

UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA  
DIRECCIÓN GENERAL DE DIRECTRICES PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE EVALUACIÓN DE POLÍTICAS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS

# EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL COMPONENTE DE TUTORÍAS A DOCENTES QUE INGRESARON AL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE EN EL CICLO ESCOLAR 2014-2015

CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE 2016

El presente documento se realizó bajo la coordinación de la Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos de la Unidad de Normatividad y Política Educativa del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Su elaboración estuvo a cargo de: Arcelia Martínez Bordón, Giulianna Mendieta Melgar, Dante Sánchez Torres, Itandehui Salmorán Bautista, Nayelli Orihuela Alarcón y Alejandro Marín Miguel. Para la elaboración del presente informe se utilizó información derivada del Contrato número INEE/DGAJ/09/12/2015 celebrado entre el INEE e IPSOS, S.A. de C.V. Dicha consultoría se desarrolló entre noviembre 2015 y marzo 2016.

---

## Índice

---

Capítulo 1. La inserción a la docencia.....	2
1.1 Antecedentes de la inserción a la docencia .....	2
1.2 Importancia de la inserción a la docencia .....	5
1.3 Políticas de inserción docente e instrumentos de acompañamiento .....	8
1.4 Hallazgos y recomendaciones de la investigación educativa en el diseño e implementación de políticas y programas de inserción docente .....	15
1.5 Las tutorías como estrategia de inserción a la docencia.....	19
1.6 Aspectos relevantes en el diseño e implementación.....	23
1.7 Hallazgos sobre los resultados de la tutoría. ....	37
1.8 Las tutorías en México: el marco normativo del servicio profesional docente .	40
Capítulo 2. Características de los docentes de educación básica y media superior que ingresaron al servicio profesional docente en el ciclo escolar 2014-2015 .....	43
2.1 Características de los docentes de educación básica y media superior que ingresaron al servicio profesional docente en el ciclo escolar 2014 - 2015.....	44
2.2 Características de las localidades donde laboran los docentes que ingresaron al servicio profesional docente .....	52
2.3 Perfil de tutores en educación básica y media superior .....	63
Capítulo 3. Análisis de actores .....	67
3.1 Responsables a nivel macro.....	67
3.2 Responsables a nivel meso .....	69
3.3 Responsables a nivel micro .....	74
3.4 Conclusiones.....	74
Capítulo 4. Análisis de la implementación de las tutorías a docentes noveles del Servicio Profesional Docente en los ciclos escolares 2014 - 2015, 2015 - 2016... 76	
4.1 Selección y asignación de tutores .....	77
a) Antecedentes.....	77
b) Descripción normativa del proceso .....	77
c) Descripción operativa del proceso .....	82
<i>i. Emisión de la convocatoria</i> .....	82
<i>ii. Constitución de los Comités Consultivos de Revisión</i> .....	89
<i>iii. Selección y asignación de tutores</i> .....	93
d) Hallazgos y recomendaciones preliminares.....	105
4.2 Formación de tutores.....	107
a) Antecedentes.....	107

b)	Descripción normativa del proceso .....	108
c)	Descripción operativa del proceso .....	110
d)	Hallazgos y recomendaciones preliminares .....	125
4.3	Desarrollo del proceso de tutoría .....	127
a)	Antecedentes.....	127
b)	Descripción normativa del proceso .....	127
c)	Descripción operativa del proceso .....	130
d)	Hallazgos y recomendaciones preliminares .....	160
4.4	Seguimiento y evaluación del proceso de tutorías .....	161
a)	Antecedentes.....	161
b)	Descripción normativa del proceso .....	162
c)	Descripción operativa del proceso .....	163
d)	Hallazgos y recomendaciones preliminares .....	173
4.5	Asignación de incentivos .....	174
a)	Antecedentes.....	174
b)	Descripción normativa del proceso .....	174
c)	Descripción operativa del proceso .....	176
d)	Hallazgos y recomendaciones preliminares .....	185
<b>Capítulo 5. Otros dispositivos de inserción a la docencia implementados .....</b>		<b>187</b>
5.1	La perspectiva de los docentes .....	188
5.2	Algunas experiencias estatales .....	190
5.3	Reflexiones preliminares .....	191
<b>Capítulo 6. Balance del diseño y la implementación .....</b>		<b>193</b>
6.1	Balance del diseño de la estrategia de tutorías .....	193
6.2	Balance de la implementación de la estrategia de tutorías .....	209
<b>Capítulo 7. Conclusiones y recomendaciones.....</b>		<b>222</b>
<b>Anexo I .....</b>		<b>228</b>
<b>Bibliografía .....</b>		<b>229</b>

## Índice de Tablas

Tabla 1.1. Problemas más comúnmente percibidos por los docentes noveles.....	6
Tabla 1.2. Tipos de problemas enfrentados por los docentes noveles .....	7
Tabla 1.3. Modelos, características y autores .....	13
Tabla 1.4. Modalidades de la mentoría docente.....	21
Tabla 1.5. Modelos de formación de mentores .....	27
Tabla 2.1. Distribución de los centros de trabajo de los docentes en Educación Básica y Educación Media Superior que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014 - 2015 por nivel escolar según grado de rezago social, 2015.....	55
Tabla 4.5.2 Pago de incentivo a tutores en el ciclo escolar 2014 - 2015 .....	175
Tabla 6.1.2. Definiciones de criterios .....	205
Tabla 6.2.1 Tipología de Autoridades Educativas Locales respecto a las modificaciones realizadas a la convocatoria .....	211
Tabla 6.2.2 Tipología implementación respecto a los Comités Consultivos de Revisión	212
Tabla 6.2.3 Tipología de implementación sobre la selección de tutores.....	213
Tabla 6.2.4 Tipología de coordinación entre las Autoridades Educativas Locales y la Universidad Pedagógica Nacional.....	216
Tabla 6.2.5 Tipología de intervención por parte de las Autoridades Educativas Locales en el diplomado.....	216

## Índice de Gráficas

Gráfica 2.1. Porcentaje de docentes de educación básica, especial y media superior que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo 2014 - 2015, distribuidos por nivel y centro de trabajo o plantel .....	45
Gráfica 2.2. Distribución de docentes en educación básica, especial y educación media superior que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014 - 2015, por nivel escolar y sexo .....	46
Gráfica 2.3. Edad promedio de docentes en educación básica y educación media superior que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014 - 2015, por nivel escolar .....	46
Gráfica 2.4. Distribución de docentes en educación básica y educación media superior que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014 - 2015, por nivel escolar y grupos de edad .....	47
Gráfica 2.5. Distribución de docentes en educación básica y especial que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014 - 2015, por grupos de edad y sexo .....	48
Gráfica 2.6. Distribución de docentes en educación media superior que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014 - 2015 por grupos de edad según sexo .....	48
Gráfica 2.7. Distribución porcentual de docentes de educación básica y especial que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014 - 2015, por nivel educativo y grupo de desempeño de ingreso agrupado .....	49
Gráfica 2.8. Número de docentes promedio por municipio y centro de trabajo que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo 2014 - 2015 .....	52

Gráfica 2.9. Distribución de los centros de trabajo de los docentes en educación básica y educación media superior que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014 - 2015, por nivel escolar y tipo de localidad.....	54
Gráfica 2.10. Distribución de docentes en educación básica que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014 - 2015, por grupo de desempeño y tipo de localidad.....	58
Gráfica 2.12. Distribución de docentes en educación básica que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014 - 2015, por grupo de desempeño, de ingreso y grado de rezago social.....	59
Gráfica 2.13. Distribución de docentes en educación media superior que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014 - 2015, por grupo de desempeño, ingreso y grado de rezago social .....	60
Gráfica 2.14. Porcentaje de docentes en Educación Básica y Educación Media Superior que manifestaron tener movimientos de plaza entre los ciclos escolares 2014 - 2015 y 2015 - 2016, por nivel escolar .....	61
Gráfica 2.15. Número de veces que cambiaron de centro escolar los docentes de educación básica y educación media superior que ingresaron al SPD en el ciclo escolar 2014 - 2015.....	62
Gráfica 2.16. Edad promedio de los docentes de educación básica y educación media superior que se desempeñaron como tutores en el ciclo escolar 2014 - 2015.....	63
Gráfica 2.17. Distribución de tutores de educación básica y educación media superior del ciclo escolar 2014 - 2015, por nivel escolar y sexo.....	63
Gráfica 2.18. Distribución porcentual de tutores de educación básica y educación media superior, según su función en el ciclo escolar 2014 - 2015.....	64
Gráfica 2.19. Distribución porcentual de tutores de educación básica y educación media superior, según su función en el ciclo escolar 2015 - 2016.....	65
Gráfica 2.20. Distribución porcentual de tutores que impartían clases en el mismo nivel, modalidad o subsistema en el ciclo escolar 2014 - 2015 .....	65
Gráfica 2.21. Distribución porcentual de docentes de secundaria y bachillerato que manifestaron que su tutor impartía la misma asignatura.....	66
Gráfica 4.1.1. Medios por los cuales los tutores se enteraron del programa de tutorías durante el ciclo escolar 2014 - 2015.....	88
Gráfica 4.1.2. Conocimiento sobre las funciones de los tutores al momento de postularse .....	88
Gráfica 4.1.3 Porcentajes de tutores que al postularse para la función tutora, entregaron documentación durante el ciclo escolar 2014 - 2015 .....	92
Gráfico 4.1.4. Figura a la que entregaron la documentación los tutores para postularse .	92
Gráfica 4.1.5. Medio por el cual informaron a los tutores, que habían seleccionados para dicho reconocimiento en el ciclo escolar 2014 - 2015.....	98
Gráfica 4.1.6. Porcentaje de docentes a los que les entregaron un documento oficial sobre su asignación como tutores en el ciclo escolar 2014 - 2015 .....	98
Gráfica 4.1.7. Porcentaje de docentes de nuevo ingreso que reportaron si les asignaron o no un tutor durante los ciclos escolares 2014 - 2015 y 2015 - 2016 .....	99
Gráfica 4.1.8. Progreso en la asignación de tutores en el ciclo escolar 2014 - 2015.....	100
Gráfica 4.1.9. Progreso en la asignación de tutores en el ciclo escolar 2015 - 2016.....	101
Gráfica 4.1.10. Primeras tres menciones del personal que informó a los docentes de nuevo ingreso sobre quién se desempeñaría como su tutor durante el ciclo escolar 2014 - 2015 .....	102
Gráfica 4.1.11. Porcentaje de docentes de nuevo ingreso a quienes no se les asignó un tutor que contactaron a alguna autoridad sobre dicha situación en el ciclo escolar 2014 - 2015.....	103

Gráfica 4.1.12. Persona a la que contactaron los docentes noveles que no tuvieron tutor durante el ciclo escolar 2014 - 2015 .....	103
Gráfica 4.2.1 Docentes, ATP y Directivos que tomaron el Taller “Ser Tutor de un Docente o Técnico Docente de nuevo ingreso” .....	121
Gráfica 4.2.2. Docentes, ATP y Directivos que tomaron el Diplomado “Formación de Tutores para Docentes y Técnico Docentes de nuevo ingreso” .....	122
Gráfica 4.2.3. Opinión sobre el diplomado por parte de Docentes, ATP y Directivos.....	123
Gráfica 4.2.4. Opinión sobre la capacitación de los tutores, de acuerdo con los docentes tutorados .....	125
Gráfica 4.3.1. Realización de sesiones de trabajo, de acuerdo con tutorados .....	131
Gráfica 4.3.2. Mes en el que se iniciaron las sesiones de trabajo, de acuerdo a tutorados .....	132
Gráfica 4.3.3. Elaboración del plan de trabajo, de acuerdo con tutorados y tutores .....	133
Gráfica 4.3.4. Discusión de posibles obstáculos para llevar a cabo las tutorías, de acuerdo con tutorados y tutores.....	134
Gráfica 4.3.5. Elaboración de calendario para realizar las observaciones de clase, de acuerdo con tutorados y tutores .....	135
Gráfica 4.3.6. Elaboración de diagnóstico de necesidades de tutoría, de acuerdo con tutorados y tutores.....	136
Gráfica 4.3.7. Realización de otras actividades, de acuerdo con tutorados.....	137
Gráfica 4.3.8. Planeación de la tutoría del ciclo 2015 - 2016 a partir de las actividades desarrolladas en el ciclo anterior, de acuerdo con tutorados .....	138
Gráfica 4.3.9. Manera en la que se realizaron la mayor parte de las sesiones de trabajo en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados y tutores.....	139
Gráfica 4.3.10. Modalidad en las que se dieron las sesiones de tutoría en el ciclo 2015-2016, de acuerdo con tutorados. ....	140
Gráfica 4.3.11. Número de sesiones de tutoría llevadas a cabo en el ciclo escolar 2014 - 2015 y 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados. ....	141
Gráfica 4.3.12. Frecuencia con la que se dieron las sesiones de tutoría en los ciclos escolares (2014 - 2015 y 2015 - 2016), de acuerdo con tutorados. ....	141
Gráfica 4.3.13. Duración promedio de las sesiones de tutoría, de acuerdo con tutorados .....	142
Gráfica 4.3.14. Lugar donde se desarrollaron las tutorías presenciales, de acuerdo con tutorados.....	143
Gráfica 4.3.15. Porcentaje de las sesiones que se llevaron entre semana y en fines de semana en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados y tutores. ....	144
Gráfica 4.3.16. Dificultades presentadas en las sesiones de trabajo, de acuerdo con tutorados. ....	144
Gráfica 4.3.17. Frecuencia en la que se abordaron los contenidos de las tutorías en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados. ....	147
Gráfica 4.3.18. Utilidad de los contenidos de las tutorías en el ciclo 2015-2016, de acuerdo con tutorados. ....	148
Gráfica 4.3.19. Número de observaciones en clase que hizo el tutor en los ciclos 2014 - 2015 y 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados. ....	149
Gráfica 4.3.20. Principal técnica utilizada por el tutor para realizar las observaciones en clase en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados. ....	150
Gráfica 4.3.21. Existencia de comentarios sobre los elementos que se observarían a lo largo de la clase de acuerdo con tutorados. ....	151
Gráfica 4.3.22. Comentarios sobre los elementos que se observarían a lo largo de la clase en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutores. ....	151

Gráfica 4.3.23. Recomendaciones del tutor sobre la práctica docente del tutorado en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados. ....	152
Gráfica 4.3.24. Intervenciones del tutor durante la observación de la clase en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados.....	153
Gráfica 4.3.25. Frecuencia de las intervenciones durante la observación de la clase en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutores.....	153
Gráfica 4.3.26. Principales dificultades y obstáculos enfrentados para realizar las observaciones en clase en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutores. ....	154
Gráfica 4.3.27. Existencia de buena disposición para realizar las tutorías en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados y tutores.....	155
Gráfica 4.3.28. Frecuencia de diálogo en confianza entre el tutorado y el tutor en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados y tutores.....	155
Gráfica 4.3.29. Frecuencia de comprensión del tutor por las vivencias cotidianas del docente tutorado en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados. ....	156
Gráfica 4.3.30. Confianza para contar al tutor cualquier problema o inquietud relacionado con el ámbito profesional en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados. ....	157
Gráfica 4.3.31. Frecuencia en la que los tutorados tenían buena disposición a recibir retroalimentación de su práctica docente en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutores. ....	158
Gráfica 4.3.32. Frecuencia de apoyo y respaldo del tutor en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados .....	158
Gráfica 4.3.33. Existencia de problemas entre el tutor y el tutorado durante la tutoría el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados y tutores.....	159
Gráfica 4.3.34. Nivel de afectación de los problemas entre el tutorado y el tutor en el desarrollo y la dinámica de las sesiones de trabajo de las tutorías en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados .....	160
Gráfica 4.4.2 Elaboración del plan de trabajo por ciclo escolar, de acuerdo con tutores y tutorados .....	170
Gráfica 4.4.3 Personal que dio seguimiento a las tutorías en Educación Básica, de acuerdo con los tutorados.....	171
Gráfica 4.4.4 Frecuencia en el seguimiento a las tutorías por ciclo escolar. ....	171
Gráfica 4.5.1. Tutores que recibieron pago o incentivo económico durante el ciclo escolar 2014 - 2015.....	181
Gráfica 4.5.2. Elaboración del plan de trabajo por ciclo escolar, de acuerdo con tutores y tutorados .....	182
Gráfica 4.5.3. Tutores que lograron subir la evidencia a la plataforma.....	182
Gráfica 4.5.4. Entrega de evidencias y reportes de trabajo a alguna autoridad escolar o educativa.....	183
Gráfica 4.5.5. Actores involucrados en la recepción de evidencias .....	183
Gráfica 4.5.6. Tutores que recibieron información sobre asignación de incentivos .....	184
Gráfico 5.1. Temas que les hubiera gustado platicar con su tutor a los tutorados, que no fueron abordadas en las sesiones de tutoría .....	188
Gráfico 5.2. Tutorados que mencionaron que la Autoridad Educativa Local les ofertó algún otro tipo de acompañamiento durante los ciclos escolares 2014 - 2015 y 2015 - 2016 .....	189
Gráfico 5.3. Utilidad del acompañamiento ofertado por las Autoridades Educativas Locales, frecuencia con la que se abordaron temas relevantes a la práctica docente y a la evaluación de desempeño.....	190
Gráfica 7.1 Percepción de los tutorados sobre la importancia de las tutorías en diversas temáticas.....	222



Gráfica 7.2 Percepción de los tutorados sobre la mejora en su práctica docente a partir de las tutorías.....	223
Gráfica 7.3. Percepción de los tutorados sobre los elementos que podrían mejorarse de la tutoría.....	224
Gráfica 7.4. Percepción de los tutores sobre la importancia de la tutoría en diversas temáticas .....	225

## Índice de Mapas

Mapa 2.1. Porcentaje de docentes en Educación Básica y Especial en el grupo desempeño A, que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo 2014 - 2015, por entidad federativa .....	50
Mapa 2.2. Porcentaje de docentes en Educación Básica y Especial en el grupo desempeño B, que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo 2014 - 2015 por entidad federativa .....	51
Mapa 2.3. Porcentaje de docentes en Educación Básica y Especial en el grupo desempeño C y D, que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo 2014 - 2015, por entidad federativa.....	51
Mapa 2.4. Número de docentes en educación básica y especial que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo 2014 - 2015, por entidad federativa.....	53
Mapa 2.5. Porcentaje de docentes en Educación Básica que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo 2014 - 2015, que laboran en localidades rurales, por entidad federativa.....	56
Mapa 2.6. Porcentaje de docentes en Educación Básica que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo 2014 - 2015 por pobreza multidimensional municipal por arriba de la media nacional, 2010.....	57

## Índice de Figuras

Figura 1.1. Principales aspectos a considerar en la formación docente .....	4
Figura 1.2. Contexto de la tutoría.....	40
Figura 1.3. Procesos generales para la operación de la estrategia de tutorías en el marco del Servicio Profesional Docente.....	42
Figura 4.1.1 Flujograma del proceso selección y asignación de tutores.....	78
Figura 4.2.1. Flujograma del proceso "Formación de tutores" .....	109
Figura 4.3.1 Desarrollo de las tutorías .....	130
Figura 4.4.1. Seguimiento y evaluación del proceso de tutoría .....	162
Figura 4.5.1 Asignación de incentivos.....	175

## **Presentación**

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene entre sus atribuciones diseñar y realizar mediciones y evaluaciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN) respecto a los atributos de estudiantes, docentes, y autoridades escolares, así como, de las características de instituciones, políticas y programas educativos, esto con el objetivo de generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices que contribuyan al cumplimiento del derecho a una educación de calidad.

Es en este marco, que durante el periodo 2015 - 2016, la Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos del INEE realizó la Evaluación de la implementación del componente de tutorías a docentes que ingresaron al Servicio Profesional Docente (SPD) en el ciclo escolar 2014 - 2015.

En el presente documento se tratan los resultados de la evaluación y se estructura en siete apartados. El primero describe la inserción a la docencia, las tutorías y el marco normativo mexicano sobre éstas. El segundo detalla las características de los docentes noveles que ingresaron al SPD en los ciclos escolares 2014 - 2015 y 2015 - 2016. El tercer apartado esboza un breve análisis de actores. El cuarto contiene el análisis de la implementación de la estrategia de tutorías. El quinto describe otros dispositivos de inserción a la docencia implementados. La sexta sección contiene un balance sobre el diseño y la implementación. Y en el séptimo se detallan las conclusiones y recomendaciones derivadas de la evaluación.

---

## Capítulo 1. La inserción a la docencia

---

### 1.1 Antecedentes de la inserción a la docencia

El desarrollo profesional docente es un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, 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 contemplan 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 realizar una correcta transferencia de conocimientos a las nuevas generaciones y que éstas puedan tener un mejor aprovechamiento de ello<sup>1</sup>.

La primera fase corresponde a la preparación de los futuros profesores durante su formación inicial, en ella se espera que éstos logren dominar los conocimientos y las aptitudes básicas para el desempeño de sus funciones. La segunda fase inicia con los primeros pasos independientes como profesores; los primeros años implican un proceso de confrontación con la realidad de ser profesor en un centro educativo. Esta fase suele conocerse como “de iniciación” o “inserción”<sup>2</sup>. La tercera fase es la de continuación del desarrollo profesional de los docentes que han superado los retos iniciales derivados del proceso de inserción. Todos los docentes pasan por esta trayectoria; sin embargo, la calidad de su desarrollo profesional dependerá en gran medida del apoyo que reciban en cada una de ellas.

Estas fases han sido descritas y debatidas en mayor o menor medida por la investigación educativa, dicho énfasis muestra la importancia que se le ha otorgado al tema en general. Como parte de la revisión hecha para la construcción de esta sección, se encontró que tanto la formación inicial como la formación continua, son las fases que disponen de mayor

---

<sup>1</sup> 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. En este sentido, se afirma que: “Existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos. Existen también considerables evidencias de que los profesores varían en su eficacia. Las diferencias entre los resultados de los alumnos a veces son mayores dentro de la propia escuela que entre escuelas. La enseñanza es un trabajo exigente, y no es posible para cualquiera ser un profesor eficaz y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo” (p. 12).

<sup>2</sup> Algunos autores como Guerrero *et al.* (2013), refieren que, aunque ambos conceptos son utilizados de manera intercambiable, la inserción profesional es un proceso de construcción de saberes y competencias a partir de una socialización, el cual busca desarrollar una identidad profesional. La iniciación por su parte, se relaciona con un ritual para introducir a las prácticas o reglas profesionales.

literatura y sobre las cuales existe una mayor cantidad de narraciones sobre experiencias internacionales y mejores prácticas; esto no sucede así con la fase de inserción. La literatura da cuenta que dicha fase necesita nutrirse de un mejor debate teórico y conceptual, que es incipiente en la práctica, así como requiere posicionarse urgentemente como problema público.

En el caso de México, en los últimos años se ha prestado mayor atención a la calidad de la formación inicial de los docentes y a las condiciones necesarias para ejecutar programas efectivos de formación permanente, esto se evidencia en la existencia y consolidación de programas que impulsan los procesos de formación continua, actualización y desarrollo profesional surgidos desde 1971<sup>3</sup> (Campos, s/f). En cambio, se ha concedido menos importancia al diseño de programas de iniciación efectivos que apoyen a los profesores en la transición de la formación inicial a la vida profesional en los centros de enseñanza. La cuestión del apoyo a los profesores en la fase de iniciación resulta especialmente preocupante en un contexto de falta de preparación para los docentes y, en algunos casos, donde múltiples factores inciden en que los profesores jóvenes abandonen la profesión. En este sentido, uno de los momentos más complicados dentro del desarrollo profesional de los profesores, es la inserción, por la complejidad que esto representa y porque el desarrollo de programas que atiendan estos problemas es muy incipiente. En este punto conviene destacar el hecho de que conceptualmente la inserción a la docencia no es el eslabón entre la formación inicial y la formación continua, sino que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo (Britton, Paine, Pimm y Raizen, 2002; citado en Marcelo, 2006), es por ello que requiere un análisis específico.

---

<sup>3</sup> En 1971 se crearon programas nacionales para atender los procesos de formación continua y superación profesional del profesorado de educación básica. A partir ese año, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio se transformó en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, que brindó servicios de actualización a través de 46 Centros Regionales en todas las entidades del país en los que promovió la difusión de los conocimientos y habilidades para la implantación de la reforma educativa y los planes de estudio vigentes.

**Figura 1.1. Principales aspectos a considerar en la formación docente**



Fuente: Ávalos (2003)

Con respecto a la inserción a la docencia, éste es el periodo<sup>4</sup> en que el maestro novel tiene que desarrollar su identidad como docente y asumir una función concreta dentro del contexto de una escuela específica (Viallant, 2009), hasta convertirse en un profesional autónomo (Marcelo, 2006). Zeichner (1979; citado en Marcelo, 2006), por su parte, definió la inserción como “un programa planificado que pretende proporcionar algún tipo de apoyo sistemático y sostenido específicamente a los profesores principiantes durante al menos un año escolar”. Para Ávalos (2012), este concepto tiene que ver con un conjunto de apoyos formales a la inserción profesional de nuevos docentes cuya organización, conducción y evaluación es asumida por los sistemas educativos. Otros autores como Totterdell, Bubb, Woodroffe, y Hanrahan, lo definen como:

Un acceso apoyado y evaluado a la profesión docente. Los programas de inserción incluyen reducción de carga docente para los profesores, apoyo por parte de profesores con experiencia, actividades de formación continua para dar respuesta a las necesidades de los nuevos profesores y para la evaluación en relación con los estándares de actuación” (Marcelo, 2006).

En este documento se asume que la inserción puede ser desde una acción más espontánea o informal hasta un proceso estructurado (de lo que se dará cuenta más adelante) en el que la autoridad educativa incentiva o presta apoyo a los docentes noveles a través de diversos mecanismos, con la finalidad de fortalecer las capacidades, los conocimientos y las competencias hasta lograr la profesionalización. La calidad con que los profesores lleven a

<sup>4</sup> En general, no existe un acuerdo acerca del tiempo requerido en la etapa de inserción, 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.

cabo ésta y las otras fases del desarrollo profesional a lo largo de su trayectoria, repercutirá en su propio desarrollo profesional y, finalmente, en mejores logros académicos de sus estudiantes, por lo que resulta fundamental acompañarlos y dotarlos de las herramientas necesarias para alcanzar dichos propósitos.

## 1.2 Importancia de la inserción a la docencia

La complejidad de la inserción está relacionada con que la fase de la formación inicial de los docentes no prevé muchos de los problemas de la práctica docente diaria, así como los diferentes contextos y dinámicas laborales, los cuales diluyen el impacto de la formación inicial (De Lella, 1999). Es por ello que, en la práctica de los docentes noveles<sup>5</sup>, se suele apreciar una falta de dominio para transferir conocimientos, así como cierta inexperiencia respecto de las competencias didácticas, la comunicación interpersonal y colectiva, la autogestión personal y profesional<sup>6</sup>, así como para trabajar en contextos cada vez más diversos<sup>7</sup>.

En este sentido, los profesores principiantes requieren aprender y adquirir un dominio del diseño y organización adecuada del 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 docente, relacionarse con los padres y continuar desarrollando una identidad profesional, así como afrontar el reto de la diversidad (Marcelo, 2006; Vaillant, 2009; Cervantes, 2014). 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 se puede ver como un proceso de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición (Marcelo, 2006).

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

---

<sup>5</sup> Abarca (1999) y Ángulo (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 y que se incorporan o insertan por primera vez en el ejercicio docente, en una institución educativa*" (Angulo 2008).

