorías, y 3.5% dijo haberlo recibido de algún instituto privado de educación.

También se identificaron actividades de acercamiento —por ejemplo, círculos de estudio— entre los docentes de nuevo ingreso y el personal con funciones de dirección. En otros casos, los Centros de Maestros sirvieron para llevar a cabo actividades de acompañamiento con docentes que no tuvieran tutores. Otra estrategia importante para atender a los docentes de nuevo ingreso fue el uso de herramientas tecnológicas, por ejemplo, el desarrollo de una plataforma en línea en la cual compartían sus experiencias mediante chats y foros de discusión.

Por otro lado, también se registraron acciones de intercambio a gran escala mediante la organización de encuentros estatales, en los cuales se reunió a tutores y tutorados para intercambiar experiencias. Por último, una de las iniciativas desarrolladas al término del segundo ciclo escolar en servicio fue la realización de talleres y cursos con una duración de entre dos y cuatro semanas, que abordaban diferentes aspectos de la Evaluación del Desempeño.

En lo que respecta a los contenidos incluidos en esta variedad de dispositivos de acompañamiento, si bien la mayor parte de ellos presenta una fuerte orientación hacia temas ligados a la Evaluación del Desempeño, se observa también una intencionalidad por la reflexión sobre la práctica docente, lo que en la investigación educativa se subraya como indispensable en las tutorías dirigidas a docentes noveles (Cervantes y Gutiérrez, 2014).

Respecto a la opinión de los docentes de nuevo ingreso sobre estos talleres y cursos, en general es positiva: 77.1% considera que le fue útil o muy útil este acompañamiento adicional o como sustituto a la tutoría. Esta percepción es una señal relevante para los tomadores de decisiones.

En suma, si bien existen obstáculos estructurales, de gobernanza e institucionales para implementar esta estrategia, es necesario repensar otras formas de acompañamiento a los docentes de nuevo ingreso, complementarias o sustitutas a las tutorías uno a uno, que incluyan dispositivos grupales, en línea, enfocados a la evaluación, pero principalmente al desarrollo docente. Las tutorías, por sí solas y con un nivel medio de cobertura, difícilmente podrán garantizar perfiles docentes óptimos.

Aspectos clave en la organización, la dinámica y los contenidos de las tutorías

Para avanzar en la comprensión de las implicaciones de la macro- y la mesoimplementación de la estrategia de tutorías, resulta indispensable conocer la voz de los docentes, en particular respecto de los contenidos en los cuales manifiestan requerir mayor apoyo.

De acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (INEE, 2016i), las tutorías se desarrollaron a partir de sesiones de trabajo que permitieron resolver inquietudes o problemas del docente novel, y no sólo consistieron en la asignación de un tutor. Esto resulta fundamental, ya que, como se planteó en el apartado anterior, los datos agregados indican una cobertura limitada de las tutorías.

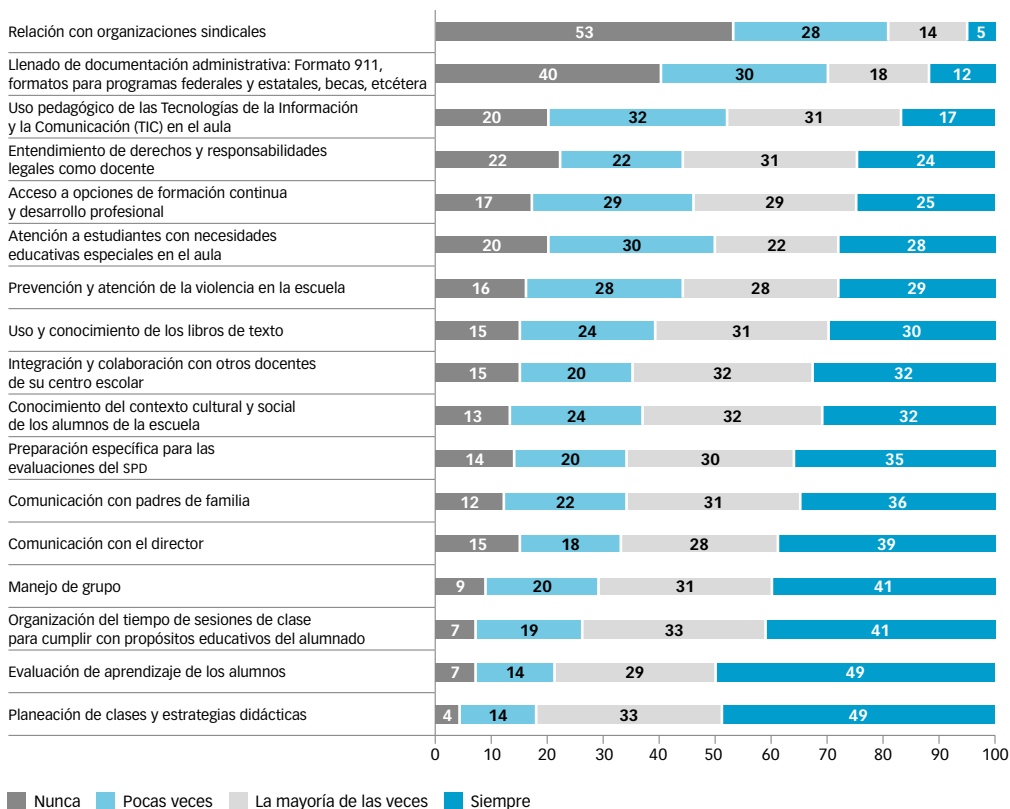
En cuanto a los docentes de nuevo ingreso que sí tuvieron sesiones de tutoría, cabe destacar que éstos refirieron que la mayoría de las sesiones de trabajo se realizaron en su escuela. Sin embargo, se identificó que existen problemas para que tutores y tutorados se reúnan frecuente y oportunamente debido, sobre todo, a las distancias y los gastos de traslado, así como a falta de coordinación de agendas entre los involucrados.