<sup>6</sup> Véase Bandres E. (2011)

<sup>7</sup> Véase De Lella (1999)

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

Además, 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 especialidad diferente para el que se prepararon, por lo que se acentúa su percepción con respecto al escaso apoyo que reciben por parte de la administración escolar y el aislamiento del resto del cuerpo docente (Marcelo, 2006).

El reto es enorme cuando los docentes principiantes son asignados a clases multigrado, grupos multiculturales, de contextos socialmente desfavorecidos o en escuelas donde los resultados educativos son más desfavorables que en otros centros escolares y donde, es preciso implementar técnicas pedagógicas apropiadas para los estudiantes más desfavorecidos, como técnicas de aprendizaje de la lecto-escritura y matemáticas, así como la resolución de conflictos (Vaillant, 2009). También se deben considerar las características del centro escolar al que llega el nuevo profesor (rural o urbano, público o privado, grande o pequeño, con un proyecto educativo propio y consolidado o no, etcétera), de la etapa (inicial, primaria, secundaria, etcétera), del alumnado a su cargo (más o menos diverso), y de las relaciones con las familias y los compañeros, modelan también las demandas que recibe el profesor novel, y en consecuencia sus respuestas y dudas (Velaz, 2009).

Un trabajo frecuentemente citado en la investigación educativa con respecto a la inserción de docentes es el desarrollado por Veenman (1984), quien a partir de un metaanálisis identifica los 24 problemas más citados por docentes noveles<sup>8</sup> (véase tabla 1.1).

**Tabla 1.1. 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

<sup>8</sup> 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 a dos municipios del estado de Nuevo León en el cual participaron 20 docentes de nuevo ingreso y 17 docentes con experiencia.

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)

Derivado del trabajo de Veenman antes citado, Putz (1992, citado en *et al.*, 2013), agrupa los principales problemas que enfrentan los docentes noveles en cuatro categorías: enseñanza, planeación, relaciones y otras preocupaciones (véase tabla 1.2).

**Tabla 1.2. 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 la 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 rol asociado a la enseñanza

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

Es de destacar que la mayor parte de los problemas identificados o percibidos por los docentes noveles, no resultan significativamente diferentes a los enfrentados por los 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 docentes (*et al.*, 2013).



Todos estos factores y problemas descritos, a su vez pueden derivar en un bajo rendimiento profesional, insatisfacción laboral e, incluso, en abandono por parte del docente. Esto último es particularmente alto en escuelas de zonas desfavorecidas<sup>9</sup>, lo cual supone un alto costo social y personal; por eso, reducirlo, se ha convertido en una prioridad política (Vaillant, 2009). Aun cuando los profesores principiantes no abandonen la enseñanza, un comienzo con dificultades en su carrera puede reducir su confianza en la profesión y puede que los alumnos y las escuelas lo resientan (Marcelo, 2006).

En resumen, los profesores noveles se enfrentan a contextos diversos, a retos académicos, a dinámicas y demandas de gestión que les distraen de su principal tarea que es la enseñanza. En ello radica la importancia de la inserción profesional en la configuración de identidad profesional, en la decisión de permanecer o no en la docencia, así como de obtener satisfacción en el desempeño docente y, por ende, incidir en la mejora de los resultados académicos de los estudiantes. Estos aspectos de la inserción sugieren la necesidad de contar con políticas públicas que reconozcan la importancia de esta etapa y que contengan un plan de acción destinado a satisfacer las necesidades de apoyo y formación de quienes comienzan a enseñar (Ávalos, 2012).

### **1.3 Políticas de inserción docente e instrumentos de acompañamiento**

Aunque existe evidencia empírica de programas y acciones dirigidas a atender el proceso de inserción a la docencia a nivel internacional, 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).

Esto toma mayor relevancia porque como considera la OCDE:

[...] en algunos países, en los próximos cinco a diez años se incorporará a la profesión un número de profesores mucho mayor que en los pasados veinte años. Por una parte, la llegada al mercado de numerosos profesores nuevos con capacidades actualizadas e ideas frescas ofrece la posibilidad de renovar sustancialmente las escuelas. Además, brinda la ocasión de liberar recursos para la capacitación, porque un profesorado joven supone menor presión presupuestaria. Sin embargo, por otra parte, si la docencia no se percibe como una profesión atractiva y no cambia en sus aspectos fundamentales, se corre el riesgo de que vaya

---

<sup>9</sup> El contexto de estos hallazgos es referente a América Latina

disminuyendo la calidad de los centros educativos, y sería difícil recuperarse de una espiral de deterioro” (OCDE, 2005; 8, citado en Marcelo, 2006).

Los estudios al respecto muestran que no existe un modelo único para las políticas o programas de iniciación efectivas, con lo que se presenta una gran diversidad en cuanto a sus características y contenidos. La duración y la intensidad de estas intervenciones son dos aspectos importantes, las cuales pueden variar desde una simple reunión a principio de curso a programas muy estructurados que implican múltiples actividades; o desde unos diseñados para favorecer el desarrollo y crecimiento profesional de los profesores principiantes, hasta otros orientados hacia la evaluación y el desarrollo de actividades remediales (Smith & Ingersoll, 2004, citado en Marcelo, 2006).

No existe un modelo único para las políticas o programas de iniciación efectivas, estos presentan una gran diversidad: 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 en sus primeros años en la docencia pueden incluir los siguientes: reducir la tasa de abandono de los profesores principiantes, 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).

Ávalos (2012) hace una revisión internacional extensiva en la que analiza diversos procesos de inserción a la docencia, y concluye que éstos varían de acuerdo a los siguientes elementos:

- *Derecho a la inducción.* Esto se refiere a la institucionalización de la inducción a las que tienen los profesores que egresan de la formación docente. En ese sentido, la inducción, así entendida, adopta diversas formas que van desde ofrecer la inducción a los y las docentes que han completado sus estudios de formación inicial, hasta aquellas inducciones que son requisito para un registro profesional o la contratación formal en escuelas públicas o privadas. Desde esta visión se producen posturas encontradas sobre la población a la que debe de ir dirigida la inducción, por ejemplo, hay diversas posturas encontradas sobre los derechos de los profesores nuevos que sólo obtienen empleos por tiempo parcial.

- *Bajo qué condiciones.* Los programas de inducción varían respecto a su duración y las horas efectivas de clase que cubre quien está participando en el programa. Así, por ejemplo, hay programas de inducción que contemplan una reducción de las horas frente a grupo de los docentes noveles.
- *Con qué visión de la enseñanza y con qué dispositivos.* Existen diversos dispositivos que forman parte de los programas de inducción, entre ellos, en general predomina la mentoría. Sin embargo, como lo indican Carver y Feiman-Nemser (citado en Ávalos, 2009), la mentoría puede no ser central en un sistema de inducción. Existen países que optan por un apoyo multidimensional, en la cual se contemplan redes de nuevos profesores con apoyo de facilitadores para la discusión de problemas pedagógicos, autoevaluaciones, y cursos formales u organizados según las necesidades de los docentes noveles.
- *Con qué consecuencias.* Los programas de inducción pueden fungir como un sistema de apoyo para mejorar la calidad y las experiencias de los docentes noveles, pero también puede ser utilizada como un periodo probatorio en el que se define si un profesional es apto para una certificación definitiva o para ser contratado formalmente.
- *Relación con la formación inicial y continua.* Las políticas y programas de inducción tienen diversas formas en las cuales se vinculan con la formación inicial y con la formación continua. En ese sentido, por ejemplo, en algunos países los programas de inserción se vinculan completamente con la formación inicial y son un mecanismo que permite el ingreso formal a la docencia. En otras, se ve como un eslabón más de la formación continua.

Estos diferentes elementos forman parte de diversos modelos que se han construido en torno a la inserción a la docencia. Algunos autores como González, Araneda, Hernández, Lorca (2005, citados en Cervantes, 2014) Cervantes y Roel (2014) recuperan cuatro modelos de inserción profesional: 1) El modelo natural o nadar o hundirse es el que más prevalece en las instituciones educativas porque éstas otorgan al docente novel la responsabilidad absoluta de insertarse luego de su formación. Tanto las autoridades y la institución escolar estarían exentas de responsabilidad para orientar la inducción o socializar al profesor en el medio laboral. 2) El modelo colegial es semejante al anterior, pero en éste predomina una relación espontánea con pares y con la administración. Los

docentes noveles piden ayuda a pares más experimentados quienes se transforman en tutores informales según un esquema basado en la buena voluntad. 3) El modelo de competencia mandatada refiere a situaciones particulares, con una cultura institucional exigente; en esos casos, cada vez que llega un novato, alguien experimentado se ocupa de él y se asume como mentor. 4) El modelo mentor protegido formalizado es un ideal que no aparece en la investigación disponible en América Latina y que implica la existencia de un mentor con formación adecuada que organiza el proceso de inducción en sus distintas fases. 5) De esta categorización se puede observar que en algunos casos no existe acompañamiento pero que en otros hay un apoyo con menor o mayor grado de formalización.

Por su parte, Marcelo (2006) plantea tres diferentes tipos de inserción: 1) Inserción básica que incluye dos componentes: apoyo con el mentor de la misma materia a la que enseñan el profesor principiante o de otras diferentes, y la comunicación con el director o el jefe del departamento. 2) Inducción básica más colaboración, incluye el apoyo de cuatro componentes: los profesores tienen el apoyo de un mentor de su misma área de conocimiento, disponen de comunicación con el director o con el jefe del departamento, tienen tiempo para planificar en común con otros colegas y participan en seminarios con otros profesores principiantes. 3) Inserción básica más colaboración, más una red de profesores más recursos extras: incluye lo anterior pero también participar en una red externa de profesor, reducción de la carga docente.

Existe otra propuesta de inserción que respalda los Servicios de la Comisión Europea (2010) denominada "Sistema de iguales", que 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 educativos. En el sistema de iguales se prestan diferentes tipos de apoyo: apoyo social (especialmente en grupos de docentes del mismo centro), personal/emocional y profesional (entre iguales) al nuevo profesor. El sistema de iguales es esencial para crear un entorno seguro en el que todos los participantes estén en las mismas condiciones y donde los profesores principiantes puedan descubrir que los problemas a los que se enfrentan son, en muchos casos, los mismos. El grupo de iguales debe funcionar con reuniones presenciales, pero también, en parte, en una comunidad virtual. En este caso, los grupos de iguales están formados necesariamente por profesores de varios centros, lo que puede dar lugar a intercambios interesantes basados en sus diferentes enfoques.

Otra opción que propone Beatrice Ávalos (2012) es organizar reuniones periódicas (una vez al mes o cada dos meses) de profesores recién ingresados a centros escolares en un mismo distrito o localidad geográfica, para lo cual deben prepararse a profesores de experiencia como facilitadores de estas reuniones o talleres. Antes de éstas, los docentes noveles deben llevar un registro de sus actividades o desafíos en un diario o bitácora, así como una reseña de las situaciones sobre las que desean consultar, los problemas que enfrentaron y también las formas en que los resolvieron. Esta idea es reforzada por Consuelo Velázquez (2009) cuando introduce el concepto de sistema de reflexión personal; este sistema, apunta, podría incluir un régimen de registro como el uso de carpetas, la observación de la enseñanza y el aprovechamiento de la información de retorno, la enseñanza en equipo, el uso de diarios, etcétera. La reflexión personal se puede estimular con la aplicación de normas de práctica establecidas, demostraciones de resultados, revisión entre iguales. El sistema de reflexión personal puede formar parte de un régimen nacional de evaluación formal para conceder al docente principiante la condición plena de profesor o estar integrado en la política local de personal, dado que garantiza la continuidad del estudio y del crecimiento personal, promueve la profesionalidad y asegura el desarrollo de una actitud de aprendizaje permanente para los propios profesores.

Otra de las propuestas de los especialistas en el tema es poner en marcha un “sistema de expertos” para garantizar el apoyo profesional a los nuevos docentes. El sistema de expertos trata de dar acceso a experiencia y asesoramiento externos con el fin de ampliar el contenido y la enseñanza. El sistema de expertos puede centrarse en seminarios o en la participación en cursos impartidos por especialistas en enseñanza, pero también en crear el acceso a materiales de apoyo, recursos y orientaciones (Servicios de la Comisión Europea, 2010). Los programas de inserción generalmente tienen tres niveles de asistencia: preparación, orientación y práctica.

En la tabla 1.3 se sintetizan los modelos más discutidos en la investigación educativa, así como sus características más relevantes. Los tipos de inserción pueden clasificarse en inserción limitada e inducción comprehensiva. La primera se refiere a la provisión de orientación o apoyo al docente de recién ingreso, pero de forma aislada, es decir, que no es parte de un ciclo. La inducción comprehensiva, por su parte, implica un sistema de inserción que implica un conjunto de actividades y recursos complementarios.

Tabla 1.3. 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 Roel.
	Modelo colegial	Relación espontánea con pares y con la administración.	González, Araneda, Hernández, Lorca, Cervantes y Roel.
	Modelo de competencia por mandato	Relación formal y jerárquica entre un profesor denominado guía y el profesor principiante.	González, Araneda, Hernández, Lorca, Cervantes y Roel.
	Inserción básica	Apoyo con un mentor. Comunicación con director/a o autoridades	González, Araneda, Hernández, Lorca, Cervantes y Roel.
Inducción comprehensiva	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 Roel.
	Inducción básica más colaboración	Apoyo a mentor de su misma área. Comunicación con director/a. Tiempo de planificación con otros colegas Seminarios con docentes noveles.	González, Araneda, Hernández, Lorca, Cervantes y Roel.
	Inserción básica más colaboración	Apoyo a mentor de su misma área. Comunicación con director/a. Tiempo de planificación con otros colegas Seminarios con docentes noveles. Red externa de docentes.	González, Araneda, Hernández, Lorca, Cervantes y Roel.
	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.	Beatrice Ávalos Consuelo Veláz
	Sistema de Iguales	Reúne a los profesores principiantes (de un mismo centro o de varios) y abre la vía al trabajo en	Servicios de la Comisión Europea

		red en el centro o entre diversos centros.	
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia con base en Ávalos, 2009; Marcelo, 2006, Servicios de la Comisión Europea, 2010

La cantidad de dispositivos para apoyar los procesos de inducción dependerá de la capacidad del sistema educativo, a nivel nacional o a nivel local, y de los recursos disponibles.

En orden de importancia, el apoyo de profesores mentores a docentes de nuevo ingreso debiera ser una prioridad, aunque la frecuencia de los encuentros y el número de profesores principiantes por mentor pueda variar, dependiendo de las posibilidades del sistema en operación y de la disponibilidad de mentores preparados para el desarrollo de estas tareas. La observación de clases y la retroalimentación sobre lo observado debería ser una actividad indispensable entre tutores y tutorados.

Un complemento útil y, en algunos casos necesario, son los talleres y seminarios que reúnen a profesores principiantes bajo la tutela de un facilitador preparado. Estas reuniones permiten ser un puente con las autoridades educativas y con los propios profesores principiantes (Ávalos, 2012).

La observación de clases y retroalimentación sobre lo observado, debiera ser posible con cierta frecuencia para el profesor principiante que cuenta con un mentor. Si no lo tiene, y sólo participa de talleres y seminarios, debiera también ser observado por lo menos unas dos veces durante el período de inducción por un profesor o profesora calificada de su especialidad y nivel (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 apoyo complementarios, sino del desarrollo de capacidades institucionales que coadyuven en los diferentes aspectos de su implementación.

#### **1.4 Hallazgos y recomendaciones de la investigación educativa en el diseño e implementación de políticas y programas de inserción docente**

Gran parte de la investigación educativa, así como las principales experiencias internacionales apuntan de manera general a que las políticas docentes deben estar bien diseñadas y operar en un entorno institucional claramente definido, ser coherentes entre sí, mantenerse estables en el tiempo, incorporar componentes de evaluación, de mejoramiento, y permitir la rendición de cuentas de los actores e instituciones involucradas (Vaillant, 2009). Además, algunas de las características de los programas de inserción eficientes señaladas por la investigación educativa involucran diseñar metas articuladas, contar con recursos financieros para apoyar las actividades de inserción, disponer de apoyo del director de la escuela, recurrir a las mentorías a través de profesores experimentados, brindar formación de docentes mentores, propiciar la reducción de tiempo o de carga docente para maestros principiantes y mentores, sostener reuniones regulares y sistematizadas entre los profesores principiantes y sus mentores, considerar el tiempo para que los principiantes observen a los más experimentados, promover una constante interacción entre los que inician y los que más tiempo tienen, ofrecer talleres para los principiantes antes y a lo largo del año y orientación que incluye cursos sobre temas de interés, duración del programa al menos de uno o dos años, menor énfasis en evaluación y más en asesoramiento y apoyo (Wong, 2004 citado en Marcelo, 2006). Para ello, los programas de inducción requieren ser intencionados, es decir, que vayan más allá de actividades puntuales o espontáneas que pueden darse en muchas escuelas cuando se apoya a los noveles (Vaillant, 2009).

Para garantizar el éxito de los programas de inserción, de acuerdo con los especialistas en la materia (Marcelo, 2006; Ávalos, 2009; Velaz, 2009), además se han de cumplir varias condiciones relacionadas con el apoyo financiero, la claridad en la definición de las funciones y responsabilidades, la cooperación, una cultura centrada en el aprendizaje y la gestión de la calidad, así como primordialmente satisfacer las necesidades de los nuevos profesores en tres tipos de apoyo básicos: personal, social y profesional que se describen a continuación (Servicios de la Comisión Europea, 2010).

- Con el apoyo personal se pretende ayudar al nuevo profesor a desarrollar su identidad como tal, así como superar diversos retos profesionales y personales. De este modo, los profesores noveles se encuentran con situaciones problemas



en cuanto dan sus primeros pasos en la profesión lo que les puede provocar una pérdida de confianza en sí mismos, pues la experiencia de un estrés y una ansiedad extremos puede llevar al profesor a cuestionarse sus competencias como docente y como persona (Servicios de la Comisión Europea, 2010). Este tipo de apoyo aporta soluciones realistas proporcionadas por tutores o por iguales que ayudan a los profesores principiantes a enfrentarse a problemas prácticos. Algunos de los elementos de apoyo personal son: el apoyo de un tutor y de otros colegas que se encuentran en la misma situación, un entorno seguro y una carga de trabajo reducida.

- El apoyo social permite crear y apoyar un entorno de aprendizaje en colaboración dentro del centro y entre las partes interesadas en el sistema educativo (padres, comunidad, etcétera). El programa de iniciación puede respaldar al nuevo profesor en el proceso de incorporarse como miembro del centro y de la comunidad profesional; la comunicación con los demás puede estimular la información y el intercambio de nuevas ideas.
- Con el apoyo profesional se pretende desarrollar las competencias del profesor principiante (en pedagogía, en didáctica, en la asignatura, etcétera). Este apoyo se podría centrar en desarrollar las aptitudes efectivas en el aula y en profundizar los conocimientos de la asignatura, la pedagogía y la didáctica. Algunos elementos del apoyo profesional son las contribuciones de expertos y el intercambio de conocimientos prácticos entre los profesores principiantes y los que ya tienen experiencia.

Por otro lado, un buen sistema de estándares sirve como criterio para evaluar los potenciales logros de estos apoyos, y, por tanto, corresponde que la política establezca con claridad cuáles son los efectos de cumplir exitosamente el período de inserción contemplando estos apoyos básicos. Las opciones respecto a esto son: habilitar o certificar para el ejercicio formal de la profesión en cualquier tipo de establecimiento escolar; registrar al nuevo profesor en un registro nacional de docentes; permitir el ingreso a la carrera docente, en los sistemas, donde exista una carrera; o emitir un certificado formal de cumplimiento de la etapa de inducción (Servicios de la Comisión Europea, 2010).

El proceso de inserción no debe sólo integrar al nuevo profesorado en la cultura escolar vigente, sino lograr cerrar el círculo de la socialización ideal (que considere todas las fases) y tratar evitar, en la medida de lo posible, que los docentes sólo repliquen las viejas prácticas de enseñanza. Para romper ese círculo, el periodo de inserción debe ser una etapa de indagación, crecimiento, innovación y reflexión, por lo que resulta fundamental la participación de las personas e instituciones que pueden ayudar a tener una mirada más compleja hacia la realidad de la escuela y del aula (Marcelo, 2006).

Por su parte, los autores Arends y Rigazio-DiGilio (2000, citado en Marcelo, 2006) revisaron los resultados de investigaciones y recomendaciones de política pública en materia de inserción a la docencia y ofrecen una síntesis al respecto. Una de ellas es que los programas de inserción deberían dirigirse a la gestión de clase, la enseñanza, el estrés y la carga de trabajo, la gestión del tiempo, las relaciones con los alumnos, padres, colegas y directivos. Así como debiera incluir los temas relacionados con el desarrollo y aprendizaje, destrezas de supervisión, habilidades de relación y comunicación. Con estas consideraciones es posible que se logre una mejora significativa en la calidad vinculado con su habilidad para proporcionar apoyo emocional, enseñar sobre el currículo, y proporcionar información interna acerca de las normas y procedimientos en la escuela. Sin embargo, los autores afirman que no existe evidencia de que los programas de inserción mejoren la proporción de retención a largo plazo de los profesores principiantes por lo que resulta interesante hacer una valoración acerca de los propósitos del programa de inserción que se implemente.

En este sentido, los programas de inserción deben entenderse como una propuesta específica para una etapa singular en el ciclo profesional docente; se encuentra una variedad en cuanto a las características y contenidos, la duración y la intensidad –dado que pueden variar desde una simple reunión a principio de curso a programas estructurados que implican múltiples actividades–, así como su orientación, ya sea al crecimiento profesional o de carácter remedial. Marcelo (2012) advierte que los programas de formación de profesores noveles pueden ser recomendables o no, dependiendo no sólo de las actividades que incluyan, sino de los compromisos públicos que asuman, de las metas que se planteen, así como de los esfuerzos y dinámicas que pongan en marcha. Las instituciones de formación inicial y permanente de docentes en cada país (Universidades, Escuelas Normales o Institutos, Centros de Formación del Profesorado, Equipos de Orientación y Asesoramiento, etcétera) pueden y deben tener una función importante en la

formación de los mentores, para lo que será indispensable recoger y analizar las experiencias nacionales e internacionales de formación y mentoría (Velaz, 2009).

Es preciso señalar que la inserción a la docencia proporciona toda una serie de beneficios, tanto para los profesores noveles, como para quienes les brindan acompañamiento y para el propio centro escolar. Como señala Marcelo (2008), un enfoque sistémico del desarrollo profesional nos fuerza a ver el proceso no sólo en términos de mejora individual, sino también en términos de mejora en la capacidad de la organización para resolver problemas y renovarse a sí misma. En este mismo sentido, Abréu (2012) concluye que se requiere el diseño de políticas integrales para dar coherencia a los procesos relacionados con la inserción docente a partir de una perspectiva de acompañamiento que ponga énfasis en una visión de desarrollo profesional y en la construcción de docentes con una nueva cultura para asumirse como sujetos críticos, propositivos y transformadores (Cervantes, 2014).

En resumen, esta sección a través de la revisión de la literatura, da cuenta de las diferentes fases del desarrollo profesional docente y presenta una discusión sobre la importancia de pensar a la inserción como un problema público del ámbito educativo que requiere ser atendido porque forma parte del ciclo virtuoso en la consolidación de la profesionalización docente y de la mejora de la calidad de la educación. Sin embargo, aunque hay un consenso teórico y conceptual en la relevancia del tema, son incipientes las experiencias internacionales que pueden dar cuenta cómo es más idóneo el diseño de un programa de inserción, cuáles son los mejores instrumentos y alternativas para su implementación, así como los posibles problemas que enfrenta una autoridad educativa y los actores involucrados para la operación del mismo, por lo que hay un camino por construir al respecto.

Como se ha puesto de manifiesto también, existe una gran diversidad de modelos e instrumentos, así como las posibles combinaciones de ellos (véase tabla 1.3) para llevar a cabo un programa de inserción. Algunos instrumentos se han llevado a la práctica (modelo de Competencia por Mandato o Modelo Mentor Protegido Formalizado) y otros tienen un carácter de tipo ideal (Sistema de Expertos, Sistema de Iguales), por lo que se tendrían que adecuarlos al contexto de la implementación, valorar su viabilidad y experimentar su funcionalidad en cada caso. En este sentido, los países que han logrado tener alguna experiencia al respecto son pioneros en esta área y tienen además el reto de consolidar una política pública de esta dimensión, tal es el caso de México.

## 1.5 Las tutorías 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 R. M. y Strong, M. (2011) el concepto de mentoría o tutoría se ha utilizado como sinónimo de inducción en diversas investigaciones educativas.

En este apartado se recapitulará lo que diversos autores han dicho sobre el concepto de mentoría, la diferencia conceptual entre tutoría y mentoría, la tipología de la mentoría y, por último, los posibles objetivos de un programa de acompañamiento de este tipo.

La mentoría se define de diversas maneras, pero, en un sentido amplio, puede ser vista como una relación establecida entre un mentor –quien en principio debe ser una persona con experiencia en un ámbito profesional y 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).

De acuerdo con Keachele y del Valle (2011), la tutoría se refiere a la función de una persona que ayuda, orienta y guía a otra de manera natural o intencional, en un ámbito determinado de su vida o de su trabajo. Otro término hace referencia a la autoridad del tutor, es decir, a la potestad o facultad de aquella persona a la que se le encomienda la guía, amparo, protección y defensa de otra (Sobrado y Ocampo, 2000). Cuando esta conceptualización se lleva al ámbito de las labores docentes adquiere connotaciones pedagógicas, ya que se habla de una orientación técnica proporcionada por un docente experimentado a un aprendiz. Mutcler (2000) señala que la tutoría en la educación se refiere a la función del docente experto encargado en orientar en todo lo relacionado con la escuela y las actividades de la enseñanza-aprendizaje a un docente novel.

Para Lerner, 1995 y Peyton (2001) la tutoría:

Representa un esfuerzo cooperativo donde el tutor ayuda a planear la vida académica del tutorado; lo orienta en la obtención de financiamiento para su investigación; esquematiza cómo reunir datos y escribir; proporciona cierto sentido de seguridad reduciendo la ansiedad y la

aprensión; motiva, socializa y guía en la adquisición de conocimientos propios del campo (citado en de la Cruz, Chehaybar y Abreu, 2011).

Así, la tutoría se asume como un proceso que coadyuva al aprendizaje del tutorado. De la Cruz (2011) sugiere tres elementos involucrados en el proceso de tutoría a considerar: 1) El tutor; 2) El tutorado y 3) Las funciones de la tutoría.

En cuanto a la distinción conceptual entre mentoría y tutoría, de acuerdo con Vélaz de Medrano (2009), en la literatura se puede encontrar de manera indistinta el uso de los términos mentoría, coaching y tutoría. Esta idea también es apoyada por Israel, Kamman, McCray y Sindelar (2014), quienes mencionan que estos términos han sido utilizados como sinónimos, particularmente refiriéndose a los programas de inducción generados dentro de las escuelas. Sin embargo, para otros autores existen ciertas diferencias conceptuales que es importante notar.

En particular, Vélaz de Medrano (2009) menciona que, desde una perspectiva general, la tutoría podría ser considerada un tipo de mentoría y viceversa, sin embargo, en la mentoría la relación tiende a ser más simétrica, ya que se da 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 mentoría busca ser proactiva y enfocada en el mentorizado, quien marca el ritmo y contenido del proceso de apoyo (Valverde *et al.*, 2004, citado en Vélaz de Medrano 2009).

Cabe mencionar que una de las distinciones más relevantes entre estos dos conceptos se centra en la función del que aprende. En la tutoría, los problemas a tratar, la evaluación del progreso del tutorado y la responsabilidad de guiar, recaen completamente en el tutor. Mientras que, en la mentoría, como se ha mencionado con anterioridad, el mentorizado tiene un papel más activo, ya que es éste quien establece los problemas a abordar y sus necesidades profesionales (O'Neil, 2002, citado en Vélaz de Medrano, 2009). Con el objetivo de recuperar lo que se ha discutido en la investigación, así como el sentido<sup>10</sup> que se le da en la normatividad mexicana<sup>11</sup>, para fines de esta investigación se usa como sinónimos las palabras mentoría y tutoría, respetando el término utilizado por las y los autores consultados.

---

<sup>10</sup> Es importante mencionar la crítica al uso del término tutoría en el marco de la normativa mexicana. Cervantes R. (20014) sostiene que la convocatoria emitida en los lineamientos del INEE, hacen referencia a una relación profesor-estudiante, más que a una relación entre docentes pares.

<sup>11</sup> Para más detalle del andamiaje normativo, véase la sección V, del presente capítulo.

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

Por su parte, Ingersoll y Strong (2011) mencionan que el objetivo general de los programas de mentoría dirigidos a docentes de nuevo ingreso es darles una guía. Velázquez 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 1.4).

**Tabla 1.4. Modalidades de la mentoría docente.**

<b>Criterio</b>	<b>Modalidad</b>	<b>Características</b>
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. 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 profesor 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 E. y Gutiérrez P (2014)

Cabe destacar que a lo que Vélaz de Medrano (2009) llama acompañamiento incidental, autores como Bynum, Y.P. (2015) los clasifican como mentoría informal, la cual, de acuerdo con los hallazgos de su investigación, es tan importante como la mentoría formal para el desarrollo profesional docente. Dado que el diseño de las mentorías impacta en sus funciones y objetivos y viceversa, varios autores han teorizado sobre los objetivos de los programas de mentoría. Israel, Kamman, McCray y Sindelar (2014) mencionan que hay, dos funciones principales, aquella que se enfoca en el apoyo profesional y aquella que se enfoca en el apoyo psicológico. Al respecto, consideran que el apoyo profesional se enfoca en que los nuevos profesionales aprendan a guiarse a través de la profesión docente.

Veláz de Medrano (2009) considera que gran parte de la investigación educativa concluye con que los objetivos que persiguen de manera general los programas de mentoría, son:

1. Proporcionar información y apoyo en los periodos de transición entre formación inicial y la inserción a los centros educativos. Esto permite que la incorporación a la profesión y al contexto escolar en particular, sea más fácilmente sobrellevado por los docentes noveles.
2. Servir como alternativa de apoyo para las necesidades de los mentorados.
3. Desarrollar procesos de aprendizaje para adquirir competencias a los distintos ámbitos de desarrollo de un docente (personal, social y profesional).
4. Proporcionar orientación y asesoramiento centrados en la adquisición de competencias básica para el desarrollo profesional docente.
5. Coadyuvar a que los docentes de nuevo ingreso superen las exigencias o demandas del ejercicio de su profesión en un contexto determinado.
6. Facilitar su desarrollo personal y social al mejorar su autoestima, promover las relaciones interpersonales y la participación.
7. Desarrollar una mayor implicación, compromiso y colaboración entre los miembros de una institución u organización.

En este sentido, la multiplicidad en los objetivos y fines que se buscan con los programas de mentoría ha dado como resultado diferentes propuestas de diseño e implementación de estos programas.

El trabajo desarrollado en la investigación educativa, a partir de métodos cuantitativos y cualitativos, ha encontrado procesos clave en este tipo de programas, tal es el caso de la selección, formación y asignación de tutores, en tanto que en otras aristas al tema no han sido exploradas a cabalidad. En el siguiente apartado, se abordarán las principales perspectivas que apuntalan el deber ser de los procesos enmarcados en los programas de mentorías.

## **1.6 Aspectos relevantes en el diseño e implementación**

Ingersoll y Strong, M. (2011) refieren que los programas de mentoría varían en todos sus procesos, ya que existen algunos diseños que ponen especial atención en cómo son seleccionados los mentores, otros en que esta selección sea aleatoria y obligatoria. Los mismos autores señalan que otros programas incluyen formación para los tutores, e incluso hay programas que proveen incentivos económicos por desempeñar esta labor.

Algunos programas incluyen formación para los tutores, mientras que otros no. Incluso, hay programas que proveen incentivos económicos por desempeñar esta labor. Por lo tanto, en esta sección se aborda lo que en la investigación ha dicho al respecto de cada proceso de implementación en un programa de tutorías.

### ***Selección de tutores***

Existe cierto consenso en la literatura acerca de que el éxito de los programas de tutoría radica, en parte, en la selección de los tutores (Cervantes y Gutiérrez, 2014). Al respecto y a partir de meta-análisis de diversas evaluaciones sobre los resultados de los programas de mentoría en Estados Unidos, Ingersoll y Strong (2011) encontraron un espectro muy amplio, el cual va desde la selección a partir de una postulación voluntaria, hasta los programas en los cuales era semi-mandatorio que los docentes con mayor experiencia participaran como mentores.

Vaillant (2009) menciona que experiencias como la de Japón o Shanghái, generan evidencia para afirmar que la mentoría es mucho más efectiva cuando un mentor no es escogido de manera aleatoria, sino que se elige con base en las necesidades específicas de los docentes noveles. Ahora bien, si se deja de lado la selección de tutores, en la cual



no se busca un perfil de tutor, la literatura educativa ha ahondado sobre las características que debería tener un docente para desempeñar esta función.

Al respecto Hallam, Nien Po y Hite (2012) mencionan que hay ciertas particularidades que permiten desarrollar una óptima relación de mentoría. A partir de su investigación, encuentran que los mentores deben tener suficiente experiencia y conocimiento para apoyar de manera adecuada a los docentes noveles, incluyendo conocimiento sobre el currículo y la experiencia de enseñanza en el nivel, grado y modalidad impartido por el mentorado. También afirman que es aún más importante que los mentores tengan una personalidad accesible, que permita a los docentes noveles acercarse a ellos y generar una relación de confianza.

Asimismo, McCann y Johannessen (2010) sugieren que la selección de mentores debe resultar de la deliberación y discusión de los líderes de las escuelas y recomiendan que el distrito escolar o los encargados de la selección de tutores enlisten los atributos que estarían buscando. Adicionalmente, ellos consideran que se deben buscar las siguientes cualidades mínimas de un mentor:

- Historial que demuestre que es un maestro ejemplar
- Habilidades comunicativas fuertes
- Confiable y sensible a la necesidad de confidencialidad
- Experiencia en la enseñanza de una asignación similar a la del docente novel
- Accesible
- Responsable
- Empático
- De fácil acceso

En caso de que no se cumplan todos los criterios, estos autores proponen que exista un proceso de negociación de compromisos por parte del docente seleccionado para desempeñar la función mentora. Esto con el objetivo de que se subsane la carencia de determinadas cualidades.

Por otro lado, la investigación de Zimpher y Rieger (1988) ha encontrado que los mentores pueden ser seleccionados porque son vistos como expertos por parte de sus pares. Asimismo, otro atributo esencial que ellos han encontrado, es la habilidad analítica sobre la propia práctica docente, que deben tener los mentores.

En esta investigación, también se abordan ciertas características como la edad. Al respecto, Zimpher y Rieger (1988) mencionan que en general hay dos vertientes. La primera es aquella en la que se recomienda que los mentores sean mucho más experimentados, y por tanto, que tengan mayor edad que la de sus mentorados. Por otro lado, citan a otros autores quienes consideran que se crearon relaciones más empáticas cuando la diferencia de edad no era significativa entre ambos. Ante estas conclusiones contrapuestas, Zimpher y Rieger (1988) argumentan que hace falta mucha más evidencia para determinar si la edad es un componente que debe ser considerado en la selección de mentores.

En la misma tónica, estos autores estudiaron cómo el género influye en la relación entre mentorados, y, por tanto, si esta variable debe considerarse en la selección de mentores. Citan otros estudios en los cuales no se encontraron diferencias significativas entre mentores y mentorados de diferentes géneros, aunque también incluyen un estudio en el que se sugiere que las relaciones de mentoría entre mujeres y hombres son relativamente complejas.

Adicionalmente, la investigación de Zimpher y Rieger (1988) recoge diversas perspectivas de otros autores. Menciona, que, por ejemplo, para Varah *et al.* (1986) existe la necesidad de que los mentores demuestren respeto por sus pares y que tengan la habilidad de iniciar y continuar con los cambios dentro de la organización. Asimismo, citan a Odell (1986) quien sugiere que los mentores deben demostrar no sólo habilidades de enseñanza en el aula, sino que, además, deben ser capaces de ofrecer apoyo empático por otros adultos.

Otros autores hacen el mismo ejercicio de recuperar lo que han dicho varios investigadores sobre los criterios de selección de mentores. En particular, Cervantes y Gutiérrez (2014) retoma la perspectiva de que la selección de tutores debe considerar:

- Alto desempeño profesional
- Reconocimiento de los pares
- Desarrollo de rasgos como empatía, apertura, proactividad, capacidad de escucha, flexibilidad y capacidad de reflexión.

Adicionalmente, este autor cita a Velázquez de Medrano (2009) quien centra su análisis en las competencias básicas que deben tener los profesores experimentados para ser tutores, las cuales son: trayectoria profesional (al menos cinco años de experiencia docente), legitimado como un buen profesor a través de los sistemas de evaluación establecidos, ser

miembro exitoso, respetado y apreciado de su centro escolar, tener acceso a información y a personas que puedan ayudar al profesor novel en su desarrollo profesional, tener una personalidad amigable, estar vinculado con su centro de trabajo, además de estar satisfecho de su labor como docente y estar dispuesto a invertir el tiempo y el esfuerzo necesarios.

Ante las recomendaciones de diversos autores sobre las características que deben tener los mentores o tutores, Zimpher y Rieger (1988) mencionan que aquellos quienes diseñen los programas de mentoría, deben tener en consideración para los criterios de selección: a) Una definición local de qué se entenderá por experiencia docente, esto debe incluir cómo se observará o medirá la competencia frente a grupo y los años de experiencia; b) Cómo se medirá el compromiso con la responsabilidad del mentor; c) Cómo se abordará y valorará si los docentes que quieren ser mentores tienen confianza en sí mismos y la capacidad para modelar sus relaciones con los docentes noveles de manera empática y; d) Cómo demostrarán sus aptitudes para desempeñar el papel.

### ***Formación de tutores***

Una vez seleccionados los docentes que fungirán como mentores, Vaillant (2009) enfatiza en la necesidad de que éstos sean formados y entrenados previamente. Además, recomienda que dicho entrenamiento no sea individual sino en equipo, para que los mentores puedan apoyarse entre sí y responder de manera colaborativa a las necesidades de sus docentes de nuevo ingreso.

Cervantes y Gutiérrez (2014) también se suma a la idea de que es importante preparar a los profesores mentores o tutores, y que, por lo tanto, se debe crear un conjunto de acciones a fin de atender el reto que implica el nuevo papel del docente. Estos autores consideran, además, que es conveniente buscar tiempos y espacios para formar a los tutores, ya que la mayoría de los mentores tienen poca experiencia con las actividades propias del mentorazgo.

Adicionalmente, estos autores recuperan de la literatura educativa, diversos modelos de formación. Por ejemplo, retoman el modelo de competencias recuperado por Velázquez de Medrano (2009), en el cual se promueve el principio de aprendizaje a lo largo de toda la vida, y enfatiza en la importancia de adquirir competencias que sirvan para el ejercicio de

la profesión. A partir de este modelo, considera que se debería apuntalar a que los mentores desarrollen las siguientes competencias:

- Conocer las particularidades y metodologías del aprendizaje adulto
- Propiciar una relación de confianza que evite el riesgo de que la mentoría se perciba como una evaluación interna o externa con consecuencias para el docente novel
- Capacidad para acoger al profesor novel
- Información sobre el clima institucional
- Capacidad de brindar apoyo emocional
- Capacidad para ayudar en el proceso de socialización en la escuela del mentorado
- Valorar y promover la creatividad, autonomía y la iniciativa personal de los docentes noveles
- Recoger las necesidades y demandas de los principiantes, entre otras

Por su parte, Wang y Odell (2002) ubican tres modelos de formación de tutores: de transmisión de conocimientos, de teoría y práctica, y el de investigación colaborativa. En la tabla 1.5 se hace un resumen de las características de los tres tipos.

**Tabla 1.5. Modelos de formación de mentores**

Nombre del modelo	Características	Diferencias con los otros modelos
Transmisión de conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ha sido el más ampliamente utilizado en los programas de inducción.</li> <li>• La preparación para los mentores normalmente se ofrece en forma de talleres antes de que los mentores tengan asignados docentes noveles.</li> <li>• En cuanto a los contenidos abordados en los talleres de formación, éstos se centran en el desarrollo de habilidades de mentoría y conocimientos sobre la misma.</li> <li>• El conocimiento impartido en los talleres es teórica, proviene de la investigación y no se enfoca en cómo los mentores los llevan a la práctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es económico ya que los talleres son grupales.</li> <li>• Duran relativamente poco tiempo.</li> <li>• Hay evidencia contradictoria sobre si esta formación realmente influye en las técnicas y habilidades de los mentores, y por tanto, si tiene repercusión positiva en la mentoría que reciben los docentes noveles.</li> <li>• Dado que el modelo sólo se centra en desarrollar habilidades mentoras, no necesariamente repercute en las habilidades de los mentores para enseñar con base en un currículo específico o un modelo de enseñanza particular.</li> </ul>

De conexión entre teoría y práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supone que las habilidades y conocimientos del mentor, deben construirse de forma activa y después debe ser modificada en la interacción con el aprendizaje práctico de la enseñanza.</li> <li>• En la formación se retoma la información provista por los mentores sobre sus propios procesos de enseñanza.</li> <li>• El conocimiento impartido se obtiene de la investigación y del conocimiento práctico de los mentores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Este modelo permite a los implementadores del programa trabajar con un gran número de docentes mentores al mismo tiempo.</li> <li>• Sin embargo, están todavía lejos de la práctica real de la tutoría.</li> </ul>
Investigación colaborativa de la mentoría	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se hace hincapié en la construcción activa del conocimiento a través de la integración de los conocimientos de enseñanza de los mentores y su experiencia de aprendizaje.</li> <li>• Supone una relación entre la preparación para ser mentor, la mentoría en sí misma, y el contexto escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Este modelo es muy intensivo en el uso de recursos de tiempo y recursos humanos.</li> <li>• Al igual que la investigación sobre el modelo de transmisión de conocimientos y el modelo de conexión de la teoría y en la práctica, la investigación sobre los efectos en lo que los mentores son capaces de aprender y, por lo tanto, en lo que los principiantes pueden aprender se limita a algunos estudios de casos.</li> </ul>

Fuente: Elaborado con información de Wang y Odell (2002)

Los modelos de formación de mentores son diversos, por lo que McCann y Johannessen (2010) comentan que los implementadores de los programas no pueden simplemente esperar entusiastamente a que los mentores, de manera intuitiva, guíen a los docentes noveles. Por lo anterior, consideran que, si se busca producir un impacto positivo y alineado con los objetivos de un programa de mentoría, se debe proveer de un entrenamiento a los mentores.

Por último, los Servicios de la Comisión Europea. (2010) establecen que una de las claves para el éxito de los programas de inserción y de tutorías, es que todos los involucrados cuenten con las capacidades y la información suficiente para desarrollar sus funciones. Por lo anterior, consideran que, en la formación de los tutores, se les debe proveer formación específica sobre cómo deben desempeñar su función.

### **Asignación de tutores**

De acuerdo con McCann y Johannessen (2010), uno de los elementos más críticos en un programa de mentoría es el proceso de asignar a mentores con mentorados. Ehrich *et al.* (2004, citado en McCann y Johannessen, 2010) encontró que uno de los principales problemas en las relaciones entre mentores es la falta de compatibilidad entre las personalidades de los mentores y los docentes noveles, o una falta de compatibilidad en la experiencia profesional.

El proceso para emparejar a mentores con docentes noveles es diverso, al respecto, McCann y Johannessen (2010) mencionan que, si bien en varios estudios se ha examinado el proceso de emparejamiento en los programas de tutoría, en general muestran resultados contradictorios. Estos autores revisaron algunos estudios en los que los pares de mentores formados por el coordinador del programa, obtienen relaciones satisfactorias, mientras que en otros estudios, se demostró que es necesario involucrar a los participantes en el proceso mencionado.

Debido a la estrecha relación que se tiene que formar entre el profesor novel y el tutor, los Servicios de la Comisión Europea (2010) consideran oportuno que los profesores primerizos tengan la posibilidad de elegir a sus tutores, ya que esto podría evitar posibles choques de personalidad. Tillman (2003) recomienda que, sin importar cómo se asignen los mentores, se debe hacer un esfuerzo para que éstos estén comprometidos con el desarrollo de los docentes noveles, adicionalmente, el director de la escuela o el responsable de la implementación, debe estar muy alerta para identificar cuando no sea el caso.

Zimpher y Rieger (1988) mencionan que se debe tomar en consideración la edad de mentores y mentorados, así como el nivel educativo en el que imparten clase y las materias que imparten tanto mentor y mentorados. Otra variable que es importante es que mentores y mentorados se encuentren, de preferencia, en la misma región geográfica ya que esto permitirá que el apoyo recibido por el profesor, esté relacionado con el contexto educativo al que se está enfrentando.

McCann y Johannessen (2010) reiteran que en cualquier relación entre mentores y mentorados, sin importar cómo fueron asignados, pueden existir conflictos, por lo que se debe prestar atención al monitoreo del programa para que los ajustes y cambios se hagan

a la brevedad. Recomiendan, además, que si un mentor no tuvo mentorados, se le explique a detalle las razones por las que no se le asignó a un docente novel.

### ***Dinámica de las tutorías***

De acuerdo con Ingersoll y Strong (2011) tanto en la teoría como a partir de diversos estudios, se tiene evidencia de que la cantidad en los programas de inserción es importante. Es decir, aquellos programas que son más comprensivos, que duran más, o que aportan apoyo a profundidad, tienden a ser mejores. Sin embargo, de acuerdo con estos autores, no es claro cuánto deben durar o con qué intensidad se deben dar a los programas de inducción, incluyendo el de mentorías, para tener efectos positivos en los mentorados. Por lo anterior, hay diversas perspectivas sobre las dinámicas de tutoría, éstas versan sobre la modalidad de las tutorías, así como en la frecuencia de las mismas.

En cuanto a la modalidad, de acuerdo con Velázquez de Medrano (2009) la mentoría puede ser presencial, virtual o mixta. Esta autora considera que una modalidad mixta es la más deseable por varias razones, entre las que se destacan las siguientes:

- La presencialidad es fundamental para promover un proceso de inducción ligado con la actividad cotidiana del centro escolar, con su inmediatez y las posibilidades de observación directa de los docentes noveles tanto dentro como fuera del aula.
- Adicionalmente, si la presencialidad se combina con posibilidades de información, acompañamiento y recursos que ofrecen las redes o las comunidades virtuales a través de internet, se puede enriquecer aún más el proceso de inserción.

Ávalos (2009) reitera que, aunque la mentoría uno a uno en el centro escolar puede ser deseable, ésta no necesariamente será posible implementar en el corto plazo. Ante este escenario, se puede optar por reuniones periódicas en talleres de profesores noveles que trabajan en escuelas de un mismo distrito, liderado por un mentor preparado para este trabajo. Ambas autoras consideran que, sea cual fuere la modalidad elegida, el mentor debe disponer de formación específica que le permita desarrollar óptimamente su labor.

En cuanto a la duración, Zimpher y Rieger (1988) advierten que el trabajo de los mentores usualmente se lleva después de la escuela, y de forma irregular, con poco tiempo y atención. Por lo que, es necesario brindarles a los maestros oportunidades para trabajar en

la mentoría. En particular, estos autores recomiendan cargas de trabajo reducidas, y que la asignación entre mentores y mentorados dure al menos un año escolar.

Por su parte, los Servicios de la Comisión Europea (2010) refieren que las reuniones periódicas son un requisito fundamental para que las tutorías funcionen; ya que, como lo mencionan McCann y Johannessen (2010), las reuniones regulares están en el centro de la relación entre mentor y mentorado. La regularidad de las sesiones adicionalmente, permite construir confianza que, a su vez, impacta en la confianza del docente novel en su mentor.

### ***Contenido de las tutorías***

Como lo mencionan Kapadia, Coca y Easton (2007), la frecuencia de las mentorías es importante, sin embargo, es igual de importante el contenido que se presenta en dichas reuniones. Al respecto, Shulman y Colbert (1987, citado en Zimpher y Rieger 1988), consideran que hay diversos temas que los mentores pueden abordar, dependiendo de la etapa del ciclo escolar en el que se encuentren los docentes noveles:

- Al principio del ciclo escolar, los mentores pueden ayudar a que los docentes noveles aprendan las demandas de procedimientos internos de la escuela (como trámites y papeleo administrativo).
- Mientras avance el ciclo escolar, los mentores pueden darle la oportunidad a los docentes noveles de que observen clases de sus pares, para que, de esta manera, ellos tengan acceso a diferentes modelos de enseñanza, puedan compartir con otros docentes su conocimiento sobre los materiales, la planeación, el currículum. Con esto se busca que el docente reflexione sobre su propia práctica y ayude a que adapte nuevas estrategias de enseñanza.

En cuanto a la percepción de los docentes noveles sobre qué deberían tratar en las sesiones de mentoría, el análisis de diversas fuentes de información llevado a cabo por Wang y Odell (2002), apunta que los mentorados consideran que los mentores deben tener la función primordial de brindarles apoyo emocional y técnico, enseñarles a enseñar, así como ayudarles a sentirse cómodos con sus nuevos trabajos.

Respecto a la percepción de los mentores, Wang y Odel (2002) sugieren que éstos se sienten dudosos de tener una participación activa en la forma de enseñanza de los docentes



noveles, y en cambio, prefieren jugar el rol de apoyo emocional y guía técnica. En particular, rescatan la clasificación de Feiman-Nemser y Parker (1992), quienes consideran tres categorías de mentores:

- Mentores que son guías locales, ya que ayudan a suavizar la entrada de los docentes noveles a la enseñanza, familiarizándolos con las políticas de la escuela, las prácticas de sus colegas, los métodos y materiales y ayudando a resolver los problemas inmediatos de los mentorados.
- Mentores que son compañeros educativos, quienes trabajan estrechamente con los mentorados para descubrir el pensamiento del estudiantado y desarrollar mejores prácticas de enseñanza.
- Mentores que son agentes de cambio, quienes construyen redes con los novatos, fomentaron sus normas de colaboración y consulta compartida y trataron de romper el aislamiento tradicional.

Adicionalmente, estos autores colocan en la mesa de discusión que si bien el estrés emocional y los problemas personales son reportados con frecuencia por parte de los docentes noveles, hay poca investigación respecto a cómo resolver los problemas personales y la mejor forma de brindar ayuda a los docentes noveles a mejorar sus prácticas de enseñanza.

Por otro lado, Vélaz de Medrano (2009) propone una serie de temas que se deberían de abordar en la mentoría, y recalca que ésta será más eficiente en tanto se ajuste a un conjunto de pautas que a su vez están relacionadas con las competencias del profesor-mentor. A partir de una revisión de literatura (Perrenoud, 2001 y 2004; Ávalos y Alwyn, 2003; Esteve, 2006; Vaillant, 2007; Marcelo, 2008a; Beca y Boerr, 2008; Novoa, 2008, entre otros), Vélaz menciona algunos de los elementos y actividades que se deberían llevar a cabo son:

- Conocer e integrar la trayectoria personal y académica del docente novel, así como sus conocimientos, experiencias previas y la disposición y expectativas con las que se incorpora a la escuela.
- Incentivar que el profesor novel sea explícito con lo que necesite aprender.

- Diseñar el plan de acompañamiento centrándose en las competencias que debe construir el docente novel, y a los problemas más frecuentes en el contexto de aula y escuela.
- Incorporar el análisis de las propias creencias del docente novel sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- Reflexionar de manera conjunta sobre qué significa ser un profesor competente.
- Incorporar una perspectiva de la inserción del profesor dentro del centro escolar, así como la vinculación con otras comunidades de docentes.
- Centrar atención a factores como el contexto, las personas, los recursos y las tareas a las que se tiene que enfrentar el docente novel.
- Buscar la participación y colaboración del equipo directivo de la escuela y de las familias.
- Centrar el contenido de la mentoría en lo que los alumnos han de aprender, en la forma que tienen de enfrentarse a diferentes problemas, y en aquellas estrategias didácticas que la investigación y la experiencia han demostrado que son eficaces en cada caso.
- Incluir evaluación formativa al interior de la mentoría, basada en el análisis del trabajo de mentor y mentorado, así como en los resultados de sus estudiantes.
- Planear conjuntamente la enseñanza y analizar las discrepancias entre lo planificado y lo realizado.
- Aprender conjuntamente con base en el trabajo por proyectos, la resolución de problemas, el trabajo cooperativo y el estudio de casos identificados en la práctica cotidiana del centro (pueden incluir grupos interdisciplinarios, grupos de estudio o de investigación-acción).
- Estudio a profundidad de cada caso o problema, especialmente los de necesidades de apoyo educativo específico, fracaso escolar, etcétera.
- Análisis conjunto de las tareas y trabajos de los estudiantes.
- Observación y análisis de la interacción en el aula alumno-profesor y análisis de las prácticas pedagógicas.

- Realización de portfolios y diarios del profesor.

Vélaz de Medrano (2009) estipula que las metas de aprendizaje en los alumnos pueden proporcionar información y fundamento para definir lo que los docentes noveles requieren aprender. Por lo anterior, los indicadores de aprendizaje de los alumnos, pueden ser un instrumento útil cuando se formulan los objetivos de la mentoría.

### ***Observaciones de clase***

Vaillant, D. (2009) menciona que la observación en clase es una de las estrategias más relevantes en los programas de inducción. Esta actividad está a cargo del mentor, o de otro profesor experimentado del mismo nivel o especialidad, seguida de una sesión en la que se retroalimenta al docente novel y se discute lo observado.

McCann y Johannessen (2010) abonan a la discusión y mencionan que esta actividad invita a los docentes noveles a ser más reflexivos y resultan útiles tanto para los mentores como para los mentorados. Adicionalmente, las observaciones en clase permiten a los docentes noveles obtener retroalimentación sobre la planeación de clase y la ejecución real de la misma. Si se logra un determinado número de observaciones de clase al año se pueden identificar las diferencias entre las primeras experiencias y las más recientes, con la finalidad de hacer un balance o evaluación de qué tanto y en qué medida han resultado útiles las tutorías. Para lograr este cometido, es necesario que las observaciones tengan un propósito definido y estén relacionadas con el desarrollo de ciertas metas profesionales. Aunado a lo anterior, a los mentorados les sirve observar a sus docentes mentores.

Cabe mencionar que, aunque es una actividad valiosa, no es la única opción viable. Vaillant (2009) menciona que otra estrategia apropiada, es trabajar sobre el plan de curso, planes de clase, materiales para los estudiantes o pruebas; en menor medida, menciona que existen otras estrategias de modelado o clases demostrativas, que son utilizadas con la finalidad de que el docente novel vea de manera práctica, algunas estrategias de manejo de aula o de enseñanza.