En relación con la utilidad de los contenidos, existe una percepción positiva de los temas abordados en las sesiones de trabajo, la cual es generalizada entre los tutorados. Sin embargo, algunos de ellos señalaron la falta de correspondencia entre la especialidad o asignatura impartida por los tutores y la de los tutorados, y aseguraron que no era posible lograr un entendimiento mutuo durante las sesiones de trabajo. Al respecto mencionaron que lo ideal sería que su tutor designado fuera alguien que impartiera la misma especialidad o asignatura para evitar este tipo de problemas.

Entre los contenidos más frecuentemente abordados durante las sesiones de tutoría se encuentran la “planeación de clases y estrategias didácticas” (82%), la “evaluación de aprendizaje de los alumnos” (78%) y la “organización del tiempo de sesiones de clase para cumplir con propósitos educativos del alumnado” (73%; gráfica 5.2).

Gráfica 5.2

Frecuencia con la que se abordaron los contenidos de las tutorías en el ciclo 2015-2016, de acuerdo con los tutorados.



Fuente: INEE 2016.

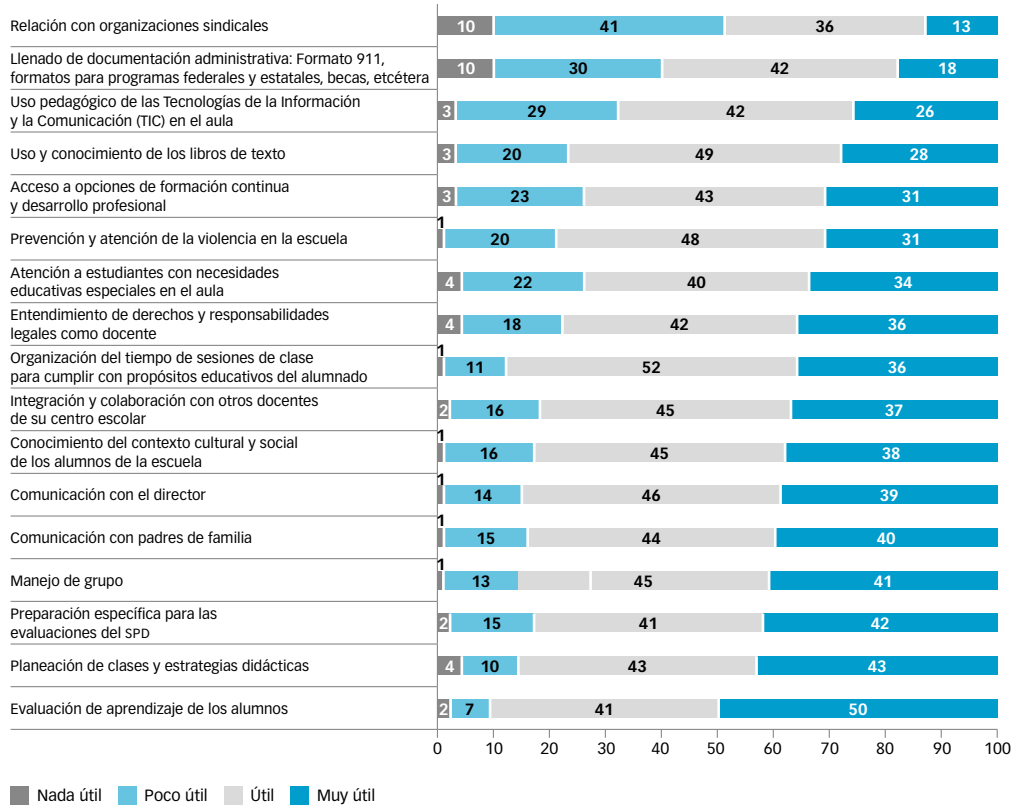
Asimismo, entre los contenidos que fueron considerados más útiles para los tutorados se encuentran la “evaluación de aprendizajes de los alumnos” (91%), la “organización del tiempo de sesiones de clase para cumplir con propósitos educativos del alumnado” (88%), la “planeación de clases y estrategias didácticas” (86%) y el “manejo de grupos” (86%) (gráfica 5.3).

En las sesiones de tutoría las actividades mejor valoradas entre el personal docente tutorado fueron las observaciones de clase, debido a que ofrecen la posibilidad de identificar, en tiempo real, todas las áreas de oportunidad y generar así la corrección inmediata. Lo anterior fue considerado de gran utilidad en vísperas de la evaluación diagnóstica. De acuerdo con los tutorados, el promedio de visitas para realizar observaciones en clase fue de 3.5 durante el periodo 2014-2015, mientras que para el periodo 2015-2016 fue de 4.2.

Los datos arrojados por la encuesta levantada por el INEE señalan que, entre los tutorados que contaron con tutor asignado y tuvieron sesiones de tutoría, 71.4% se mostró satisfecho o muy satisfecho, mientras que el resto (28.4%) se sintió poco o nada satisfecho con la tutoría.

Gráfica 5.3

Utilidad de los contenidos de las tutorías en el ciclo 2015-2016, de acuerdo con los tutorados



Fuente: INEE 2016.

Los docentes del primer grupo manifestaron haberse sentido apoyados y respaldados por sus tutores; consideraron que éstos estaban altamente capacitados y que "La mayoría de las veces" o "Siempre" tenían una buena disposición para realizar las tutorías; también manifestaron que las tutorías mejoraron su práctica docente. En contraste, el segundo grupo se caracterizó por estar poco o nada satisfecho con las tutorías recibidas, principalmente por considerar que su tutor estaba "Poco o casi nada capacitado", o bien que tenía otras actividades que le impedían llevar a cabo las sesiones de trabajo; esto último fue mencionado por 9 de cada 10 encuestados.

Lo anterior se explica, en buena medida, al indagar acerca del perfil del personal que desempeñó la función tutora durante el ciclo escolar 2014-2015, ya que el porcentaje de tutores que fueron docentes frente a grupo en educación básica fue de 40.4%, en tanto que los asesores técnico-pedagógicos y el personal con funciones de dirección y supervisión representaron 31 y 27%, respectivamente.

En este sentido, es notable la percepción de “imposición”, tanto de las autoridades locales como de los propios directores y supervisores que cumplieron esta tarea, cuando se les solicitó realizarla, ante la ausencia de docentes frente a grupo que pudieran desempeñarla. Por ello, no es de extrañar la poca disposición de este grupo a acceder a las diferentes ofertas de formación y capacitación. En este sentido, 62% de los participantes con funciones de dirección cursó el diplomado de formación de tutores, dato que contrasta con 90% de los docentes frente a grupo que también lo hizo.

Esta información permite delinear algunas conclusiones sobre los elementos que se deben considerar en el diseño de procesos de inserción a la docencia con un carácter más comprensivo. En consecuencia, dado que el objetivo es incidir en el mejoramiento de la práctica de los docentes de nuevo ingreso, debe prestarse especial atención a la capacitación de los docentes experimentados que acompañen a los noveles. Adicionalmente, debe buscarse que los contenidos se basen en un diagnóstico preciso de las necesidades formativas de estos docentes.

■ Consideraciones finales

La inserción a la docencia es una etapa de grandes retos y desafíos, por ello resulta fundamental la intervención del Estado en la construcción de una política que contribuya al fortalecimiento y acompañamiento de quienes inician su trayectoria profesional en este campo. En el marco del SPD, la tutoría es una estrategia fundamental cuya implementación —en realidades tan diversas como las que existen a nivel nacional— ha enfrentado problemas que invitan a reflexiones en su diseño y operación.

Derivado de los hallazgos descritos en este capítulo, se advierte la necesidad no sólo de mejorar la estrategia de tutorías, sino también de generar una política integral de inserción a la docencia que considere diversos dispositivos de acompañamiento, que sea más coherente en su diseño y que tenga un modelo de gestión, coordinado y participativo, para acompañar su desarrollo y su seguimiento.