### ***Relación tutor-tutorado***

En diversas investigaciones se apunta que la relación personal entre los mentores y los docentes noveles es crítica e influye por completo en la experiencia de mentoría (Hallam, Nien Po y Hite Hite, 2012). Esto debido a que la capacidad de los mentores para brindar

apoyo a sus mentorados está fuertemente influenciada por la relación que se establece entre ellos. Adicionalmente, la proximidad facilita el desarrollo de las actividades de mentoría; además, las relaciones exitosas comienzan con un acercamiento personal que requiere conocimiento mutuo, apertura y respeto (Borgatti y Cruz, 2003; Griffin, 2010, citados en Hallam, Nien Po y Hite Hite, 2012).

Aunque es necesario explorar la forma en que la relación avanza y se desarrolla, la investigación educativa ha llegado a la conclusión de que, para una colaboración eficaz, uno de los ingredientes necesarios es la confianza (Hallam, Nien Po, y Hite Hite, 2012).

Adicionalmente, McCann y Johannessen (2010) enfatizan que, se ha demostrado en diversas investigaciones que cuando existe una afinidad entre mentores y mentorados, se mejora la calidad de las relaciones de mentoría. Dichas relaciones, de acuerdo con la investigación de estos autores, incluso pueden mantenerse después de finalizado el programa de mentoría.

### ***Asignación de incentivos***

De acuerdo con Martínez (2004), pareciera ser que, adicionalmente a un entusiasmo por los programas de mentorías, hay un esfuerzo renovado de preparar a los docentes para ser mentores, así como reconocer su labor por realizar este trabajo. En particular, Vélaz de Medrano (2009) considera que ya sea que la mentoría se lleve de manera individual, colegiada o mixta, una política realista que apueste por ésta, tendría que contemplar un sistema de incentivos y reconocimientos asociados a la responsabilidad adicional que supone para los mentores.

Marcelo (2006) enfatiza que los tutores necesitan tiempo para cumplir con sus obligaciones, por lo que, para llevar a cabo una tutoría efectiva, se requiere un esfuerzo considerable por parte de los tutores. Ante esto, es importante enfatizar en la trascendencia del tutor quien debe ofrecer incentivos y reconocimiento de estas responsabilidades adicionales, por ejemplo, mediante un complemento económico a su salario.

Por su lado, Zimpher y Rieger (1988) mencionan que además de la remuneración financiera, podría darse menor carga escolar a los mentores o permitirles que se involucren en la toma de decisiones escolares de su distrito. En ese sentido, los docentes que han fungido como mentores en el marco de un proceso de evaluación, pueden observar ciertos

elementos clave para el desarrollo profesional docente, así como las decisiones administrativas que afectan la profesión.

### ***Elaboración de reportes***

La investigación educativa no ha abordado de manera prioritaria el tema sobre la elaboración de reportes y evidencias de trabajo. Sin embargo, McCann y Johannessen (2010) enfatizan que, si bien puede ser tedioso llevar registro de las actividades entre mentores y mentorados, en algunos programas esta documentación puede ser obligatoria y ser el sustento para enfatizar que, en efecto, se ha llevado a cabo un trabajo de mentoría. Sin embargo, consideran que, si se le da demasiado énfasis a este tipo de documentación, se puede desmotivar a los mentores, así como impactar negativamente en el tiempo que se le dedica a la mentoría en sí misma. Por lo anterior, recomiendan que, si la documentación de los procesos de mentoría es necesaria, se mantenga al mínimo y procure proteger la confidencialidad y sensibilidad de la información contenida en ella.

### ***Seguimiento y evaluación del proceso de tutoría***

La evaluación de un programa de mentorías resulta muy valioso para encontrar en qué dirección deben ir las mejoras del mismo. Como lo menciona Hannan, Russell, Takahashi, y Park (2015), el acompañamiento a los docentes de nuevo ingreso impacta directamente en los docentes, pero también en la administración de la escuela, el distrito escolar e incluso el sistema educativo. Por lo anterior, hacen notar que un programa de este tipo requiere del involucramiento de diversos actores, con distintos roles y funciones, entre las cuales se encuentra también la evaluación de los procesos de un programa de tutorías.

Al respecto, Tak Cheung (2014) enfatiza que para que un programa de mentorías sea exitoso, la administración escolar juega un papel fundamental. Adicionalmente, recomienda que se debe dar espacio para la evaluación del programa. Esto se puede lograr estableciendo metas y objetivos, que una vez evaluado el programa podrá indicar la efectividad del mismo.

Sobre cómo evaluar, Tillman (2003) recomienda el uso de reflexiones escritas y encuestas que provean de información a los implementadores. En particular, considera que los organizadores del programa deben monitorear de cerca la mentoría para que puedan intervenir y corregir situaciones que son menos que ideales. Adicionalmente, Zimpher y

Rieger (1988) recomiendan evaluar a los mentores en su función, así como condicionar su participación en esta función a partir de la eficiencia con la que desempeñen su función.

En cuanto a los actores que deben hacer esta evaluación y seguimiento, los Servicios de la Comisión Europea (2010) consideran que la evaluación y el seguimiento deben ser en el centro escolar, así como en su conjunto a nivel estatal. Para Zimpher y Rieger (1988) los mentores también deben ser mentorados, tal vez por otros maestros o por parte del director. Esto permite asegurar el éxito de los programas de mentoría, ya que se fomenta una retroalimentación del trabajo desempeñado por los mentores, pueden ser asistidos y preparados de manera continua para dicha función.

### **1.7 Hallazgos sobre los resultados de la tutoría.**

En la literatura relacionada sobre la tutoría se han discutido ampliamente los resultados de los programas de acompañamiento a docentes noveles mediante tutores; a continuación, se recogen algunos puntos:

Lucas (2000) señala que los beneficios de la tutoría se pueden dividir en dos tipos: en extrínsecos e intrínsecos. Respecto a los beneficios extrínsecos, los tutores reciben asistencia e incrementan sus niveles de productividad; en tanto, los tutorados fortalecen su carrera produciendo nuevas ideas e incrementando la profundidad del conocimiento, renuevan el sentido de entusiasmos por el trabajo y contribuyen a realzar sus niveles de poder, estatus profesional e ingresos. En cuanto a los beneficios intrínsecos, los tutores pueden disfrutar del trato con sus tutorados y satisfacción personal, sabiendo que con la tutoría contribuyen al éxito de aquellos.

En este mismo sentido, Lyons y Scroggins (1999) señalan que los beneficios pueden ser tanto para los tutores como para los tutorados. Éstos últimos actúan como catalizadores para construir eslabones nuevos entre colegas y contribuir al desarrollo del tutor.

Para Thomson, Paek, Goe y Ponte (citado por Ingresoll y Strong, 2011) la tutoría beneficia el aprendizaje de los profesores noveles. Para identificar el impacto en la práctica docente, los autores entrevistaron a 1 123 docentes que recibieron tutoría sobre temas de planificación en la enseñanza, la reflexión sobre la práctica, la práctica de los tutorados, la práctica de retroalimentación para estudiantes y la profundidad de entendimiento. A partir

de ello, identificaron que los noveles con un mayor grado de acompañamiento en las tutorías exhibieron un conocimiento más alto en su práctica docente.

Para Waldeck, Orego, Plax y Kearney (1997), la tutoría puede ser crucial, ya que puede proporcionar elementos como el tipo de políticas de la institución educativa, las regulaciones y ordenes que imperan en el contexto educativo. Por lo que sugieren que para los tutorados puede ser beneficioso para su futuro como docente. Ahora bien, como obstáculos para llevar la tutoría, señalan una selección y asignación inadecuada de tutores, problemas interpersonales, falta de compromiso de los tutores/tutorados, falta de planeación, entre otros.

Laurie-Ann, Prytula y Ebanks (2009) llevaron a cabo una encuesta en Saskatchewan, Canadá, sobre la percepción de las tutorías a docentes noveles. Encontraron que los tutorados requieren a tutores experimentados, capaces de dar ideas y manejar situaciones de la labor docente. Los tutorados experimentan mayor satisfacción cuando tienen múltiples tutores. Adicionalmente, en la encuesta se enfatizó la importancia de tener tutores más preparados.

En este mismo sentido, Kapadia (2007, citado en Ingersoll y Strong, 2011) señala la importancia de centrarse en la selección y formación de tutores para asegurar mayor nivel de apoyo en la tutoría. En su trabajo estudiaron la información del programa de inducción en Chicago (escuelas públicas)<sup>12</sup>. Los resultados fueron que: en el primer año, los docentes con mayor apoyo (tanto de docentes y directivos) tuvieron mayor intención de seguir en la enseñanza y permanecer en la escuela, en comparación con los que recibieron menor inducción, quienes no presentaron ningún efecto; de ahí los autores resaltan la importancia de la selección y la formación de tutores para tener mejores resultados.

Por otra parte, De la Cruz (2011) señala que la conducta de un tutor explosivo, egocéntrico, demasiado rígido o protector resulta inconveniente, así también cuando el tutorado comienza a considerar al tutor no como apoyo sino como control. Lucas (2000) refiere que algunas relaciones llegan a ser de explotación, enfermizas o discriminatorias, disminuyendo el potencial del alumno hasta debilitar la relación y reducirla a un vínculo de dependencia.

---

<sup>12</sup> El autor, analiza los datos de 1 723 docentes noveles de primer y segundo año, dividiendo a los tutorados en tres categorías (débil, promedio, y fuerte).

Por lo tanto, los autores observan la importancia de una comunicación interpersonal efectiva entre tutor/tutorado.

Laurie-Ann, Prytula y Ebanks (2009) mencionan que en todo proceso de tutoría se presentan lazos entre tutores y tutorados, éstos pueden ser fuertes o débiles. Los lazos fuertes son aquellos entre colegas que tiene objetivos similares, y con quienes trabajan cerca (relaciones compatibles). En contraste, los lazos débiles se presentan cuando no se tiene una cercanía profesional o las relaciones no resultan compatibles. Adicionalmente, tener vínculos demasiado débiles puede provocar que el docente se sienta aislado y en situaciones de alta conflictividad. Así, en este estudio se puede establecer que el proceso de tutoría la relación tutor y tutorado juega un papel de importancia en su operación.

Zuber (1994), por su parte, realizó una encuesta a un grupo de tutorados sobre lo que consideraban los principales impedimentos en la tutoría. A partir de ella, encontró las siguientes dificultades en su implementación: falta de conocimientos por parte del tutor para dirigir el proyecto de investigación del tutorado; falta de interés o poca motivación; sobrecarga de trabajo; poca disponibilidad; falta de didáctica y supervisión inadecuada del proyecto de investigación y ausencia de retroalimentación.

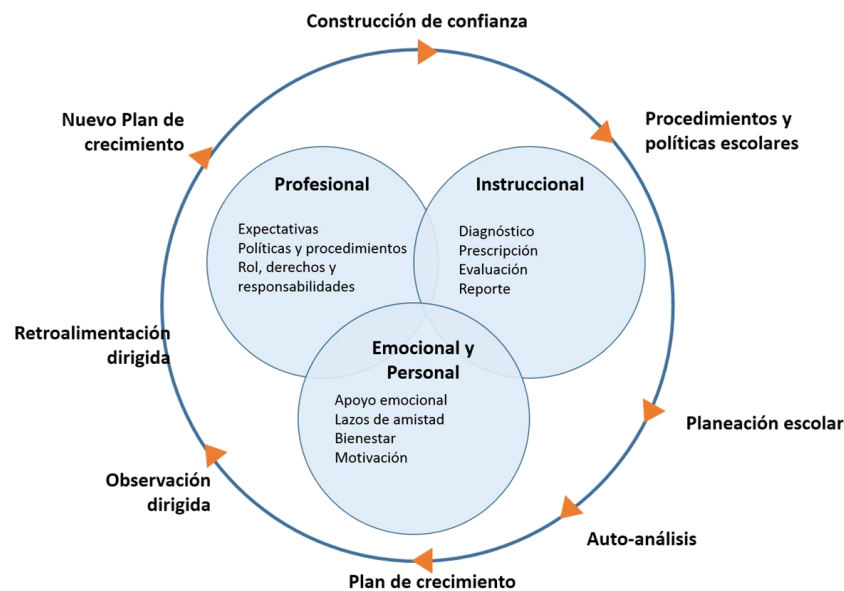
Garvey (2003) definió para el Manual de programa de mentoría a docentes iniciales, de la Asociación de Profesores de Alberta, dos grandes dimensiones inherentes a la implementación: función del mentor y contexto de la mentoría. Para el primer caso define tres papeles principales: el de la tutoría como servicio, como asistencia y como apoyo. A partir del modelo de Enz (1992), Garvey (2003) describe el servicio como un proceso de orientación al docente, la asistencia como un proceso de colaboración (donde el trabajo del tutor es ser un modelo al docente de nuevo ingreso) y el apoyo en términos de amistad y confianza. En lo que respecta al contexto de la tutoría, ésta se encuentra integrada por tres esferas de apoyo al docente: profesional, instruccional, emocional y personal (véase figura 1.2).

En resumen, la investigación educativa destaca los efectos positivos de la tutoría en el corto y largo plazo. De esta manera, una adecuada implementación de la tutoría incide en el desarrollo profesional y personal tanto de quienes inician su carrera en la docencia (tutorados), como de quienes los acompañan en este periodo de inducción (tutores). En este sentido, se destaca la importancia de contar con un perfil adecuado de quienes desempeñan en la función tutora. Por lo anterior, la evaluación de la implementación del



programa no debe enfocarse exclusivamente en factores operativos e institucionales de la política. Es fundamental incorporar aspectos didácticos, interpersonales y formativos de quienes participan en la tutoría, por lo que incorporar la voz tanto de tutores como de tutorados resulta indispensable en la evaluación del programa.

**Figura 1.2. Contexto de la tutoría**



Fuente: Garvey (2003) basado en Anderson (1998) y Enz (1992)

## 1.8 Las tutorías en México: el marco normativo del servicio profesional docente

El andamiaje normativo que sustenta las tutorías en educación básica y media superior se desprende a partir del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), el cual establece que:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Los alcances y fundamentaciones de las tutorías en educación básica y media superior, se encuentran adicionalmente sustentados por los siguientes artículos:

- El Artículo 21 de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), el cual establece que el ingreso a la educación básica se llevará a cabo mediante Concursos de Oposición para garantizar la idoneidad de los conocimientos, habilidades y capacidades de los docentes.
- El Artículo 22 de la LGSPD, el cual señala que con el objeto de fortalecer sus capacidades, conocimientos y competencias el personal docente y técnico docente de nuevo Ingreso tendrá, durante un periodo de dos años, el acompañamiento de un tutor designado por la Autoridad Educativa (AE).
- El Artículo 22 de la LGSPD, el cual establece que la AE realizará una evaluación al término del primer año escolar y brindará los apoyos y programas pertinentes para fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del docente de nuevo Ingreso; asimismo, establece que al término del periodo de los años que dure la tutoría, la AE evaluará el desempeño del personal docente para determinar si en la práctica favorece el aprendizaje de los alumnos y, en general, si cumple con las exigencias propias de la función docente.
- El Artículo 47 de la LGSPD, el cual señala que la selección de los docentes que desempeñen la función de tutoría, considerada como un movimiento lateral, se realizará con base en los lineamientos que para este fin expida el INEE.

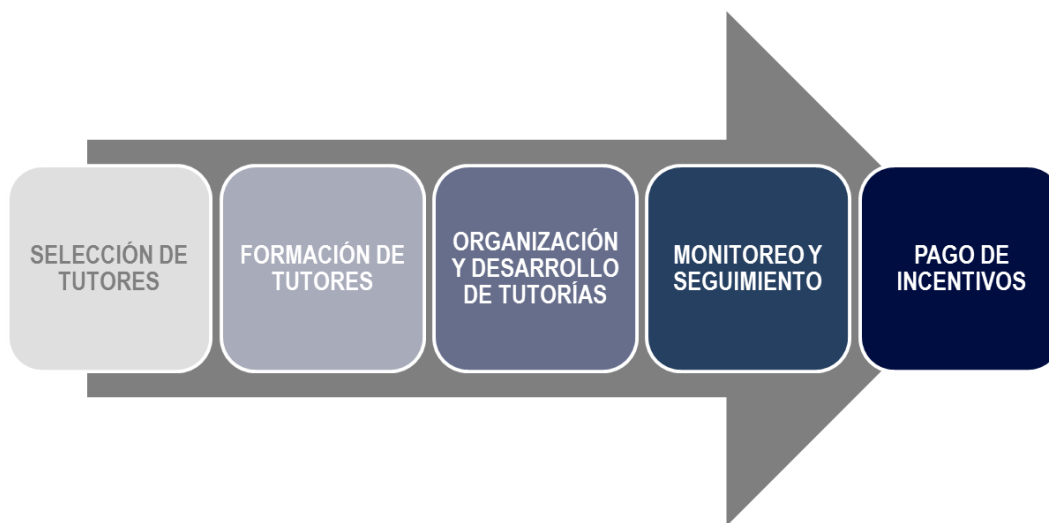
Derivado de lo anterior, los documentos que establecen las pautas para el funcionamiento de las tutorías son: el Lineamientos para la selección de tutores que acompañaran al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en educación básica y media superior en el marco del SPD (LINEE-05-2014 y el LINEE-08-2015), el Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica, así como el Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Media Superior.

El LINEE-08-2015, emitido por el INEE, fue aplicable para los ciclos escolares 2014 - 2015 y 2015 - 2016. Este lineamiento tuvo por objeto establecer los requisitos, fases y procedimientos a los que se sujetaron las Autoridades Educativas, Organismos Descentralizados y el personal docente y técnico docente que participó como aspirante a desempeñar tareas de tutoría en educación básica y media superior, de igual manera estableció los criterios de asignación por Escuela y por zona escolar, así como algunos

elementos para la selección de tutores, el seguimiento de las tutorías y el pago de incentivos.

A partir de estos documentos, se reconstruyó, considerando los principales elementos analizados en la investigación educativa, el proceso general para la operación de la estrategia de tutorías. Éste quedó conformado por cinco fases o etapas: 1) Selección de tutores; 2) Formación de tutores; 3) Organización y desarrollo de tutorías; 4) Monitoreo y seguimiento y 5) Pago de incentivos.

**Figura 1.3. Procesos generales para la operación de la estrategia de tutorías en el marco del Servicio Profesional Docente**



Fuente: elaboración propia con información del Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica y el LINEE08-2015

## **Capítulo 2. Características de los docentes de educación básica y media superior que ingresaron al servicio profesional docente en el ciclo escolar 2014-2015**

El presente capítulo tiene como objetivo describir las características de los docentes de educación básica (EB) y educación media superior (EMS) que ingresaron al Servicio Profesional Docente (SPD) en el ciclo escolar 2014 - 2015, tales como: edad, sexo, nivel escolar, grupo de desempeño y ubicación del centro de trabajo. Adicionalmente, se detallan algunas particularidades del personal que desempeñó la función tutora.

Cabe destacar que, para la construcción de este reporte, se hace uso de dos fuentes de información; por un lado, aquella proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), y por el otro lado, los microdatos de la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior 2016.

Respecto a la información proporcionada por la Coordinación, ésta recupera datos sobre los docentes de EB, especial y EMS que participaron en el proceso de Evaluación Diagnóstica de Personal de Nuevo Ingreso al término de su primer año en agosto de 2015, es decir, aquellos docentes que ocupan una plaza definitiva y fueron incorporados al SPD durante el ciclo escolar 2014 - 2015. Igualmente, son docentes que obtuvieron resultado idóneo (Nivel II o nivel III)<sup>13</sup> en los instrumentos de evaluación en el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica y Educación Media Superior del ciclo escolar 2014 - 2015.

Esta información facilitada por la CNSPD consta de 21 887 registros de docentes y técnicos docentes de educación básica y especial y 3 359 registros de docentes de media superior. La información incorpora variables como la clave del centro de trabajo, entidad, municipio, localidad, entre otros, lo que permite la unificación de otras variables relevantes a partir del Marco Geoestadístico Nacional 2016, del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).<sup>14</sup>

En cuanto a la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior 2016, ésta se divide en dos bases de datos, una asociada con los docentes tutorados de EB y EMS

---

<sup>13</sup> Los grupos de desempeño son definidos de acuerdo a los criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los concursos de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Media Superior, para el ciclo escolar 2014 - 2015.

<sup>14</sup> Es importante destacar que, a partir de una limpieza, recodificación y restructuración de la información, se trabajó con 21 845 registros de docentes y técnicos docentes de educación básica y 3 359 docentes de educación media superior.

que ingresaron en el SPD en el ciclo escolar 2014 - 2015; y otra asociada a la información del personal que desempeñó la función de tutoría en el mismo ciclo escolar.

En la encuesta de tutorados se entrevistó a 1 743 docentes, de los cuales 1 314 corresponden a docentes de educación básica y 429 de media superior. Los resultados son representativos a nivel nacional y por nivel escolar<sup>15</sup>. Para obtener resultados globales a nivel nacional, se utiliza un factor de expansión individual para aproximar a 20 447 docentes de educación básica y 3 188 de media superior. En la encuesta de tutorados se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, para lo cual se entrevistó a 268 tutores de EB y EMS de ciclo escolar 2014 - 2015 y 2015 - 2016<sup>16</sup>.

Con base en esta información estadística, este capítulo está dividido en tres apartados. En la primera parte se presentan las principales características de los docentes de educación básica y media superior que ingresaron al SPD en el ciclo escolar 2014 - 2015. En la segunda parte, se presentan algunas particularidades de las características de los centros de trabajo donde laboraron los docentes del mismo ciclo escolar, tales como la ubicación de los centros de trabajo por tamaño de localidad (INEGI, 2016) y el grado de desarrollo social (CONEVAL, 2015). Finalmente, en el tercer apartado se realiza un breve perfil del personal que realizó la función tutora durante los ciclos escolares 2014 - 2015 y 2015 - 2016.

## **2.1 Características de los docentes de educación básica y media superior que ingresaron al servicio profesional docente en el ciclo escolar 2014 - 2015**

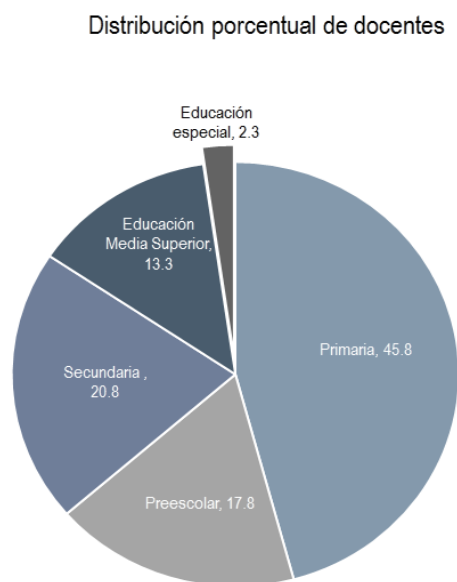
Durante el ciclo escolar 2014 - 2015, 84.4% de los docentes que ingresaron al SPD se incorporaron en educación básica. Como se puede observar en la gráfica 2.1, en primaria se incorporó el mayor porcentaje de docentes en este ciclo, con 45.8% del total. Por su parte, en educación especial, se registró el porcentaje más bajo con 2.3%.

---

<sup>15</sup> Cabe mencionar que para el diseño del marco muestral utilizado para el levantamiento de datos, no se consideraron los estados de Chiapas y Oaxaca.

<sup>16</sup> Es de notar que, si bien se contó con un padrón original facilitado en enero de 2016 por la Coordinación Nacional del SPD, a partir de una prueba piloto realizada en tres entidades en el mes de mayo de 2016, se identificó una fuerte debilidad del marco muestral, por lo que fue necesario modificar tanto la estrategia de levantamiento de campo como el propio diseño muestral. Para más información véase anexo de marco muestral de la Encuesta Nacional de Tutoría Básica y Media Superior 2016.

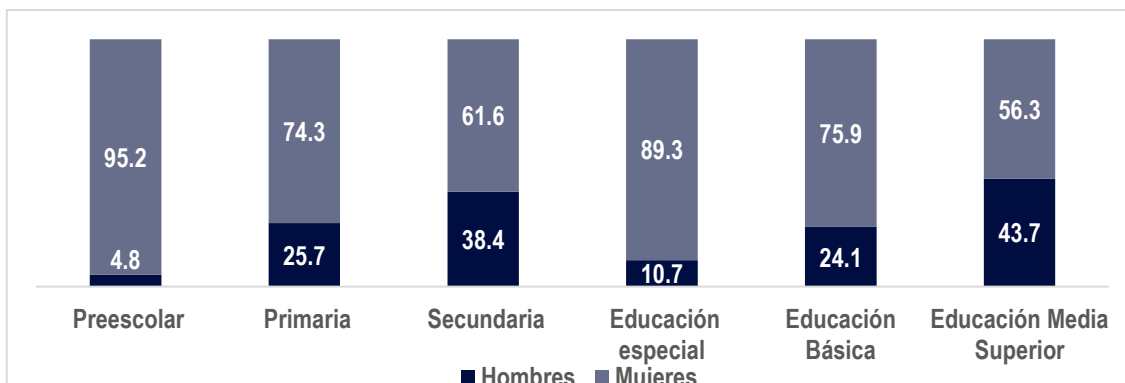
**Gráfica 2.1. Porcentaje de docentes de educación básica, especial y media superior que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo 2014 - 2015, distribuidos por nivel y centro de trabajo o plantel**



Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la CNSPD (ciclo escolar 2014 - 2015).

En cuanto al sexo de los docentes que ingresaron al SPD, se advierten diferencias importantes, un aspecto significativo de esta distribución, es la alta proporción de las mujeres en los niveles educativos de atención más temprana. En ese sentido, por ejemplo, en preescolar la proporción de mujeres representó 95.2%, en tanto que en primaria, secundaria y educación media superior el porcentaje fue de 74.3%, 61.6% y 56.3% respectivamente (véase gráfica 2.2).

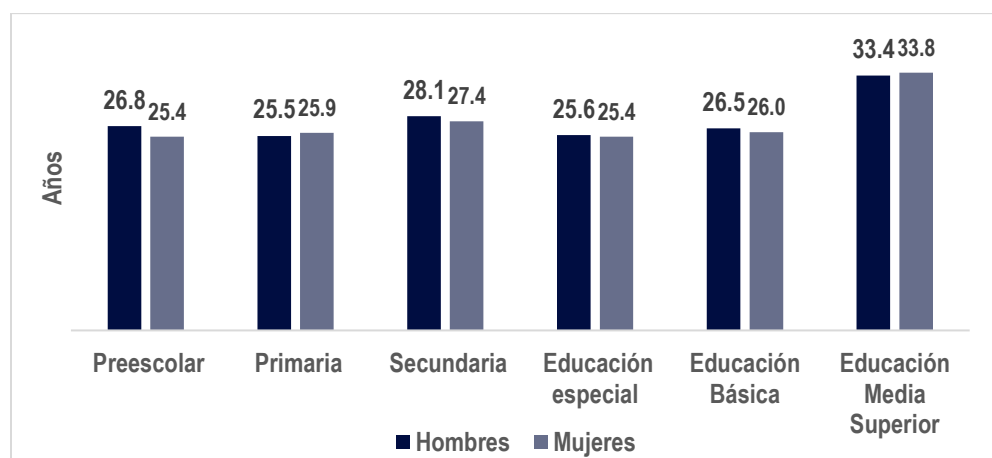
**Gráfica 2.2. Distribución de docentes en educación básica, especial y educación media superior que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014 - 2015, por nivel escolar y sexo**



Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la CNSPD (ciclo escolar 2014 - 2015).