El diseño de la estrategia, desde el nivel central, careció de un modelo de gobernanza distribuida, lo que generó diversos problemas de coordinación y cooperación. De igual manera, carecer de un diagnóstico de las capacidades institucionales, tanto a nivel federal como local, hizo que el diseño de la estrategia fuese poco coherente con la realidad operativa. Por otro lado, también es importante destacar la resistencia de diferentes actores que consideraron este acompañamiento como un medio para legitimar la Reforma Educativa de 2013.

Adicionalmente, la falta de un modelo de gestión efectivo y coordinado desde la federación generó los siguientes inconvenientes: 1) falta de claridad en las atribuciones de los diferentes actores involucrados, principalmente por parte de las autoridades educativas locales; 2) ausencia de criterios para la modificación o el ajuste de diferentes procesos, como la emisión de la convocatoria, lo mismo que la selección y la asignación de tutores; 3) insuficiencia en las capacidades administrativas y operativas tanto de las autoridades locales como de la propia CNSPD; y 4) falta de seguimiento y retroalimentación de la estrategia que limitó el acceso a información relevante acerca de sus resultados y efectos.

Uno de los primeros cambios que urge impulsar tiene relación con el marco normativo que regula los diferentes procesos y etapas de la estrategia. Al respecto, se requiere definir claramente protocolos de operación, así como mapas de procesos, tanto de las tutorías como de cualquier otro dispositivo de acompañamiento a docentes noveles. Esto llevaría, en consecuencia, a precisar las atribuciones de todos los actores involucrados en los diferentes niveles y etapas de la implementación (personal con funciones de dirección y supervisión, CNSPD, así como autoridades educativas locales).

Asimismo, es necesario mejorar la oferta de formación dirigida a los tutores, así como diseñar una formación especializada para aquellos docentes que se sumen a las estrategias de acompañamiento realizadas en las entidades federativas. Otros elementos que requieren de una mejora sensible son los sistemas de información, de tal manera que permitan monitorear y dar un seguimiento puntual de las tutorías y de otros dispositivos de acompañamiento. Es importante destacar que la ausencia de este tipo de herramientas tecnológicas limita la capacidad de otorgar una respuesta oportuna y adecuada a los posibles problemas que surjan en la operación.

Con respecto al contexto en el que fue implementada la estrategia de tutorías, es necesario reconocer que se caracterizó por grandes cambios institucionales en el ámbito federal y local. Por ello, resulta imperante revisar las estructuras operativas, a fin de valorar si se cuenta con los perfiles, capacidades y recursos necesarios para dar atención a las diferentes actividades y procesos que integran la estrategia. En ese sentido, vale la pena valorar la posible incorporación formal de los Centros de Maestros en la operación de las tutorías y de cualquier otro dispositivo de acompañamiento dirigido a docentes de nuevo ingreso.

Por último, es necesario complementar, no sustituir, la estrategia de tutorías y otros mecanismos puestos en marcha a nivel local. Al respecto, es relevante señalar que, aunque gran parte de estos otros dispositivos implementados por las autoridades educativas locales en los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016 surgió ante la falta de tutores y no tuvo diseños homogéneos, sí coadyuvó en el fortalecimiento de otras necesidades formativas igualmente relevantes.

En este sentido, es notable que 39.1% de los docentes cuyas sesiones de tutoría ocurrieron durante el ciclo escolar 2015-2016 dijo que le hubiera gustado profundizar en algún tema que no se abordó suficientemente en las sesiones con sus tutores. Destacan principalmente los contenidos de la Evaluación del Desempeño Docente (37.5%), pues los docentes refieren que aun cuando fueron abordados en las sesiones de tutoría, hacía falta información detallada sobre el proceso, las etapas y los métodos de la Evaluación del Desempeño, planeación y estrategias educativas (26.1%), normatividad (8.4%), así como temas administrativos y de gestión (7.0%).

Ante esta realidad, resulta crucial generar una estrategia de política de inserción a la docencia coherente y en sintonía con las tutorías, que integre otros mecanismos para atender los diferentes problemas que enfrentan los docentes de nuevo ingreso en los procesos de enseñanza, planeación, relación e integración en los centros de trabajo, y asignarles el recurso correspondiente.

Diversos estudios han generado evidencia suficiente para sustentar la utilidad de otros dispositivos de acompañamiento de bajo costo, como las sesiones grupales entre docentes noveles y docentes experimentados, las tutorías en línea, o los encuentros masivos en los que se abordan temas de la práctica profesional y los retos a los que se enfrentan los docentes de nuevo ingreso. Al respecto, es fundamental destacar que la transición hacia una política de acompañamiento a la inserción a la docencia comprensiva e integral no debe resultar en una mayor carga financiera para las autoridades educativas.