Respecto a la edad promedio de los docentes que ingresaron al SPD en el ciclo escolar 2014 - 2015, ésta es relativamente semejante entre hombres y mujeres. Para EB, la edad promedio de las mujeres es de 26 años, mientras que para los hombres es de 26.5 años. En el caso de EMS, la edad promedio de las mujeres es de 33.8, mientras que la de los hombres es de 33.4 (véase gráfica 2.3).

**Gráfica 2.3. Edad promedio de docentes en educación básica y educación media superior que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014 - 2015, por nivel escolar**



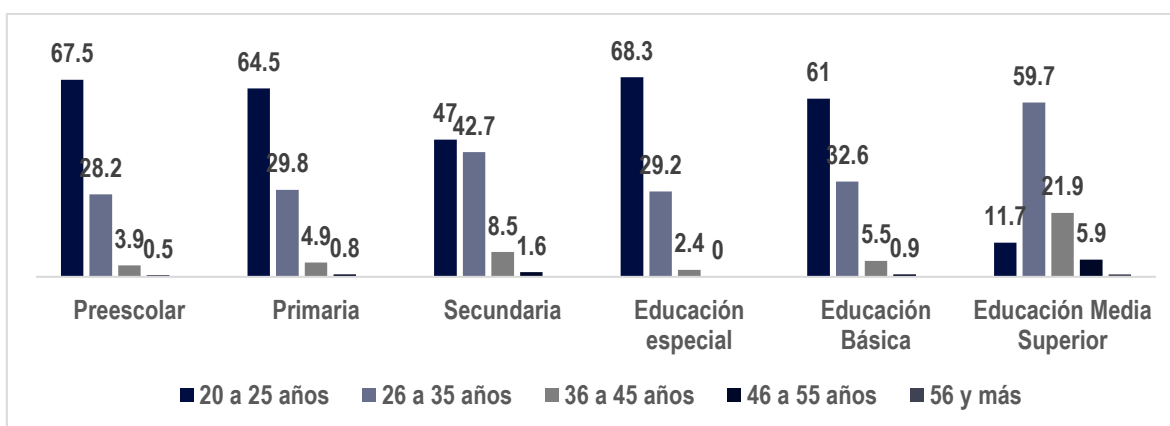
Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la CNSPD (ciclo escolar 2014 - 2015).

Si la edad se desglosa por grupos de edad, tenemos que los docentes más jóvenes entraron a los 20 años al SPD, mientras que los de mayor edad cuentan con más de 56 años al

ingresar. En particular, en preescolar, primaria y educación especial, la estructura porcentual de los rangos de edades de los docentes que ingresaron resulta bastante homogénea (véase gráfica 2.4).

Lo anterior, debido a que entre 64.5% y 68.3% de los docentes que ingresaron a dichos niveles, se encuentran en el rango de edad de entre 20 y 25 años. En contraste, en secundaria y EMS, muestran estructuras muy disímiles. En el caso de secundaria, los grupos al interior del nivel de entre 20 a 25 años y 26 a 35 años son relativamente semejantes (47.0% y 42.7%, respectivamente). En media superior, el grupo de 26 a 35 años se caracteriza por concentrar la gran mayoría de los docentes que ingresaron a este nivel con 59.7%.

**Gráfica 2.4. Distribución de docentes en educación básica y educación media superior que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014 - 2015, por nivel escolar y grupos de edad**

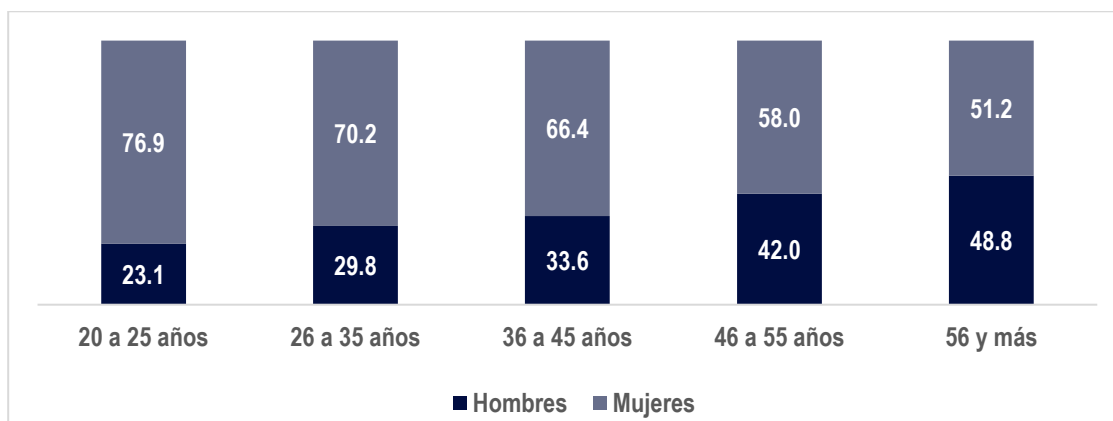


Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la CNSPD (ciclo escolar 2014 - 2015).

Al realizar el cruce de información entre sexo y edad, se puede observar que, en todos los grupos de edad, las mujeres constituyen la mayor parte. En la gráfica 2.5 se muestra que, en el grupo de 20 a 25 años de edad, la proporción de mujeres es la más alta con 76.9%, en contraste en el grupo de 56 y más años, el porcentaje se reduce a 51.2% del total de docentes que ingresaron en este grupo.



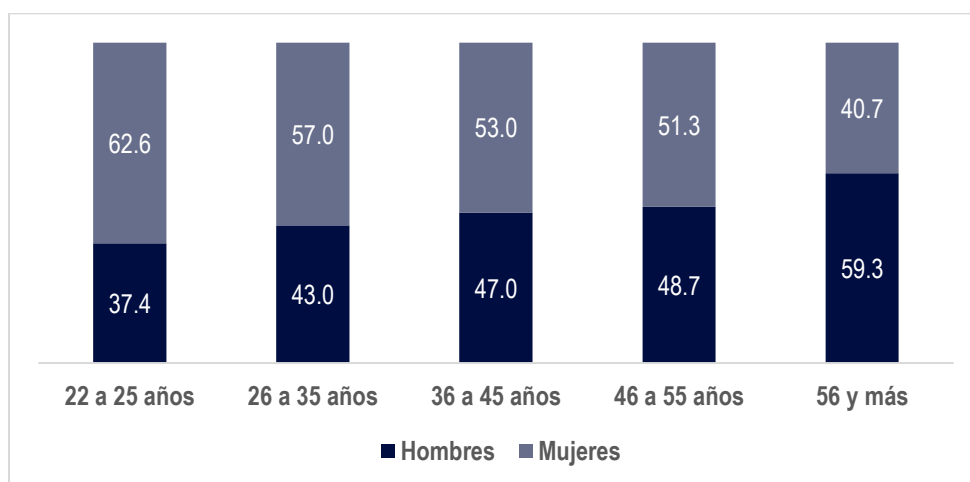
**Gráfica 2.5. Distribución de docentes en educación básica y especial que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014 - 2015, por grupos de edad y sexo**



Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la CNSPD (ciclo escolar 2014-2015).

En EMS, si bien persiste este patrón entre los grupos más jóvenes y de mayor edad, la estructura porcentual resulta relativamente diferente a la mostrada en educación básica y especial (véase gráfica 2.6). Mientras que en el grupo más joven (de los 22 a los 25 años), la proporción de mujeres es superior a la de hombres (62.6% y 37.4%, respectivamente), en el grupo de mayor edad (56 años y más), la proporción de hombres es mayor que la de mujeres (59.3% y 40.7%, respectivamente).

**Gráfica 2.6. Distribución de docentes en educación media superior que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014 - 2015 por grupos de edad según sexo**

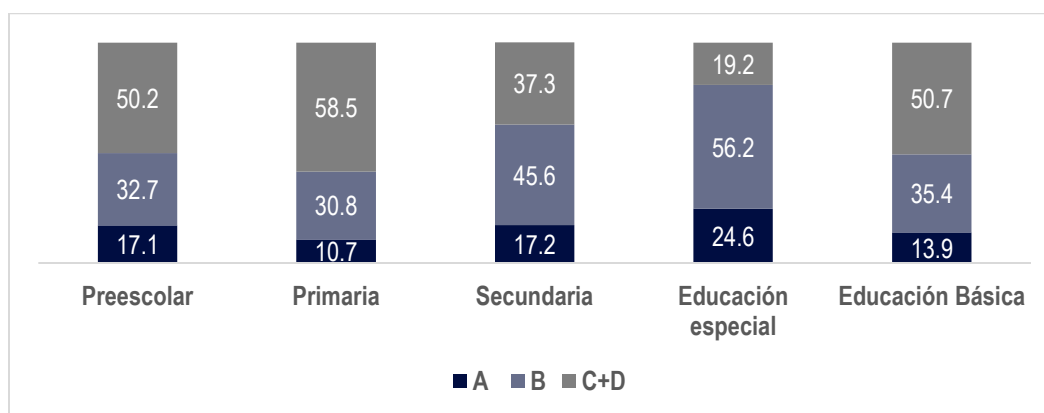


Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la CNSPD (ciclo escolar 2014 - 2015).

Uno de los aspectos que caracteriza a la Reforma Educativa de 2013, fue el establecimiento de concursos de oposición para el ingreso al servicio en educación básica y media superior, que imparte el Estado y sus organismos desconcentrados. A partir de la LGSPD el INEE emitió en julio de 2014, *Los criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los concursos de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Media Superior*, para el ciclo escolar 2014 - 2015. En estos criterios se estableció la puntuación mínima requerida para garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades de los aspirantes que ingresaron al SPD. De igual manera, conforme a lo resultados de la evaluación, se establecieron grupos de desempeño de los sustentantes con resultado idóneo, a partir de los cuales se realizaron las listas de prelación<sup>17</sup>. La lista de sustentantes se conformó por el grupo de desempeño A, seguido por el grupo de desempeño B, de desempeño C y así sucesivamente.

A partir de estos resultados, en la gráfica 2.7 se presenta la distribución porcentual de docentes por nivel educativo y grupo de desempeño, de acuerdo con el concurso de oposición para el ingreso en educación básica y especial del ciclo escolar 2014 - 2015. De manera general, los grupos de desempeño C y D, contribuyen con la mayor parte de los docentes que ingresaron al servicio, al registrar 50.7% del total, le sigue en importancia el grupo B con 35.4% y el A con 13.9%.

**Gráfica 2.7. Distribución porcentual de docentes de educación básica y especial que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014 - 2015, por nivel educativo y grupo de desempeño de ingreso agrupado**

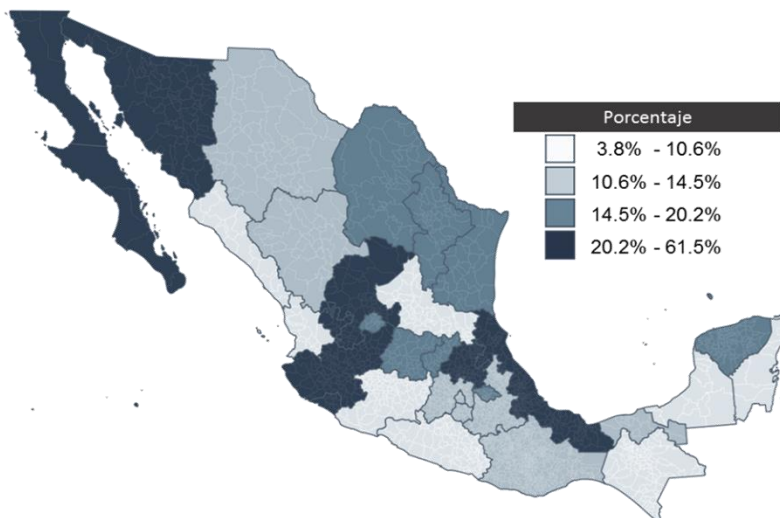


Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la CNSPD (ciclo escolar 2014 - 2015).

<sup>17</sup> Orden descendente en que se enlistan los sustentantes con base en los resultados obtenidos en el proceso de evaluación

En este mismo sentido, a nivel estatal, la distribución de docentes que obtuvieron niveles de desempeño A es igualmente heterogénea. Por ejemplo, 3.8% de los docentes que ingresaron al SPD en Michoacán estuvieron en el grado de desempeño A, en contraste con 61.5% de docentes en este grado de desempeño que entraron en Baja California.

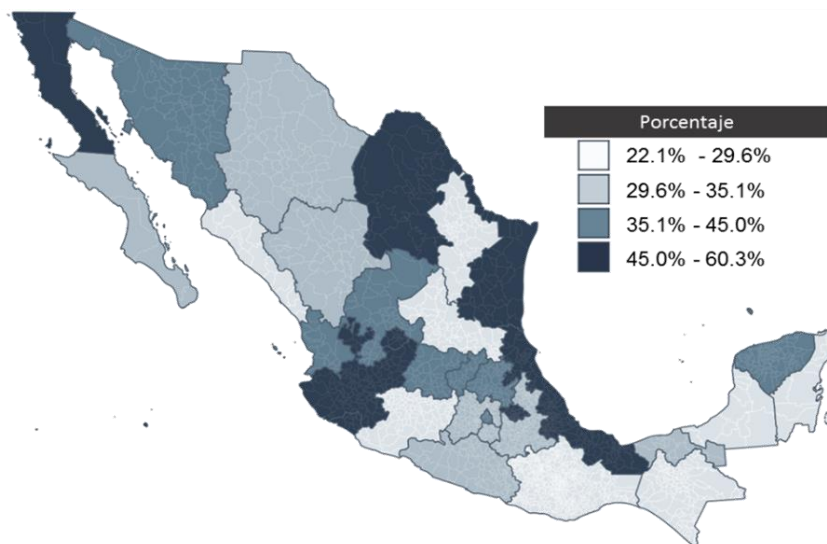
**Mapa 2.1. Porcentaje de docentes en Educación Básica y Especial en el grupo desempeño A, que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo 2014 - 2015, por entidad federativa**



Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la CNSPD (ciclo escolar 2014 - 2015).

En el caso del rango para el grupo de desempeño B, resulta menos grande que el observado en grupo A, éste va de 22.1% observado en Michoacán, hasta 60.3% registrado en (véase mapa 2.2).

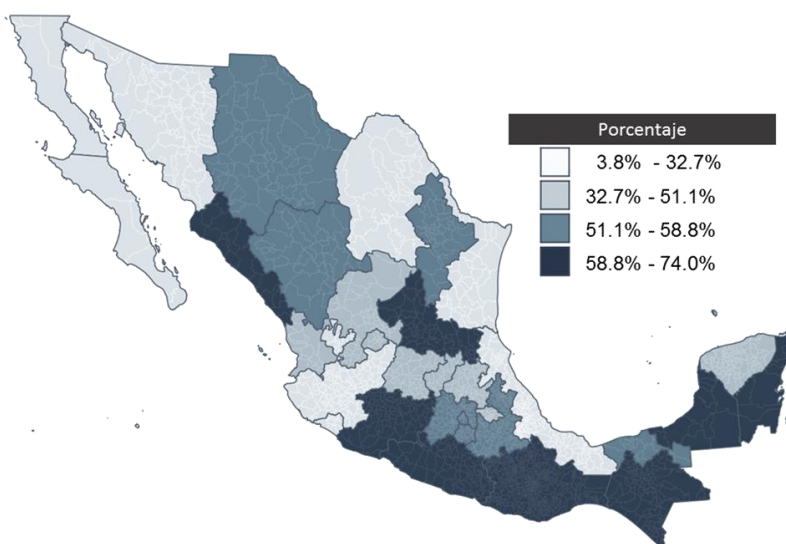
**Mapa 2.2. Porcentaje de docentes en Educación Básica y Especial en el grupo desempeño B, que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo 2014 - 2015 por entidad federativa**



Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la CNSPD (ciclo escolar 2014 - 2015).

Es de notar, por otro lado, que la mayor parte de las entidades del Sur-Sureste del país incorporan una proporción relativamente mayor de docentes de los grupos de desempeño C y D, que el resto del país (véase mapa 2.3).

**Mapa 2.3. Porcentaje de docentes en Educación Básica y Especial en el grupo desempeño C y D, que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo 2014 - 2015, por entidad federativa**



Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la CNSPD (ciclo escolar 2014 - 2015).

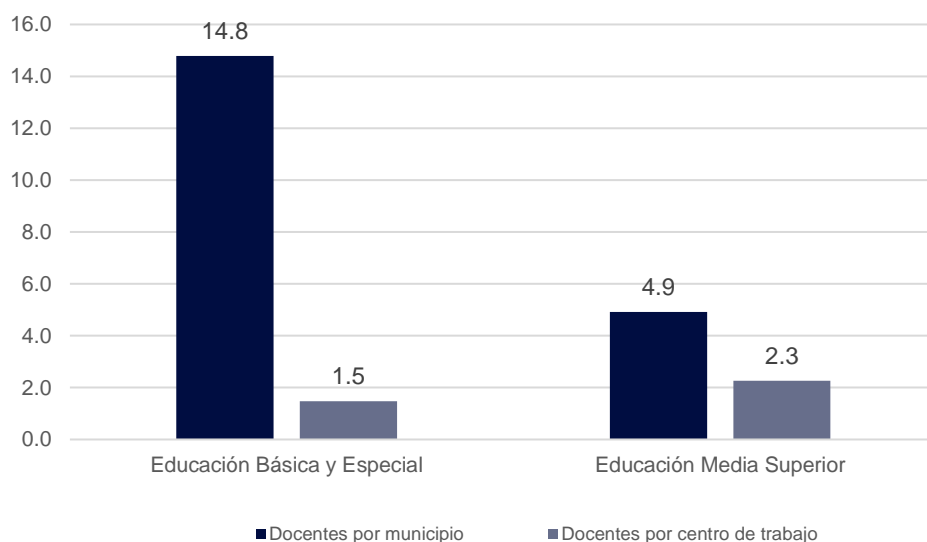
## 2.2 Características de las localidades donde laboran los docentes que ingresaron al servicio profesional docente

En esta sección se exploran las características de los centros de trabajo de los docentes de nuevo ingreso. Por un lado se analiza, de manera general, la distribución de los docentes según tamaño de localidad (INEGI, 2016) y grado de desarrollo social (CONEVAL, 2015) de los centros de trabajo y planteles donde se incorporaron los docentes durante el ciclo escolar 2014 - 2015. Por otro lado, se analizan estos mismos resultados, incorporando la distribución de los diferentes grupos de desempeño.

La ubicación de los centros de trabajo en los que laboran los docentes desempeña un papel importante para identificar los problemas que enfrentan, pues la investigación educativa indica que aquellos que ingresan en escuelas de alta marginación, enfrentan mayores retos y desafíos al incorporarse al contexto escolar (INEE, 2015).

Un aspecto a notar respecto a la distribución de los docentes, son las diferencias observadas entre EB y EMS. Ejemplo de ello es el número de docentes por municipio. En educación básica y especial, esta razón es igual a 14.8 docentes por municipio, en tanto que en media superior es de 4.9 (véase gráfica 2.8).

**Gráfica 2.8. Número de docentes promedio por municipio y centro de trabajo que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo 2014 - 2015**

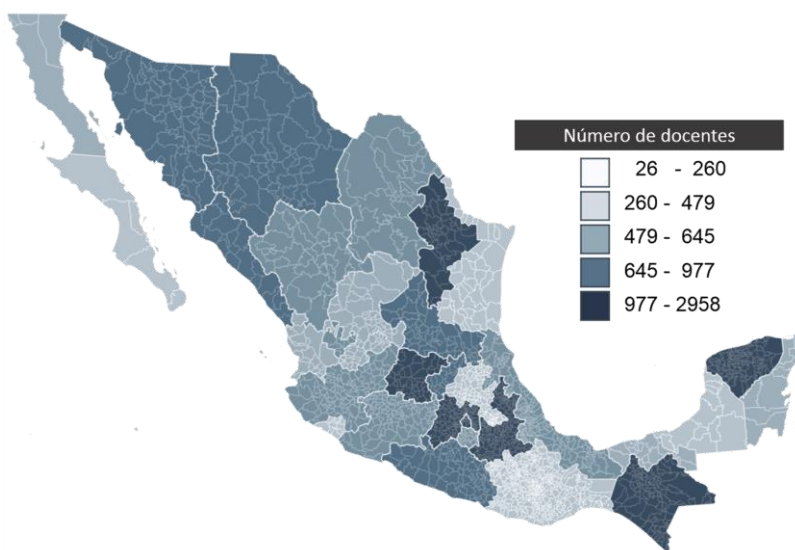


Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la CNSPD (ciclo escolar 2014 - 2015).

Al estimar el número de docentes por centro de trabajo o plantel, en educación media superior se observa un promedio de 2.3 docentes por plantel, en tanto que en educación básica y especial es de 1.5 por centro de trabajo. Lo anterior sugiere que, si bien hay más docentes de educación básica por municipio, éstos no se aglutinan en los mismos centros. A su vez, esto puede ser explicado porque existen menos planteles de EMS, que para EB.

Adicionalmente, sólo siete entidades concentraron la mayoría de los nuevos ingresos. En Estado de México, Nuevo León, Puebla, Chiapas, Yucatán y Guanajuato, se registró 48.2% del total de docentes que ingresaron al SPD durante el ciclo 2014 - 2015. Lo anterior explica la diferencia entre el número de docentes que ingresaron por entidad federativa (véase mapa 2.4). Dicho rango va desde los 28 docentes noveles en Baja California Sur, hasta 2 958 en el Estado de México.

**Mapa 2.4. Número de docentes en educación básica y especial que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo 2014 - 2015, por entidad federativa**



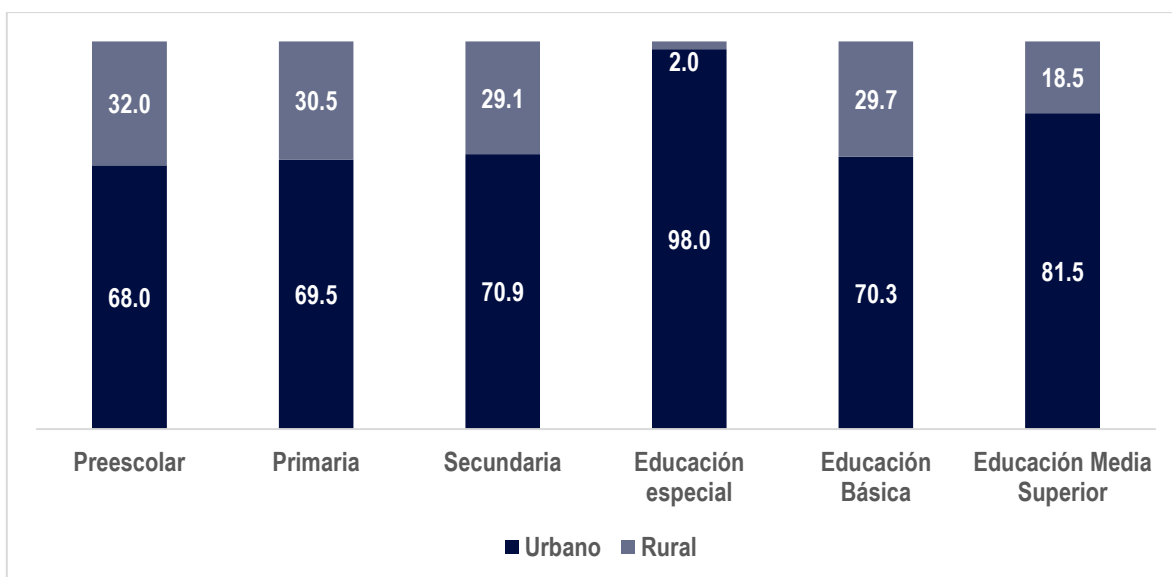
Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la CNSPD (ciclo escolar 2014 - 2015).

En cuanto a la distribución de los centros de trabajo de los docentes por nivel escolar, según el tamaño de localidad urbana y rural,<sup>18</sup> 70.3% de los docentes de educación básica ingresaron a escuelas en localidades urbanas; mientras que 29.7% lo hizo en localidades rurales. Lo anterior se acentúa en educación media superior y en particular en educación

<sup>18</sup> La localidad urbana tiene una población igual o mayor a 2 500 habitantes o es cabecera municipal; mientras, la localidad rural tiene una población menor de 2 500 habitantes y no son cabeceras municipales (INEGI, 2010).

especial, donde 81.5% y 98.0% de los docentes ingresaron en centros de trabajo o planteles ubicados en localidades urbanas (véase gráfica 2.7).

**Gráfica 2.9. Distribución de los centros de trabajo de los docentes en educación básica y educación media superior que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014 - 2015, por nivel escolar y tipo de localidad**



Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la CNSPD (ciclo escolar 2014 - 2015).

Estos datos permiten identificar que un alto porcentaje de docentes de EB y EMS se desempeñaron en localidades urbanas. Adicionalmente, esto apunta a que existe una distribución preponderante de los centros de trabajo de los docentes en zonas de bajo y muy bajo rezago social.<sup>19</sup>

Al respecto, en el cuadro 2.1 se muestra la distribución de los centros de trabajo de los docentes de educación básica y media superior por nivel escolar según el grado de rezago social a nivel municipal (CONEVAL, 2015). Al analizar las cifras, se observa que 73.9% de los docentes de EB se localizaron en municipios de muy bajo y bajo rezago social; mientras, otro 25.8% laboraron en municipios de medio, alto y muy alto rezago social. En el caso de los docentes de educación media superior 80.3% se desempeñaron en municipios de muy

<sup>19</sup> El índice de rezago social es una medida en la que un solo índice agrega variables de educación, de acceso a servicios de salud, de servicios básicos en la vivienda, de calidad y espacios en la misma, y de activos en el hogar. Es decir, proporciona el resumen de cuatro carencias sociales de la medición de pobreza del CONEVAL: rezago educativo, acceso a los servicios de salud, acceso a los servicios básicos en la vivienda y la calidad y espacios en la vivienda (CONEVAL, 2015). Asimismo, se trata de un indicador que mide la desigualdad que hay entre municipios y que permite analizar las brechas que hay dentro del territorio nacional.

bajo y bajo rezago social, frente a 18.8% que trabajaron en los municipios de medio, alto y muy alto. Por su parte, 83.7% de los docentes de educación especial trabajaron en municipios con muy bajo y bajo y 16 % en los municipios medio, alto y muy alto.

**Tabla 2.1. Distribución de los centros de trabajo de los docentes en Educación Básica y Educación Media Superior que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014 - 2015 por nivel escolar según grado de rezago social, 2015**

Nivel Escolar	Grado de rezago social CONEVAL 2015 municipal <sup>1</sup>						Total
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	ND <sup>2</sup>	
<b>Educación Básica</b>	<b>52.9</b>	<b>21.0</b>	<b>12.5</b>	<b>10.4</b>	<b>2.9</b>	<b>0.3</b>	<b>100.0</b>
Preescolar	48.2	22.6	15.2	11.4	2.1	0.5	100.0
Primaria	55.5	19.8	11.5	10.8	2.1	0.3	100.0
Secundaria	50.8	21.7	12.4	9.6	5.4	0.1	100.0
Educación especial	57.7	26.1	11.9	3.1	1.0	0.2	100.0
<b>Educación Media Superior</b>	<b>57.1</b>	<b>23.2</b>	<b>10.7</b>	<b>6.7</b>	<b>1.5</b>	<b>0.8</b>	<b>100.0</b>

<sup>1</sup> Se utiliza el índice de rezago social 2015 por municipios del CONEVAL.

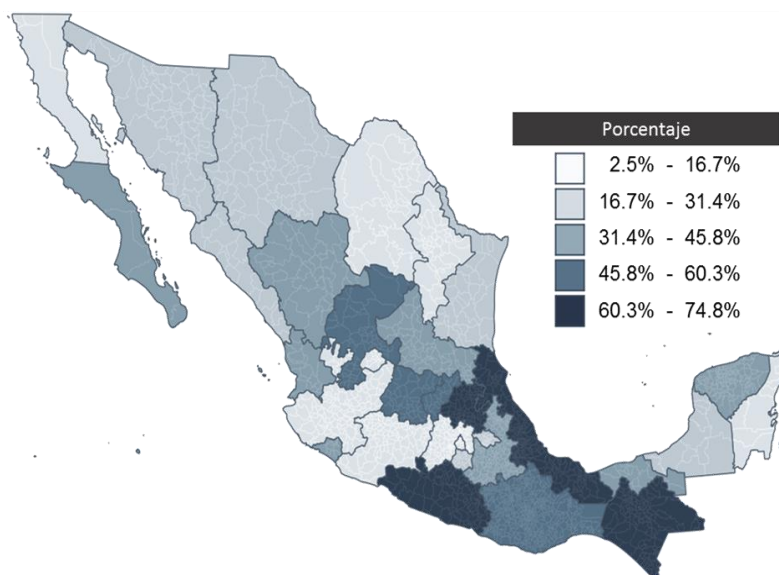
<sup>2</sup> ND. Información no disponible por parte del CONEVAL o la base de la CNSPD no tenía identificado correctamente el municipio.

Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la CNSPD (ciclo escolar 2014 - 2015).

Cuando se analiza la información a nivel estatal se observan diferencias significativas en el porcentaje de docentes laborando en localidades rurales y urbanas. Con el propósito de presentar las diferencias que hay en cada una de las entidades, en el mapa 2.5 se muestra el porcentaje de docentes en EB en localidades rurales. Como se observa en los estados de (74.2 %), Chiapas (68.3), Hidalgo (63.2%), Veracruz (62.2%) y Zacatecas (54.5%), casi 7 de cada 10 docentes de este nivel se desempeñó en localidades rurales. En contraste, los estados de Baja California (5.9%), (2.5%), Quintana Roo (11.1%), Nuevo León (13.4) y (12.1%) casi 1 de cada 10 docentes laboró en localidades rurales.



**Mapa 2.5. Porcentaje de docentes en Educación Básica que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo 2014 - 2015, que laboran en localidades rurales, por entidad federativa**



Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la CNSPD (ciclo escolar 2014 - 2015) y Marco Geo estadístico, NIEGA (2016).

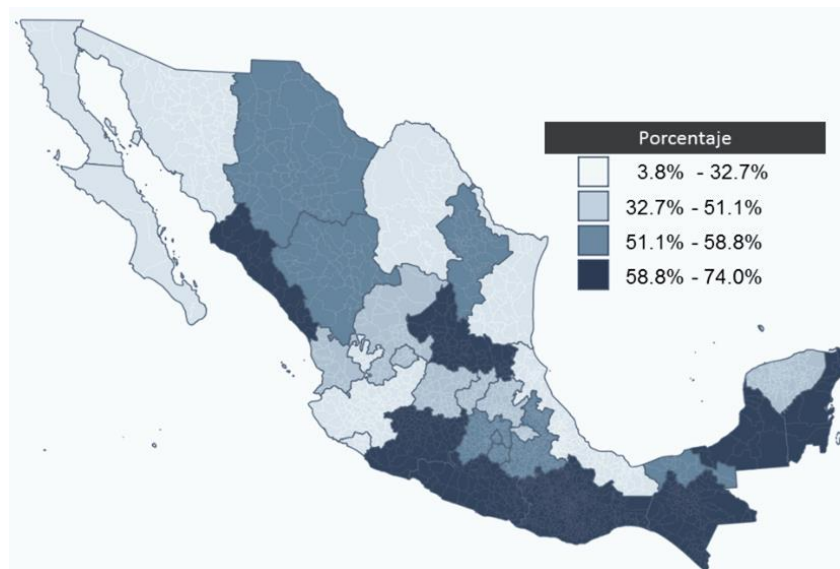
Es importante destacar que, a diferencia de otras entidades del Sur-Sureste, en el Estado de Michoacán los docentes se desempeñaron principalmente en localidades urbanas (94.2%). Otro punto importante, es que los docentes de EB de seis entidades concentraron 48.3% del total de docentes en localidades rurales, Chiapas (12.1%), (9%), Guanajuato (7.6%), Puebla (6.7%), (6.4%) y Veracruz (6.1%).

Si bien la información por tipo de localidad y grado de rezago social permite identificar información relevante sobre el lugar en el que trabajaron los docentes de educación básica, especial y media superior, la información con la pobreza multidimensional municipal del CONEVAL permite profundizar en las características del contexto en el que se desempeñaron los docentes.<sup>20</sup> Al respecto, en el mapa 2.6 se muestra el porcentaje de docentes de EB que se desempeñaron en municipios con pobreza multidimensional por arriba de la media nacional (46.2 %).

<sup>20</sup> Para realizar la definición y medición de la pobreza en México, el CONEVAL considera los siguientes elementos: ingreso corriente *per cápita*, rezago educativo, acceso a los servicios de salud, acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacio de la vivienda, acceso a los servicios básicos en la vivienda, acceso a la alimentación y grado de cohesión social.

Como se observa en el mapa, más de 58.8% de los docentes de educación básica y especial de los estados de , Chiapas, Campeche, Quintana Roo, San Luis Potosí, Michoacán, Oaxaca y Sinaloa se desempeñaron en municipios con pobreza multidimensional municipal por arriba de la media nacional.

**Mapa 2.6. Porcentaje de docentes en Educación Básica que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo 2014 - 2015 por pobreza multidimensional municipal por arriba de la media nacional, 2010.**



Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la CNSPD (ciclo escolar 2014 - 2015).

### Descripción por grupos de desempeño

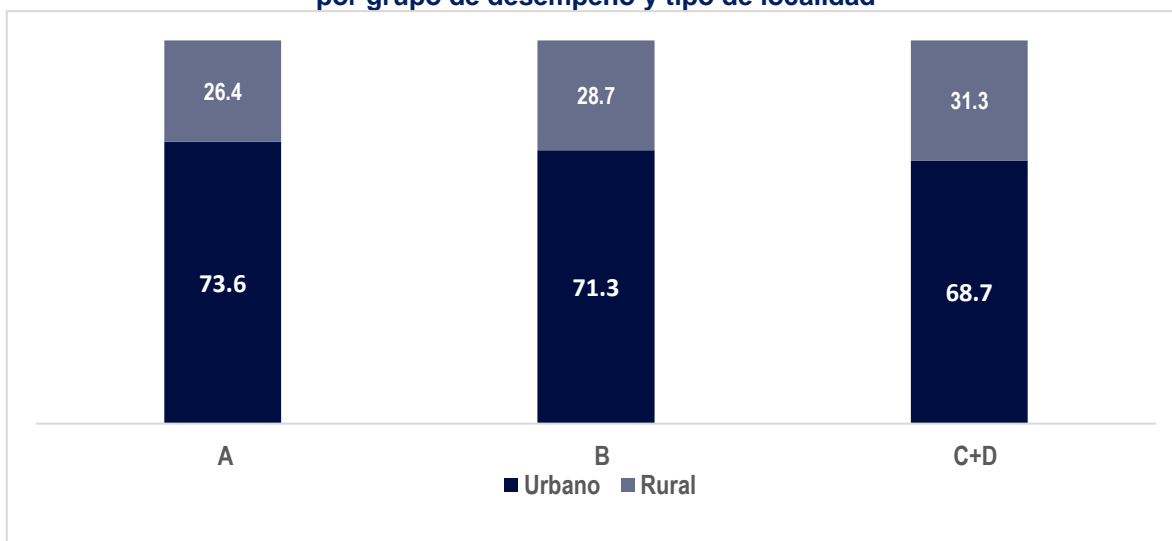
Como se mencionó con anterioridad, de acuerdo con los criterios técnicos que establecen el orden de prelación para el ingreso al SPD, es posible observar una distribución de los docentes de manera diferenciada por grupo de desempeño. En la gráfica 2.10 se presentan los resultados según tipo de localidad.<sup>21</sup>

En las tres columnas de la gráfica 2.10 se muestran que la distribución de los docentes de EB en función de su grupo de desempeño A, B y C+D tuvieron una ubicación muy semejante, es decir, 7 de cada 10 laboraron en localidades urbanas; mientras 3 lo hicieron

<sup>21</sup> Para el análisis se consideraron aquellos docentes egresados de las Normales y públicas y abiertas.

en localidades rurales. No obstante, se advierte una mayor proporción de docentes en localidades rurales a medida que descienden los niveles de desempeño.

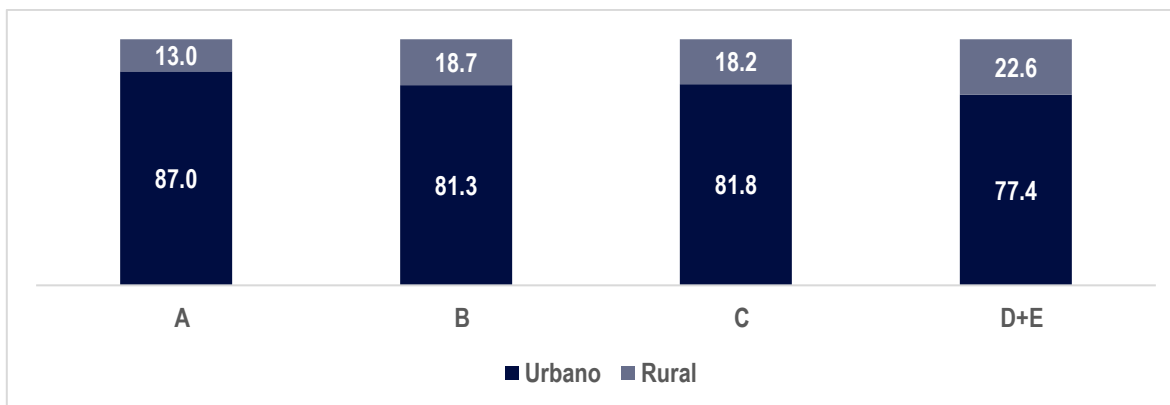
**Gráfica 2.10. Distribución de docentes en educación básica que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014 - 2015, por grupo de desempeño y tipo de localidad**



Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la CNSPD (ciclo escolar 2014 - 2015) y Marco Geoestadístico, INEGI (2016).

En la gráfica 2.11 se sigue la misma estructura que en la gráfica 2.10 en cuanto a comparar los grupos de desempeño por tipo de localidad, en ésta se analiza a los docentes de EMS. En los docentes del grupo de desempeño A, la distribución fue 87% ubicados en localidades rurales y 13% en localidades rurales. Los de los grupos de desempeño B y C tuvieron una distribución muy semejante, 82% se ubicaron en localidades urbanas contra 18% en rurales. En tanto, el grupo de desempeño (menor desempeño) fue donde tuvo una distribución mayor las localidades rurales con respecto al grupo de desempeño A (9.6 %).

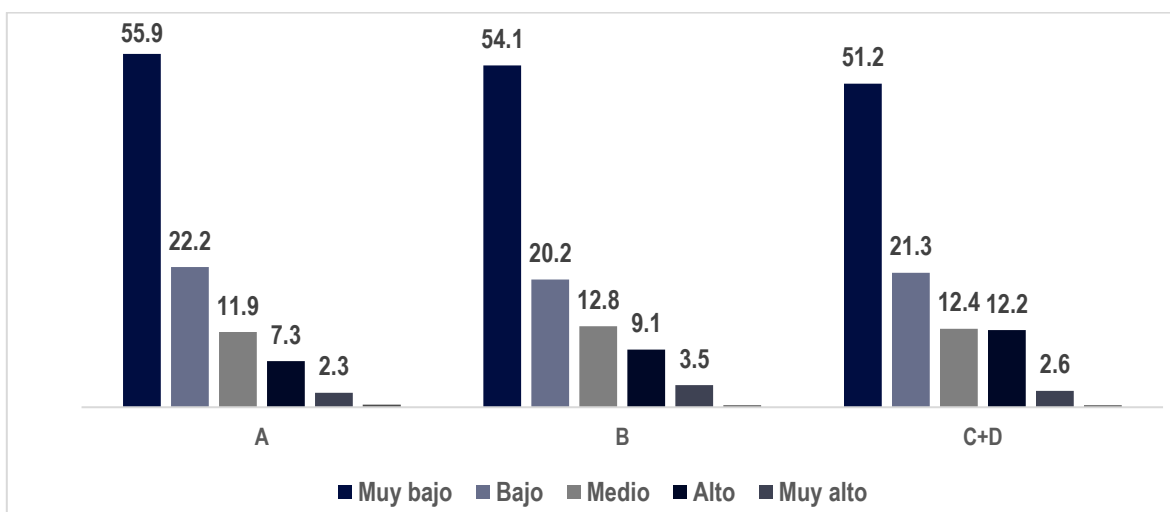
**Gráfica 2.11. Distribución de docentes en educación media superior que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014 - 2015, por grupo de desempeño y tipo de localidad**



Fuente: estimaciones propias con base en los datos de la CNSPD (ciclo escolar 2014 - 2015) y Marco Geoestadístico, INEGI (2016).

En la gráfica 2.12 se presenta la distribución de ubicación de docentes de EB por grupo de desempeño según grado de rezago social. Un elemento a destacarse es que hay una distribución muy semejante en los diferentes grupos de desempeño. Es decir, 7 de cada 10 docentes (aproximadamente) se encontraba en municipios con muy bajo y bajo rezago social y 3 de cada 10 docentes se encontraba laborando en municipios con medio, alto y muy alto.

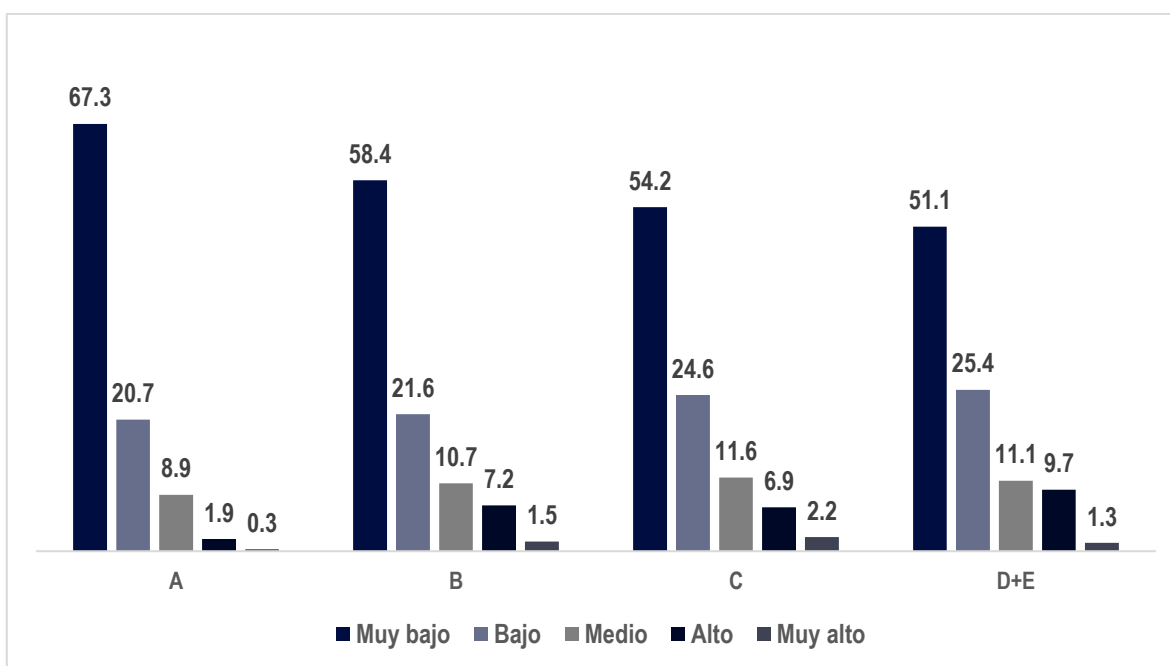
**Gráfica 2.12. Distribución de docentes en educación básica que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014 - 2015, por grupo de desempeño, de ingreso y grado de rezago social**



Fuente: estimaciones propias con base en los datos de la CNSPD (ciclo escolar 2014 - 2015) y CONEVAL, 2015

Cuando se observa la distribución del grupo de desempeño C+D (los de menor desempeño) hay un leve aumento de docentes desempeñándose en localidades de medio y alto rezago social y disminuye en los municipios con muy alto rezago social. Por su parte, en la gráfica 2.13 se presenta la ubicación de los docentes de EMS por grupo de desempeño según el grado de rezago social. Como se puede observar en ésta, 88.0% de los docentes del grupo de desempeño A, trabajó en municipios con muy bajo y bajo rezago social, en tanto que en el grupo de desempeño B fue de 80.0%. Para los docentes del grupo de desempeño D+E (menor desempeño), 76.5% se encontró laborando en municipios con muy bajo y bajo rezago social.

**Gráfica 2.13. Distribución de docentes en educación media superior que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014 - 2015, por grupo de desempeño, ingreso y grado de rezago social**



Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la CNSPD (ciclo escolar 2014- 2015) y CONEVAL, 2015.

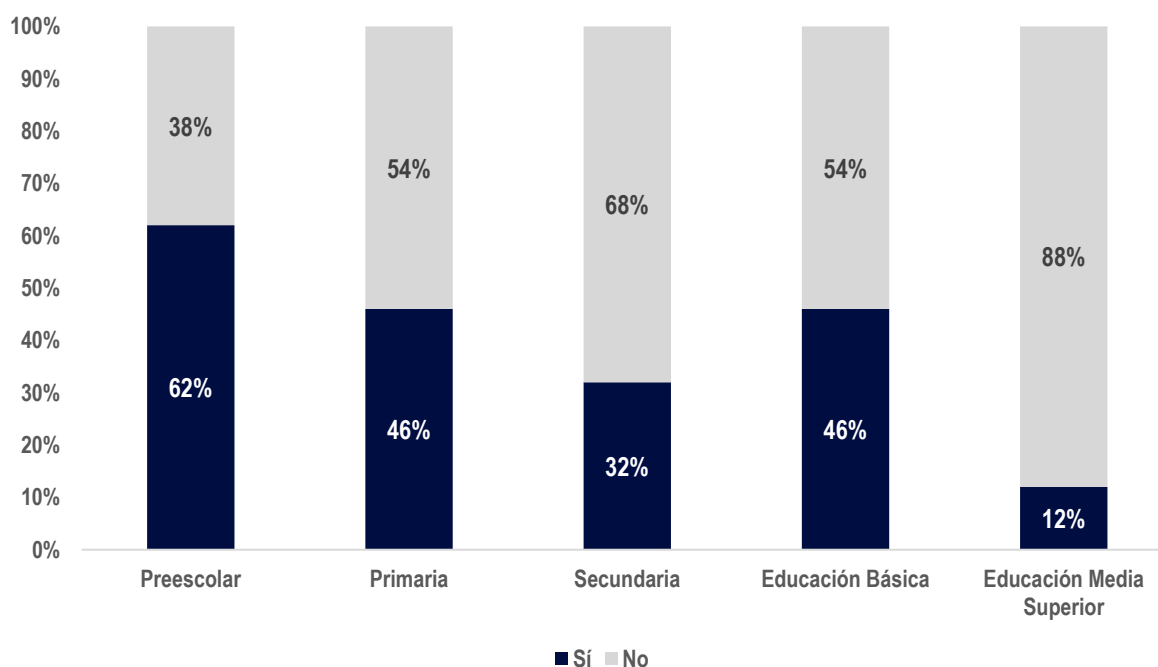
## Movilidad docente

Un aspecto referido por las Autoridades Educativas Locales (AEL), respecto a las causas que afectaron la implementación de la estrategia de tutorías, fue la movilidad entre centros

de trabajo de los docentes de nuevo ingreso. Cabe destacar que la estrategia de tutorías estaba diseñada para brindar acompañamiento a los docentes noveles a lo largo de dos años, y que la asignación de tutores se haría sólo una vez.

Por lo anterior, y a partir de datos de la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior del 2016, se obtuvo el porcentaje de docentes de EB y EMS que cambiaron de centro de trabajo o plantel durante el ciclo escolar 2014 - 2015. Como se puede advertir en la gráfica 2.14, los docentes de EB son los que tienen menos estabilidad en cuanto a su plaza asignada ya que 46% de éstos reveló tener algún cambio de centro de trabajo en los dos años de servicio; mientras, 12% de los maestros de EMS señalaron tener un cambio de plantel. Asimismo, se observa que en el nivel preescolar es donde se presenta el mayor porcentaje de docentes que cambió de centro de trabajo con 62%. En contraste, sólo 32% de los docentes en secundaria refirió un cambio entre ciclos escolares.

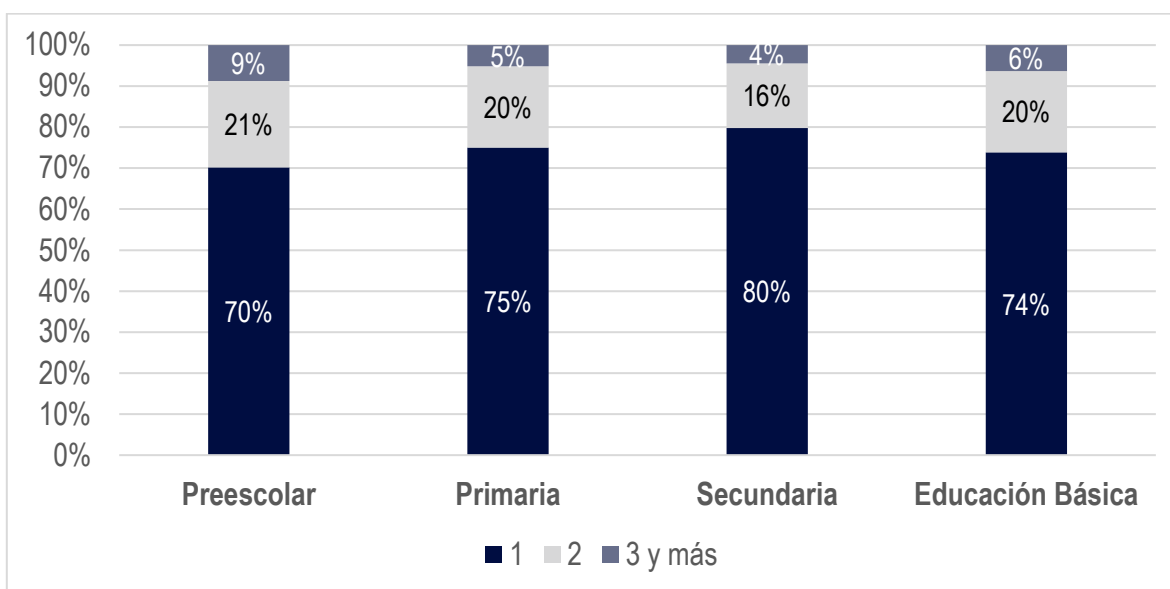
**Gráfica 2.14. Porcentaje de docentes en Educación Básica y Educación Media Superior que manifestaron tener movimientos de plaza entre los ciclos escolares 2014 - 2015 y 2015 - 2016, por nivel escolar**



Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior, 2016.

En este sentido, entre quienes refieren haber cambiado de centro de trabajo en EB, en su gran mayoría lo hizo una vez, en preescolar solamente 30% de los docentes mencionaron el haberse cambiado de centro escolar más de una vez, en tanto que en primaria y secundaria lo hicieron 25% y 21%, respectivamente (véase gráfica 2.15).

**Gráfica 2.15. Número de veces que cambiaron de centro escolar los docentes de educación básica y educación media superior que ingresaron al SPD en el ciclo escolar 2014 - 2015.**



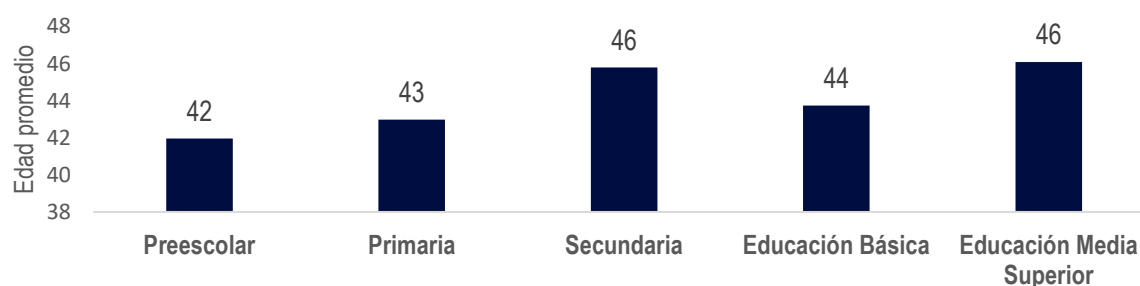
Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior, 2016.

### 2.3 Perfil de tutores en educación básica y media superior

En el ciclo escolar 2014 - 2015 las autoridades educativas locales emitieron una convocatoria para seleccionar a docentes y técnicos docentes para desempeñar funciones de tutoría del personal nuevo ingreso en EB y EMS. En este apartado se presentan algunos datos relevantes reportados, tanto desde la voz de los docentes noveles como de los propios tutores.

Los tutores que se desempeñaron en los ciclos escolares 2014 - 2015 y 2015 - 2016 tienen una edad promedio de 44 años en EB y 46 años en EMS (véase gráfica 2.16).

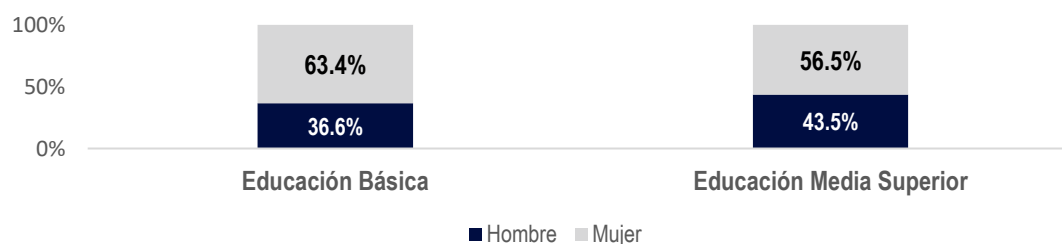
**Gráfica 2.16. Edad promedio de los docentes de educación básica y educación media superior que se desempeñaron como tutores en el ciclo escolar 2014 - 2015**



Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior, 2016.

La proporción entre hombres y mujeres en educación básica es 63.4% mujeres y 36.6% hombres. En educación media superior, 56.5% son mujeres y 43.5% hombres (véase gráfica 2.17).

**Gráfica 2.17. Distribución de tutores de educación básica y educación media superior del ciclo escolar 2014 - 2015, por nivel escolar y sexo**

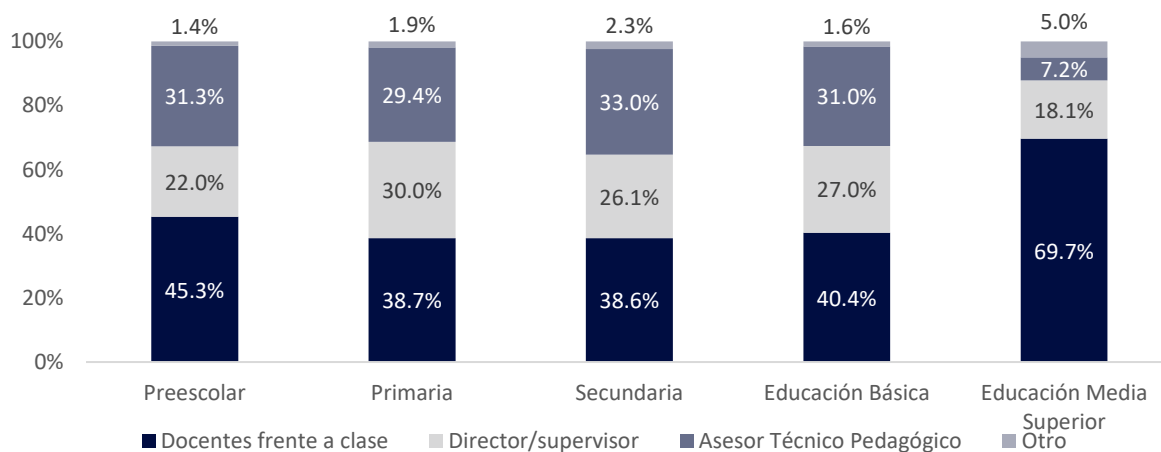


Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior, 2016.



En lo que se refiere a la función principal desempeñada por el tutor, la distribución porcentual resulta bastante homogénea en los diferentes niveles de EB. Durante el ciclo escolar 2014 - 2015, el porcentaje de tutores que fueron docentes frente a grupo fue de 40.4% en EB, en tanto que el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) representó 31%. Por su parte, el personal con funciones de dirección y supervisión representó 27%. En contraste con lo observado en EB; en EMS, 69.7% de los tutores fueron docentes frente a grupo. En este sentido 18.1% de los tutores desempeñaba funciones de dirección y supervisión (véase gráfica 2.18).

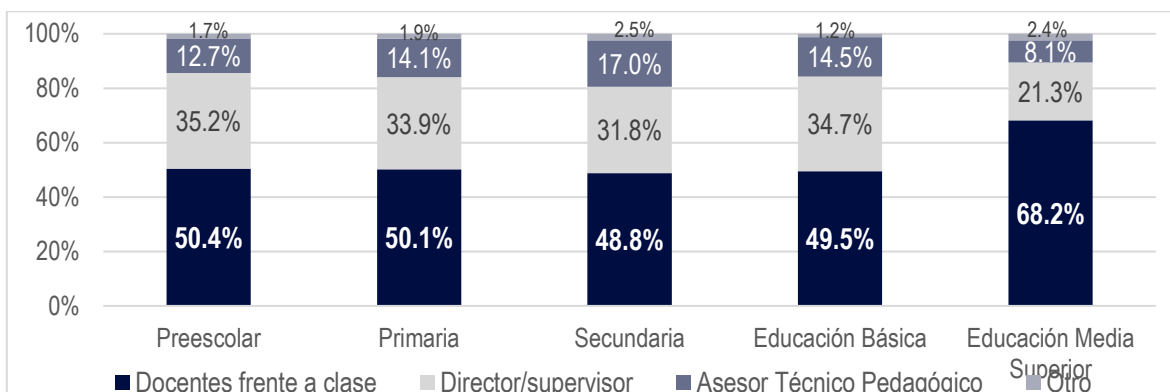
**Gráfica 2.18. Distribución porcentual de tutores de educación básica y educación media superior, según su función en el ciclo escolar 2014 - 2015**



Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior, 2016.

Para el ciclo escolar 2015 - 2016, la distribución porcentual en EMS resulta muy semejante a la observada en el ciclo escolar 2014 - 2015; sin embargo, en EB es de notar la importancia del personal con funciones de dirección y supervisión con 34.7% (véase gráfica 2.19).

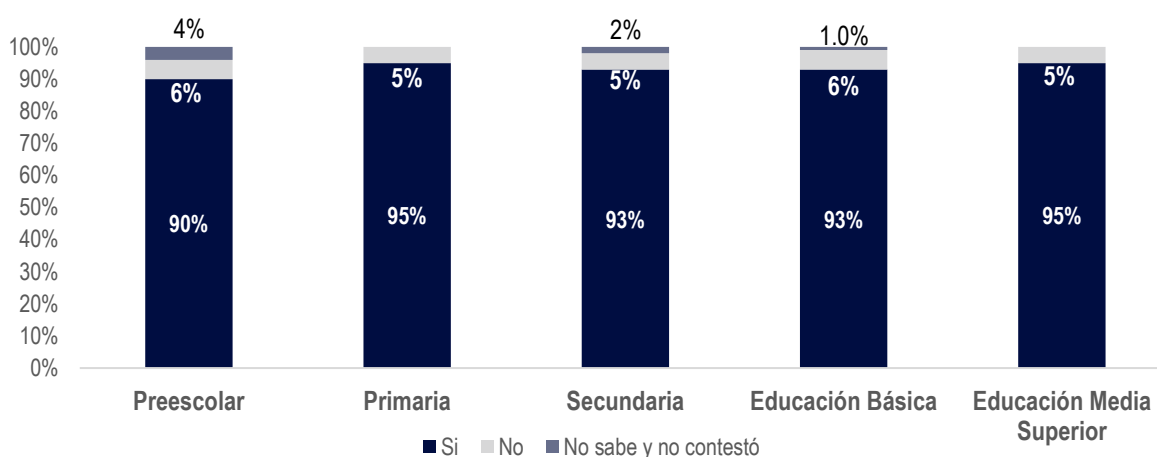
**Gráfica 2.19. Distribución porcentual de tutores de educación básica y educación media superior, según su función en el ciclo escolar 2015 - 2016**



Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior, 2016.

Otro aspecto relevante es el incremento en la proporción de tutores que se desempeñan como docentes frente a grupo al pasar de 40.4% a 49.5% para el ciclo escolar 2015 - 2016. Como se discutió en el marco de referencia, la importancia de la correspondencia entre el tutor y el tutorado resulta fundamental para el funcionamiento de la tutoría. En este sentido, la gran mayoría de los tutores asignados (cuya función principal era ser docentes frente a grupo) impartían clases en el mismo nivel, modalidad o subsistema que sus tutorados, tanto para EB como para EMS (véase gráfica 2.20).

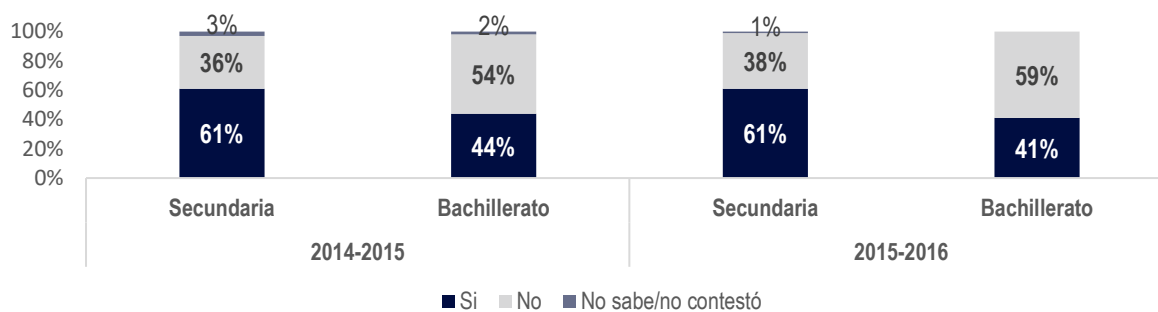
**Gráfica 2.20. Distribución porcentual de tutores que impartían clases en el mismo nivel, modalidad o subsistema en el ciclo escolar 2014 - 2015**



Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior, 2016.

No obstante, en secundaria el porcentaje de tutores que no impartían la misma asignatura que la del tutorado resulta significativamente grande con 36% durante el ciclo 2014 - 2015 y 38% en el 2015 - 2016. En EMS este porcentaje es incluso mayor con 54% durante el ciclo escolar 2014 - 2015 y 59% durante el 2015 - 2016 (véase gráfica 2.21).

**Gráfica 2.21. Distribución porcentual de docentes de secundaria y bachillerato que manifestaron que su tutor impartía la misma asignatura**



Fuente: Estimaciones propias con base en los datos de la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior, 2016.

A partir de esta información, se concluye que la participación de figuras con funciones de dirección fue relevante en la implementación de la estrategia de tutorías. Ante esta situación, la investigación educativa al respecto, recomienda crear opciones formativas especiales para las figuras de autoridad que también fungen como tutores.

---

## Capítulo 3. Análisis de actores

---

El Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica señala que son diversos los actores y los niveles de operación de los mismos dentro de la implementación del programa de tutorías. Cada uno de los diferentes procesos que componen el programa está asociado a un actor que es el encargado de llevarlos a cabo, por lo que se describen las funciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP), propiamente de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), las Autoridades Educativas Locales (AEL), los Supervisores Escolares, Directores Escolares, Técnicos Docentes y Tutores.

La descripción de los actores involucrados que se presenta a continuación, se estructura a partir de tres niveles conceptuales: nivel macro, meso y micro, en las etapas de diseño e implementación de la estrategia de tutorías. El nivel macro contempla los aspectos normativos o de diseño de la política (Pesantes, 2011), por lo que en este nivel se considera a la CNSPD y a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ya que ésta, a pesar de ser un actor externo a la estructura educativa, fue la institución encargada de diseñar la estrategia de formación de tutores. En ese sentido, es relevante hacer alusión a su papel como parte de los actores involucrados en el diseño de la estrategia de tutorías.

El nivel meso hace referencia a los niveles de decisiones operativos, tal es el caso de la impartición del Diplomado de formación de tutores o la puesta en marcha de los diferentes procesos que se desarrollan a nivel local. En este nivel operaron las diferentes AEL, las unidades de la UPN que participaron en la impartición del Diplomado e incluso otros actores emergentes que se involucraron en los diferentes procesos de gestión, seguimiento y evaluación de la tutoría como lo fueron los centros de maestros.

Finalmente, se contempla un nivel de micro en la implementación, el cual da cuenta de las relaciones de docentes noveles, tutores y el personal con funciones de dirección y supervisión.

### 3.1 Responsables a nivel macro

El proceso vinculado con el diseño de la tutoría en educación básica (EB) y del Diplomado de formación de tutores, idealmente ocurre sólo una vez; en este sentido, la descripción de

responsabilidades no se detalla dentro del Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Por lo anterior, la reconstrucción de la información se realiza a través de las entrevistas sostenidas con autoridades de la UPN y la CNSPD.

En la etapa de diseño de la estrategia de tutoría en educación básica y media superior fueron principalmente dos actores los que se vincularon para el diseño y desarrollo del Diplomado de Formación de tutores para docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso. Uno de estos actores es la UPN y el otro la CNSPD. En este sentido, con la publicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), en el cual se establecen nuevas necesidades formativas a docentes, la UPN se acerca a la CNSPD para plantearle la posibilidad de colaborar en el diseño del diplomado dirigido a tutores. De esta manera, la CNSPD en conjunto con la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) deciden colaborar con personal de la UPN para establecer las pautas para el diseño de un diplomado dirigido a formar al personal que desempeñaría la función tutora.

El personal que colaboró por parte de la UPN estuvo integrado por especialistas con experiencia en temas de tutoría. El grupo se conformó por docentes de las Unidades de la UPN de Chihuahua, Zacatecas, Morelos y de la Ciudad de México. De igual forma participaron docentes de las Escuelas Normales de los estados de Veracruz, Puebla, y Ciudad de México.

Algunos aspectos del diplomado, como su duración, contenido y modalidad fueron acordados entre la CNSPD, UPN y las escuelas normales. Actualmente, la UPN tiene convenios con 16 entidades que contrataron los cursos y diplomados de formación continua. Destaca que en las otras 16 entidades que no firmaron un convenio continúan recibiendo el diplomado de tutores sin una contraprestación. En el caso de las entidades que contrataron a la UPN, solamente 8 de ellas actualmente están pagando por el diplomado de tutores. Lo anterior se debe a que la CNSPD acordó con ellas, que la UPN tiene que ofrecer el diplomado de manera gratuita. En este sentido, la CNSPD invitó a aquellas entidades que tuvieran recursos disponibles pagaran por el diplomado.

## **3.2 Responsables a nivel meso**

### ***Implementación del Diplomado de formación de tutores***

En cuanto al proceso de implementación del Diplomado de Formación de tutores para docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso en cada entidad, las AEL, las Unidades estatales de la UPN, así como las Escuelas Normales, son los actores que desarrollaron el proceso de implementación y para ello han conformado grupos de trabajo. A partir de reuniones se crearon protocolos de trabajo, los cuales variaron en cada entidad. En este sentido, las AEL han sido las responsables de emitir las convocatorias; típicamente la función de la UPN y de las normales ha sido la de impartir el diplomado mediante facilitadores. Para su organización interna se encuentran divididos en tres grupos: aquellos que provienen de la UPN, de las Escuelas Normales y los de la propia AEL quienes casi siempre están conformado por los representantes de los centros de maestros.

En lo que se refiere a la administración de la plataforma en línea, así como la emisión de las constancias, la instancia responsable directa ha sido la UPN. Para la emisión de las constancias, el personal responsable del diplomado (típicamente el área de formación continua estatal) es quien integra la lista de los diferentes tutores, ésta es recopilada por los facilitadores.

“Desde el nivel central se dispuso que participaran normales, que participara la UPN y Formación Continua y como esas tres áreas pertenecen a la Coordinación, pues estamos de alguna manera coordinándola” (AEL).

### ***Implementación de las tutorías***

Para la implementación de las tutorías, las entidades cuentan con una estructura a través de las cuales se opera este proceso. El Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica señala que entre sus atribuciones está las de planificar, organizar, operar, dar seguimiento y evaluar el servicio de tutoría en la entidad federativa. Dichas estructuras varían en su trayectoria, funciones, número de integrantes, perfiles y formas de coordinarse con otros actores o centros de apoyo. Las generalidades de estas estructuras se describen a continuación.

Existe una estructura administrativa local de cada Entidad que opera el programa de tutorías y actores involucrados en algunas funciones como supervisores escolares y técnicos docentes. Estos actores colaboran en la implementación de la estrategia de

tutorías, generan información sobre el proceso, organizan reuniones de tutores y tutorados, monitorear el desarrollo de la tutoría, y apoyan la atención de situaciones imprevistas o de problemas. Debido a como se desarrolló la implementación del programa de tutorías se tuvieron que incorporar algunas figuras “emergentes” como la del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) y el Asesor Técnico Pedagógico Temporal que inicialmente no estaban contemplados en la normatividad con alguna responsabilidad, pero que participaron del proceso.

“Mi gran temor está con los directores, supervisores y ATP que se asignaron como tutores ahorita, en este ciclo escolar, ¿por qué?, porque ya dije que para ellos no hay un pago, no los puedo obligar tampoco a que asistan al diplomado, entonces mi temor es que justamente no se cumpla la tutoría con ellos” (AEL)

### *Tipos de estructuras*

Algunas Secretarías de Educación cuentan con Direcciones de Formación y Actualización Docente, Formación Continua, Formación de Desarrollo Profesional, o Centro de Actualización del Magisterio, otras cuentan con una Coordinación Estatal de Formación Docente. Dichas estructuras a su interior, dependiendo de su tamaño, pueden contar con algunos departamentos y en algunos casos, esos son los que específicamente atienden las cuestiones relacionadas con las tutorías. Además, algunas estructuras cuentan con Centros de Maestros que son espacios educativos encargados de ofrecer servicios, recursos e instalaciones de apoyo al desarrollo de las escuelas y los colectivos docentes de la EB, promoviendo y asesorando actividades formativas y de desarrollo profesional. Al interior de cada estructura se vinculan diversos actores en diferentes etapas de los procesos que involucra el desarrollo de las tutorías.

“En la tutoría tienen que ver diversas áreas, la Dirección de Personal porque es quien hace la gestión de los incentivos y quienes nos proporcionan la fuente de información que son las bases de datos del personal de nuevo ingreso y del personal que hace la función de tutoría, esa área es una; luego estamos nosotros, el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), que hacemos la operación de orden académico de la tutoría y también está la Dirección General de Desarrollo y Formación Profesional que hasta ahora ha llevado el componente de la formación de los tutores” (AEL).

“Claro, además tengo que formar a quien llega porque no tiene experiencia; ésa es otra parte que hay que trabajar. Yo decía, “a mí denme un equipo al que ya no tenga que invertirle tiempo”, porque los tiempos no me dan para eso” (AEL).

La implementación del programa de tutorías fue particularmente compleja dado que la gran mayoría de estructuras se estaban modificando cuando se lanzó la primera convocatoria y la implementación se dio en un proceso de transición de una estructura a otra que contaba

con diferentes actores, experiencias previas, número de personas y funciones. En algunos casos al momento de llevar a cabo la implementación del programa de tutorías no se contó con un área específica para hacerlo dada la reconfiguración al interior y se designó momentáneamente a alguna área.

“Pertenece en este momento a dos áreas distintas porque todavía se está elaborando la estructura orgánica con la que va a operar la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente” (AEL).

“Desempeño todas las funciones propias de la formación continua y en un determinado momento la Subsecretaría de Educación Básica me responsabilizó de las tutorías, al no haber una Coordinación Estatal de Servicio Profesional Docente, dicen: '¿quién anda por ahí?'” (AEL).

### ***Conformación de las estructuras***

Las estructuras encargadas del proceso de tutorías son, en ocasiones, muy reducidas en relación con tamaño de la entidad, en algunos casos son sólo de una persona que se auxilia con personal administrativo de otras áreas, o son cuatro o cinco personas para atender estados con una extensión territorial compleja o extensa. En otros casos, las estructuras se encuentran en transición y se han sumado nuevos elementos, por lo que al momento de la entrevista no se pudo proporcionar un número exacto de quienes operó el programa; o, por otro lado, son una estructura con diversas funciones y hay diferentes posibles combinaciones para desarrollar las actividades encomendadas, por tal razón no se puede cuantificar con exactitud al personal. Algunas se redujeron luego de la puesta en marcha de la Reforma Educativa, eso afectó la operación cotidiana de algunos programas hasta en 30%.

En otros casos se tienen estructuras más amplias, se tiene registro de hasta 22 personas que apoyan la implementación de las tutorías, pero que no es su única función. Los Centros de Maestros suelen tener una estructura más grande que la encargada de la implementación del programa de tutorías; por lo general, son más de 20 personas las que se encuentran en dichos Centros, suelen ser los grupos más amplios y los más cercanos a los docentes.

“Mi equipo de trabajo es muy reducido, y se ha reducido más. Con ellos tenemos que hacer circo, “maroma y teatro”. Realmente lo que logramos es porque nos vinculamos con los niveles, yo creo que en los niveles no saben que somos tan pocos, se imaginan que somos muchísimos porque hacemos mucho trabajo” (AEL).



### ***Perfil de los operadores del programa de tutorías***

El perfil profesional de quienes están encargados de la implementación de las tutorías, en su mayoría son docentes que realizan funciones administrativas, en otros casos es de pedagogos, especialistas en educación y personas son diversos perfiles con posgrados, así como de algunas personas con estudios en ingeniería en sistemas o algún área relacionada. Para las estructuras, contar con este último perfil hace una diferencia sustancial porque son los encargados de brindar soluciones tecnológicas a las plataformas que se usan para el programa de tutorías. El perfil de quienes se encuentran en los Centros de Maestros es predominantemente de docentes con diversos niveles de especialidad, sobre todo docentes con posgrados en educación lo que les permite tener una orientación más enfocada a brindar acompañamiento a los profesores, sobre todo a los de nuevo ingreso.

De acuerdo con las AEL, el tema de los perfiles es muy importante para adecuar las necesidades de las estructuras, por ejemplo, contar con un perfil que permita dar seguimiento a los tutores requiere de una formación en docencia o educación; en otros casos es necesario el apoyo tecnológico para operar el programa de tutorías, sobre todo porque el diseño exalta mucho la necesidad de contar con plataformas tecnológicas para su implementación. Pero es de notar que no todas las estructuras disponen de personal con el perfil necesario para hacer el desarrollo tecnológico que se requiere.

### ***Funciones que realiza la estructura***

En general, las estructuras encargadas de la estrategia de tutorías suelen desarrollar diversas funciones de éste y otros programas o funciones administrativas. Entre otras actividades llevan a cabo los procesos relacionados con la formación continua y la capacitación docente, la preparación para el examen de oposición, el seguimiento en la asignación de las plazas y las bases de datos; la evaluación diagnóstica de los docentes de nuevo ingreso y los procesos vinculados a la tutoría como seguimiento, análisis de las bases de datos, creación de bases de datos para la asignación de incentivos, diseño de talleres y apoyo para la realización del diplomado, principalmente. Son pocos casos registrados en donde las estructuras llevan a cabo, de forma exclusiva, la implementación del programa de tutorías y, si cuentan con ello, suelen ser áreas pequeñas (cuatro o cinco personas) o sólo es un área que de forma momentánea asume el proceso.

De acuerdo con lo comentado por algunas de las AEL, algunas entidades se quedaron sin otros centros de apoyo importantes como lo son los Centros de Maestros; al respecto, las funciones de las diferentes estructuras se tuvieron que modificar y se reasignaron aquellas que dichos centros llevaban a cabo.

“Ahora hacemos los trayectos formativos que se daban antes, el trabajo que se hacía en los Centros de Maestros” (AEL).

“Para las tutorías, se han producido algunos folletos y presentaciones internas, justamente para adaptar los procesos de los docentes de nuevo ingreso, así como también de los compañeros tutores, porque aun cuando los documentos son muy puntuales en cuanto a la parte prescriptiva, en la realidad en la parte operativa somos rebasados por las situaciones de la entidad; lo que no quita el hecho de que, efectivamente, colaboramos para generar algunos elementos de carácter académico que puedan favorecer justamente a tutores y a los tutorados” (AEL).

Cabe destacar que, de acuerdo con lo descrito por los entrevistados, algunas actividades son consideradas “sustantivas” y por ende las funciones asociadas a ellas son prioritarias por encima de otras. Por ejemplo, las actividades vinculadas con la evaluación docente suelen desplazar a otras como las relacionadas con el seguimiento a la tutoría. Otra característica que hace que las estructuras realicen priorizaciones de actividades es la agenda de cada entidad, es decir, algunas autoridades buscan ofrecer soluciones o apoyo a los docentes para afrontar ciertos procesos que han sido problemáticos o que han generado rechazo en ciertos sectores. Esta estrategia también responde al hecho de que existen diversos vacíos normativos, tanto de los procesos asociados a las tutorías como de otros que requieren ser subsanados, lo cual propicia que las funciones de las estructuras se saturan de actividades “remediales” y descuiden actividades que pareciera no tener tanta urgencia de ser resultas como el seguimiento.

“Estamos también con el objetivo prioritario que es formar a los maestros en temas sustantivos como las TICs y el Programa de Equidad de Género. Lo del SATE que está dicho, aún no lo operamos, pero intentamos hacerlo de alguna manera en la entidad; sin embargo, la falta de lineamientos y de los criterios de cómo se va a desarrollar, nos limita mucho” (AEL).

“El tema de tutoría lo tenemos, digamos, tangencialmente; porque el grueso de las actividades son otras. En mi caso, por ejemplo, trabajo en la formación inicial, todo lo de normales, donde se forman los maestros” (AEL).

“En los últimos tres o cuatro meses, han consistido básicamente en apoyar a los docentes en su preparación para la evaluación del desempeño. Considero que no es nuestra responsabilidad básica pero se nos hizo el encargo, por parte del Secretario, de elaborar una estrategia global para apoyar a los maestros, en principio para hacer que participaran, porque en la mayoría estaban renuentes; decían que ellos no sabían nada y entonces cómo iban a participar en cosas elementales como, por ejemplo, subir evidencias al portal” (AEL).

### **3.3 Responsables a nivel micro**

En este nivel de implementación las figuras claves son los directivos y los docentes que fungen como tutores. Entre sus funciones se encuentran: compartir la reflexión sobre las estrategias para la organización y aprovechamiento efectivo del tiempo escolar; recomendar distintas formas de comunicación del docente con las familias de los alumnos con base en el conocimiento y experiencia sobre la comunidad; invitar al docente a valorar de manera constante sus avances, identificar sus áreas de oportunidad y proponer acciones para atenderlas; exhortar al tutorado a identificar sus necesidades de capacitación, actualización y superación, con la finalidad de que haga una valoración y tome decisiones que favorezcan su desarrollo profesional; así como ordenar y registrar los avances y logros de la tutoría que haya llevado a cabo.

La función de la tutoría es exclusiva de los tutores, es decir, se les capacitó mediante el Diplomado para que desarrollaran esta función. Ahí se establecieron algunas pautas de cómo se desarrollaría la tutoría; sin embargo, depende de cada tutor, su formación, área de especialidad, experiencia y la metodología a través de la cual decidan impartir la tutoría. A nivel normativo no existe una descripción o parámetros en donde se asuma qué criterios tiene una tutoría de calidad, que sea deseable. Así es que hay poca información respecto a las funciones llevadas a cabo en la micro implementación y por lo tanto abre una veta de análisis a la que se le tiene que prestar importancia conforme avance la experiencia de tutorías a docentes noveles.

### **3.4 Conclusiones**

Normativamente las funciones de cada actor están planteadas de forma muy general, no se lograron establecer algunos parámetros o criterios para llevar a cabo las funciones de seguimiento de las tutorías o para llevar cabo las tutorías, eso se deja a criterio de cada tutor por lo que la calidad de este proceso se asocia con la capacitación recibida, con la experiencia previa y las habilidades metodológicas de cada tutor; por lo que el proceso de selección de tutores requiere tener criterios muy específicos que garanticen que se está captando a los docentes con las habilidades más proclives a desempeñar una correcta función como tutor.

Las mejores experiencias relatadas por las AEL entrevistadas tienen relación con la capacidad de comunicación y gestión que tienen las estructuras al interior y con otras

estructuras locales; en ese sentido, las estructuras grandes no necesariamente funcionan mejor.

Otro aspecto que se percibió es que la movilidad de las áreas es alta y eso impide la consolidación de los equipos de trabajo y de ciertos procesos. Además, que existen algunas actividades que son predominantes respecto de otras, por lo que ciertos procesos que no se consideran tan relevantes pueden ser desplazados por otros más urgentes de resolver. Eso se puede acentuar si las funciones de cada actor no están claramente definidas en la normatividad o cuando tienen que entrar diversos actores a asumir actividades en las que no fueron contemplados normativamente, pero que en la implementación tuvieron que asumir.

En síntesis, estos aspectos de conformación de estructuras locales, perfiles, atribuciones y demás, terminan por incidir en la implementación del programa como se analizará posteriormente.

## **Capítulo 4. Análisis de la implementación de las tutorías a docentes noveles del Servicio Profesional Docente en los ciclos escolares 2014 - 2015, 2015 - 2016**

En este capítulo se describe los resultados de la implementación de las tutorías a docentes noveles del Servicio Profesional Docente (SPD) que se desarrollaron en los ciclos escolares 2014 - 2015 y 2015 - 2016. De esta manera, se busca analizar la operación de la estrategia, así como valorar el grado de cumplimiento de la intervención.

Para cumplir con este objetivo, se identificaron los diferentes procesos que integran la operación de la estrategia. Esto se realizó a partir de una revisión de la normatividad, entrevistas estructuradas y semiestructuradas a autoridades educativas, así como a docentes noveles y personal que se desempeñó en la función tutora.

Así, se identificaron cinco procesos dentro de la estrategia: 1) Selección y asignación de tutores; 2) Formación de tutores; 3) Desarrollo y operación de la tutoría; 4) Seguimiento y evaluación del proceso de tutoría, y 5) Asignación de incentivos.

La estrategia de análisis propuesta para cada etapa considera, de manera transversal, una descripción normativa, así como un análisis de los diferentes procesos de gestión y operación de cada uno de los procesos. En cada una se presenta, en una primera sección, un mapa del proceso que se reconstruye a partir del marco normativo aplicable, en el cual se detallan las actividades y actores involucrados. En la segunda sección, se analiza desde la perspectiva y percepción de cada actor el desarrollo y operación de cada proceso. Vale la pena resaltar que se busca incorporar información cuantitativa y cualitativa que permita contextualizar y profundizar las reflexiones de cada actor. Por ello, es la voz de los actores la que conduce la narrativa de la evaluación. Finalmente, en la tercera sección se presenta los principales hallazgos y conclusiones de la implementación de cada etapa. Adicionalmente se presentan recomendaciones que los propios actores reconocen o plantean ante los diferentes problemas presentados.

## 4.1 Selección y asignación de tutores

### a) Antecedentes

La investigación educativa apunta a la selección y asignación de los docentes que fungirán como tutores, como aspectos clave para el éxito de cualquier programa de tutoría e inserción a la docencia. Sin embargo, no hay una perspectiva única sobre cuál es la mejor manera para llevar a cabo este proceso. Por lo que la discusión se centra en las acciones de seguimiento que permitan identificar, de manera oportuna, los problemas que se pudieran presentar en esta etapa. En el marco normativo mexicano, el proceso de selección y asignación de tutores se detalla en el LINEE08 2015 y en el Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. En ambos documentos se establecen los actores involucrados y las etapas del proceso.

La presente sección busca detallar cómo fue diseñada la operación del proceso de selección y asignación de tutores, así como conocer y contrastar cómo se implementó. Para lograrlo, se retoman las entrevistas a profundidad realizadas en la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), así como a las diferentes Autoridades Educativas Locales (AEL) del país y la propia percepción del personal que desempeñó la función tutora de docentes noveles que ingresaron durante el ciclo escolar 2014 - 2015.

### b) Descripción normativa del proceso

La figura 4.1.1 presenta un ejercicio de reconstrucción normativa, a partir del cual se identificaron ocho etapas que integran el proceso de selección y asignación, así como cuatro actores responsables en su implementación, a saber: AEL, los docentes y técnicos docentes interesados en ejercer la función tutora, los Comités Consultivos de Revisión (CCR) y las y los directores de las escuelas.

El proceso de selección de tutores inicia con la publicación y difusión de las convocatorias estatales. En esta etapa, las AEL emiten las convocatorias en apego a los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cubriendo con ello: requisitos, documentación, fechas y tiempos, lugares, procedimientos de selección, medios de resultados, etcétera.

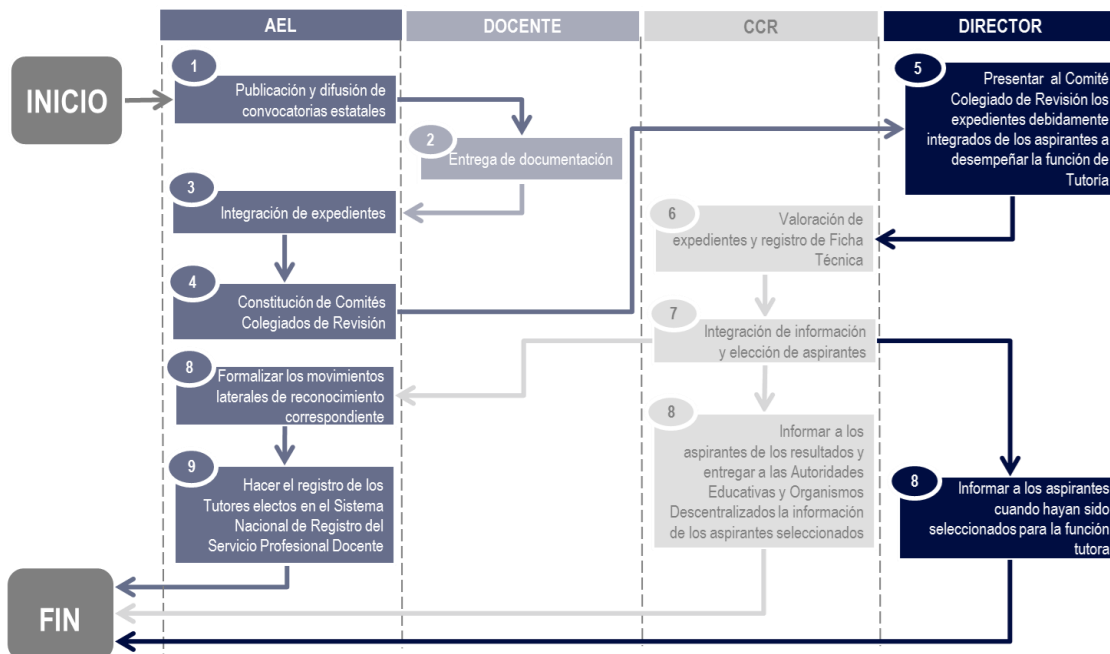
La segunda etapa establecida solamente en los LINEE08-2015, es la entrega de documentación asociada a los requisitos establecidos para los aspirantes, de acuerdo con el formato de solicitud que determine la CNSPD. Sin embargo, en esta etapa, los

lineamientos no detallan quién será el encargado de la entrega, se asume, por tanto, que el docente interesado será quien entregue esta documentación.

La tercera etapa establecida en el LINEE088-2015 es la integración de expedientes, a cargo de las AEL, quienes deberán compilar y estructurar los documentos para su entrega a los Comités Colegiados de Revisión.

La cuarta etapa se refiere a la constitución de los Comités Colegiados de Revisión, los lineamientos refieren que se hará de acuerdo al nivel educativo y bajo los procedimientos de operación y constitución determinados por la SEP a través de la CNSPD. En cuanto a los integrantes del Comité, tanto los lineamientos como el Marco, establecen que el Consejo Técnico de Zona, con la participación de docentes y técnicos docentes, se constituirán en un Comité Colegiado de Revisión. En cuanto a las atribuciones de este Comité, el Marco y los lineamientos establecen que será el encargado de la revisión y valoración de los expedientes de los aspirantes a desempeñarse como tutores para los ciclos escolares 2014 - 2015 y 2015 - 2016, por lo que los docentes y técnicos docentes que se incorporen al Comité Colegiado de Revisión en ningún caso serán candidatos a ser tutores. Se constituirá un Comité en cada zona escolar.

**Figura 4.1.1 Flujograma del proceso selección y asignación de tutores**



Fuente: Elaboración propia con información del Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica y el LINEE08-2015.

La quinta etapa es la valoración de los aspirantes y el registro de ficha técnica, tanto el LINEE08-2015 como el Marco, establecen que en la ficha se registrará la información y los elementos de ponderación para la emisión de la propuesta de tutores. Adicionalmente, el Marco contempla que el Comité Colegiado de Revisión podrá llamar a los aspirantes a Tutor a una entrevista para ampliar la información, en caso de requerirlo, con base en el expediente presentado. Por otro lado, los lineamientos establecen que serán los directores de los planteles los que presentarán al Comité Colegiado de Revisión los expedientes debidamente integrados de los aspirantes a desempeñar la función de tutoría.

De acuerdo con los lineamientos, la sexta etapa es la Integración de información y elección de aspirantes. La información derivada de la valoración colegiada de los expedientes será la base que fundamente la decisión de elección del aspirante.

La séptima etapa, estipulada en el LINEE08-2015 y en el Marco, es la entrega de resultados. En ambos, se establece que el personal con funciones de dirección<sup>22</sup> y las instancias competentes deberán informar a los aspirantes de los resultados y entregar a las Autoridades Educativas y Organismos Descentralizados la información de los docentes seleccionados. Adicionalmente, el Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica establece que

- El Comité Colegiado de Revisión entregará los expedientes de los tutores seleccionados a las Autoridades Educativas Locales al término del proceso de selección. Los correspondientes a los no seleccionados se devolverán a los interesados.
- Los expedientes serán agrupados por orden de prelación.

Adicionalmente, las AEL y Organismos Descentralizados deberán formalizar los movimientos laterales de reconocimiento correspondiente, de acuerdo con lo que establezca la CNSPD.

La octava y última etapa, de acuerdo con los lineamientos y el Marco, está a cargo de las Autoridades Educativas Locales y Organismos Descentralizados, ya que serán ellos

---

<sup>22</sup> Este personal comprende a coordinadores de actividades, subdirectores y directores en la EB; a jefes de departamento, subdirectores y directores en EMS, y para ambos tipos educativos a quienes con distintas denominaciones ejercen funciones equivalentes



quienes deberán hacer el registro de los tutores electos en el Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente (SNRSPD).

### ***Otros elementos sobre la selección de tutores***

Los lineamientos, así como el Marco General, establecen que para poder participar en los procesos de selección los aspirantes deberán, entre otras cosas, acreditar estudios de nivel superior, contar con un nombramiento definitivo<sup>23</sup> con una antigüedad no menor a los tres años en el tipo de servicio o modalidad educativa en la que se busque desarrollar estas funciones, así como no ocupar en el momento de su registro algún cargo o representación sindical. Por otro lado, es necesario tener habilidades básicas en el manejo de tecnologías de información, así como no haber incurrido en alguna falta grave en el cumplimiento de sus tareas docentes. Finalmente deberá presentar evidencia de los elementos contemplados en la Ficha Técnica<sup>24</sup> establecida para la convocatoria.

En cuanto a la revocación de las funciones, se contempla que ésta se podrá dar por ocho motivos: 1) Haber proporcionado información falsa o documentación apócrifa; 2) No cumplir con las obligaciones o funciones como tutor; 3) Desempeñar cargos de elección popular, cargos sindicales o funciones de representación sindical; 4) No demostrar capacidades y competencias requeridas; 5) No haber obtenido un resultado satisfactorio en la evaluación del desempeño; 6) A solicitud fundada y motivada de la Autoridad Educativa correspondiente; 7) Fallecimiento del tutor y 8) A solicitud del tutor.

Por último, se menciona que las AEL deberán documentar todas las actividades realizadas durante el proceso de selección. Asimismo, el INEE podrá revisar y supervisar en cualquier momento las diferentes fases del proceso de selección y, en su caso, requerir la información que considere necesaria.

### ***Asignación de tutorados***

En cuanto al “emparejamiento” de tutores con docentes de nuevo ingreso, el LINEE08-2015 no provee información, mientras que en el Marco no se establece un proceso claro con

---

<sup>23</sup> Se refiere a la relación jurídica formal con el personal. Debido a su temporalidad podrá ser: provisional (cubre una vacante temporal menor a seis meses), por tiempo fijo (se otorga por un plazo previamente definido) y definitivo (nombramiento de base que se da por tiempo indeterminado).

<sup>24</sup> Registro de información de los candidatos de acuerdo con los criterios determinados por la CNSPD.

responsables, tiempos o actividades, sólo se delinearán criterios por escuela y zona escolar, de manera específica establece que:

- La tutoría es una actividad adicional a la función docente, por lo tanto, los docentes y técnicos docentes tutores en ningún caso dejarán su función frente a grupo.
- En todos los casos, la tutoría deberá realizarse en la escuela del tutorado, en horarios que no alteren la normalidad mínima de operación escolar y cumpliendo al menos tres horas a la semana por tutorado.
- El docente o técnico docente frente a grupo que se desempeñe como tutor tendrá como máximo tres tutorados a la vez.
- El desempeño de la labor de tutoría se realizará en la misma escuela, en otra escuela en el mismo inmueble, o en otra escuela en la misma zona, siempre y cuando lo permitan las condiciones del tiempo laboral y de traslado, así como la dispersión geográfica.
- Cuando las características de una escuela no permitan tener docentes o técnicos docentes con funciones de tutor, el Consejo Técnico de Zona, en funciones de Comité Colegiado de Revisión, designará a un Asesor Técnico Pedagógico (ATP) para realizar las funciones de tutoría.
- Los ATP que desempeñen funciones de tutoría atenderán hasta tres tutorados a la vez, adicionalmente a las funciones de Asesoría Técnico-Pedagógica que les correspondan.
- Cuando no pudiera asignarse al docente o técnico docente de nuevo ingreso al SPD un tutor de la misma escuela, ni se pueda habilitar a un asesor técnico pedagógico para realizar las funciones de tutoría, la AEL designará un tutor de las listas de prelación correspondientes.
- Cuando no pudiera asignarse al docente o técnico docente de nuevo ingreso al SPD un tutor, el subdirector con funciones académicas de la escuela a la que se incorpore personal de nuevo ingreso desempeñará las funciones de tutoría.
- En los casos de las zonas escolares donde se disponga del número suficiente de ATP en condiciones de realizar la función de tutoría, la AEL decidirá la distribución de los mismos de acuerdo con la ubicación de los docentes y técnicos docentes de

nuevo ingreso en la zona escolar, y tomando en cuenta la condición laboral de los ATP.

- El supervisor escolar de zona determinará la organización y distribución del tiempo que los ATP dedicarán a la tutoría y a la asesoría, tomando en cuenta su condición laboral.
- Si fuera necesario reemplazar o sustituir a un tutor por causas justificadas o de fuerza mayor, la AEL designará a un tutor de la lista de prelación correspondiente.

### **c) Descripción operativa del proceso**

A partir de lo discutido en las entrevistas a profundidad con personal de la CNSPD, así como con los responsables de la implementación de la estrategia de tutoría en las entidades (Autoridades Educativas Locales), el proceso de *selección y asignación de tutores* se puede detallar a partir de tres etapas principales: 1) Emisión de la convocatoria, 2) Constitución de los Comités Consultivos de Revisión y 3) Selección y asignación de tutorados.

En esta sección se describe lo que sucedió en los diversos niveles de implementación, los problemas detectados por cada actor, así como posibles hallazgos y recomendaciones de mejora. Para ello, se recupera información del proceso mediante la entrevista a profundidad realizada a la CNSPD en septiembre de 2015, así como mediante entrevistas con los encargados de implementar el programa de tutorías en las 32 entidades del país, realizadas en diciembre de 2015.

Adicionalmente, se incorpora la perspectiva de tutores y tutorados, mediante entrevistas a profundidad realizadas entre febrero y marzo de 2016, así como una encuesta nacional levantada en junio y julio de 2016. Esta visión cualitativa y cuantitativa del proceso, permite una visión amplia sobre el proceso. A continuación, se vierten las voces de todos los actores involucrados, que detallan las actividades desarrolladas y los problemas enfrentados.

#### ***i. Emisión de la convocatoria***

##### ***La perspectiva de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente***

Desde la perspectiva de la CNSPD el principal problema en la emisión de la convocatoria fue la baja participación e interés por parte de docentes que quisieran desempeñar la función

tutora durante el ciclo escolar 2014 - 2015. Este problema, se explica a partir de la falta de difusión de la convocatoria y un desconocimiento generalizado sobre la tutoría.

En particular, se enfatiza el desconocimiento de qué es la tutoría por parte de los docentes. La desinformación sobre los objetivos de esta estrategia de inserción a la docencia propició que, tanto docentes noveles como aquellos que realizarían la función tutora, consideraran que se trataba de un ejercicio de evaluación, más que de acompañamiento.

Adicionalmente, se reconoce que las Autoridades Educativas Locales no tuvieron el tiempo suficiente para lanzar la convocatoria durante el ciclo escolar 2014 - 2015, ya que ésta se emitió poco antes del receso de verano. De acuerdo con la Coordinación, la premura de la emisión de la convocatoria propició a su vez, que las AEL no dieran un seguimiento puntal a la misma.

Adicionalmente, la CNSPD considera que otro elemento que repercutió en el seguimiento fue que, en el diseño de la estrategia, inicialmente se contempló la utilización de una plataforma digital de registro de tutores, y por tanto, las AEL desatendieron la tarea de monitoreo en tanto que asumieron que la plataforma podría resolver esta actividad.

### ***La perspectiva de las Autoridades Educativas Locales***

La emisión de la convocatoria fue una actividad que se realizó de distintas maneras en las 32 entidades del país. Si bien la normatividad contempla una convocatoria marco general, la difusión se acopló a los contextos estatales. Adicionalmente, existieron diferencias entre los actores involucrados en esta etapa, así como los problemas a los que se enfrentaron las autoridades educativas. A continuación, se detallan los aspectos más importantes, retomados a partir de las entrevistas.

La mayor parte de las AEL, refieren al apego a la convocatoria marco establecida por la CNSPD, tal como lo establece la normatividad.

“Normalmente llega la convocatoria; nos la mandan, es como una convocatoria marco en la que se pintan de amarillo aquellos espacios que tenemos que llenar con los datos de la entidad; entonces nosotros llenamos esos datos de la entidad, la devolvemos al área central y después nos mandan la convocatoria definitiva y nos autorizan que la publiquemos.” (AEL).

“Entonces en cuanto a la parte de los lineamientos de la convocatoria nos ceñimos a lo que está planteado, hacemos algunos comentarios y cuando no son autorizados simplemente la publicamos y sí apoyamos algunas cuestiones en cuestión de anexos”. (AEL)

En este sentido, existe una postura encontrada entre las Autoridades Educativas respecto a las modificaciones a la convocatoria; ya que, por un lado, algunas entidades reportan haber realizado cambios a la convocatoria de acuerdo con contexto local y las necesidades específicas detectadas.

“Desde la Ciudad de México te manda el marco y la propuesta de convocatoria; tú haces en el estado las adecuaciones a la convocatoria considerando el marco y la situación local; una vez adaptada la convocatoria con las fechas y sedes que tengas disponibles en la entidad, se mandan a Subsecretaría de Educación, ahí la revisan, la aceptan, le pone la antefirma y entonces pasa a la Secretaría de Educación, ahí dicen, 'ya está avalada', la revisan, la firman y se hace la difusión” (AEL).

“Entonces nosotros solicitamos autorización de recorrerlo, fueron aproximadamente 15 días, de diferencia...” (AEL).

Por otro lado, llama la atención que otras entidades consideran que la convocatoria es muy rigurosa al considerar muy complicado realizar cambios a la misma.

“En cuanto a los requisitos, están alineados conforme a lo que plantea la Coordinación Nacional, no podemos movernos mucho ahí” (AEL).

“De entrada no te acepta que la modifiques, es muy rigurosa en ese sentido. Nosotros tuvimos que cambiar las fechas porque tardaron quince días en emitirnos una aprobación para la segunda convocatoria; entonces tenemos la que mandamos para que nos la aprobaran, tardaron dos semanas en aceptarla. Entonces, cuando ya venía aprobada, tuvimos que sacarla así porque así la aprobaron, ¡pobre de ti si la cambias! Ya en el camino pedimos una ampliación de plazo para podernos ajustar realmente al tiempo” (AEL).

“[...] En la convocatoria, ¿qué cambios o modificaciones se hicieron a la convocatoria marco?, pues se fue casi a pie juntillas porque teníamos que respetar lo que estaba establecido” (AEL).

Es de notar la intención de explorar otros mecanismos para la invitación de docentes a la función tutora desde el inicio del proceso.

“En la entidad no salió convocatoria en ninguna ocasión, ha sido invitación a partir de la estructura educativa. La Secretaría, sacó un oficio este ciclo escolar donde invita a docentes, directivos, ATP de promoción para participar en esta función, pero no ha salido”. (AEL)

Un aspecto que afectó de manera importante la respuesta de los docentes a la convocatoria fue el poco tiempo destinado para esta actividad, en general las AEL coinciden con la CNSPD, en tanto que no fue posible divulgar o hacer llegar la información de manera oportuna a los docentes con los tiempos establecidos en la convocatoria.

“Todo el proceso ya se mencionaba en la convocatoria y ahí estaban establecidas las fechas que eran... hoy llegó y ya mañana tienes que elegir quiénes son tus... o sea, necesito tiempo para difundir la convocatoria, necesito tiempo para reclutar al personal, necesito tiempo para revisar expedientes, necesitábamos tiempo, pero todo era así” (AEL).

“Dieron muy poquito tiempo, de cuando salió la convocatoria, dieron muy poquito tiempo” (AEL).

Si bien la mayoría de las Entidades reportaron que no cambiaron las fechas, algunas autoridades reportan modificaciones en los plazos.

“Sí, y se ajustan fechas, porque luego la que te mandan de la federación no lleva fechas, o lleva fechas que, por ejemplo, te la mandan hoy y ya empieza con que la publicación tiene que salir el martes de la próxima semana, tú dices, 'en esta semana yo no alcanzo', entonces modifico y recorro en ese sentido, pero en otro no, o sea nada más en eso” (AEL).

Para la difusión de la convocatoria, las AEL utilizaron diferentes vías y mecanismos de comunicación, como lo fue el uso de la propia estructura educativa de las entidades, los Centros de Maestros o los Centros Regionales de Desarrollo Educativo, así como la publicación en internet.

“En la primera convocatoria de 2014 - 2015 no sabíamos por qué medio difundirla o por qué parte de la estructura, entonces la difundimos por los Centros Regionales de Desarrollo Educativo” (AEL).

“Una vez que ya validaron la convocatoria, ahora sí vamos con las zonas escolares, pero con apoyo de los jefes de departamento de los distintos niveles: preescolar, primaria y secundaria, para que de ellos bajaran la convocatoria a las regiones donde ya estaban asistiendo los docentes de nuevo ingreso. A pesar de que fue para ellos exclusivo, se difundió a nivel estatal, entonces en la radio y en la página de Secretaría, difundimos la convocatoria con los Centros de Maestros” (AEL).

“Una vez que se hace la difusión en la página de la Secretaría de Educación y en la página de la instancia estatal (la primera se publicó en periódicos, la segunda se publicó en periódicos, la tercera sólo en la plataforma), se envía a los centros de maestros para que ellos la peguen también en su Facebook, que es el método de difusión que utilizan ellos, para que la tengan disponible ahí en el Centro de Maestros; además se envía a los directores de nivel para que hagan la difusión con los medios que ellos tienen a su alcance. Se convoca a los niveles educativos y a los asesores técnicos de los niveles y se les da a conocer y ya ellos también nos apoyan en la difusión, y después empieza la operación” (AEL).

Estas acciones de difusión se vieron obstaculizadas en algunas entidades por la estructura educativa, la cual en algunos casos no hizo llegar la información a los docentes.

“Por eso mencionaban hace rato la línea de mando; yo emito una convocatoria, pero esa convocatoria, alguien tiene que hacerla llegar al docente y el mecanismo tradicional para ello es a través de la cadena de mando. El problema es que en algún punto se corta la cadena de mando y luego me empiezo a enterar que hay gente que no supo de la convocatoria. Entonces ésta no es el problema, el problema es la difusión, o sea, la convocatoria está bien, así como está” (AEL).

“[...] sí hemos enfrentado inclusive el problema de la difusión, la hemos bajado por la estructura, es decir, a través de los supervisores y nos hemos llevado la desagradable sorpresa que a veces los supervisores no la pasan a las escuelas” (AEL).

Derivado del poco tiempo de la convocatoria, algunas AEL se enfrentaron a una baja participación por parte de los docentes.

“No aparecieron, nadie se registró, nada...” (AEL).

“Se emitió una convocatoria extraordinaria en la cual no tuvimos éxito...” (AEL)

Otras causas identificadas en la baja respuesta a las convocatorias, tanto por parte de las AEL como de la propia CNSPD, fue el desconocimiento generalizado de lo que eran las tutorías y su objetivo. Ante este escenario, en algunas entidades se realizó un trabajo de sensibilización.

“Hace falta más información para difundir y hacer sensibilización sobre la importancia de la tutoría; creo que ese sería el punto que le hace falta a la convocatoria, no es nada más poner los puntos que son, sino que es un trabajo de sensibilización” (AEL).

“Y aquí lo que en algún momento tuvimos que hacer fue buscar la manera de, perdonando la palabra, enamorar; sí, de alguna forma decirlo así, tanto a tutores como a tutorados para que también se sientan parte del proceso y no nada más cumplir con la convocatoria, sino que verdaderamente vean el trasfondo de por qué es importante que se lleve a cabo todo esto” (AEL).

Adicionalmente, se consideró que la convocatoria no era explícita sobre cuestiones centrales, como el incentivo económico o las actividades que tenían que realizar aquellos docentes y técnicos docentes que fueran seleccionados como tutores.

“Sería muy efectiva la convocatoria si hicieran las acotaciones pertinentes para que los docentes les quedaran claros los requisitos, los incentivos y las funciones, porque la leen y nos preguntan: 'Bueno, pero aquí dice que podemos tener este beneficio, ¿pero de cuánto va a ser?', 'no, pues no sabemos', o, 'podemos hacer esta cuestión del reconocimiento pero pues en realidad ya no nos es útil'. Entonces sí, la convocatoria sí es una muy buena opción pero suficientemente clara” (AEL).

“Francamente hubo mucha desinformación porque ellos la tenían en sus manos, pero no la podían explicar; es decir, todas las preguntas que le hacían los interesados no las podían responder...” (AEL).

“Porque las principales preguntas que ellos nos hacían eran en función del incentivo económico, si iba a haber alguno o no; y bueno, lo que se les mencionaba era que no se sabíamos hasta ese momento si iba a haber algún tipo de incentivo económico y por lo tanto bueno ellos decían: '¿sabes qué?', pues así no me interesa participar porque yo voy a estar invirtiendo de mi propio recurso para una actividad extra que no tiene que ver directamente con mi trabajo, sino que es otra función la que tengo que desempeñar” (AEL).

A partir de la visión de las diversas AEL, se advierte que la convocatoria y su difusión, no fueron suficientes para atraer a docentes y técnicos docentes interesados en ejercer la función tutora. Adicionalmente, se perfila cierta resistencia por parte al interior de las estructuras educativas estatales y de figuras como directores y supervisores. En el siguiente

apartado se indagará, desde la perspectiva de los docentes seleccionados como tutores, cómo se enteraron del programa de tutorías.

### ***La perspectiva de Tutores y Tutorados***

La Encuesta Nacional a tutores<sup>25</sup> y docentes de nuevo ingreso en el ciclo escolar 2014 - 2015, tenía como objetivo recuperar la experiencia de los docentes en todas las etapas del proceso de tutorías. En ese sentido, se destaca que la opinión de los tutores sobre la convocatoria está alineada a la perspectiva de la CNSPD y las AEL.

En ese sentido, y como se puede observar en la gráfica 4.1.1 los tutores se enteraron no sólo por la convocatoria, sino por otros medios sobre las tutorías<sup>26</sup>. Cabe destacar que, 57% de los tutores mencionaron que se enteraron del programa mediante las convocatorias, asimismo, 52% de los encuestados comentaron que adicionalmente se enteraron vía invitación directa por parte de autoridades escolares como supervisores y directores. Por último, un porcentaje menor 23%, también se enteraron del programa vía la invitación de algunas AEL.

La información cualitativa enfatiza la importancia de la difusión realizada por la estructura escolar, ya que la invitación directa de directores y supervisores generó, en algunos casos, mayor participación de docentes.

“[...] Salió la convocatoria, yo la vi, pero no le presté mucha atención, sino que nos hizo la invitación la supervisora; nos leyó el documento en el que venía el perfil y las indicaciones de lo que iba a ser la tutoría entonces me la dio a conocer y yo dije, 'pues bueno, nos vamos a animar a ver qué tal está el programa'” (Tutora, preescolar).

“El supervisor de zona nos hizo un llamado y nos dijo que lo necesitábamos, sí estábamos primero interesados en participar en el programa de lo que es la tutoría. Nos pidieron todos los papeles, para juntar el currículum e iniciar así el trámite, en el cual a nosotros nos iban a valorar como tutores dentro de la zona.” (Tutor, secundaria)

“Nos hicieron la invitación de para ser tutores” (Tutor, secundaria)

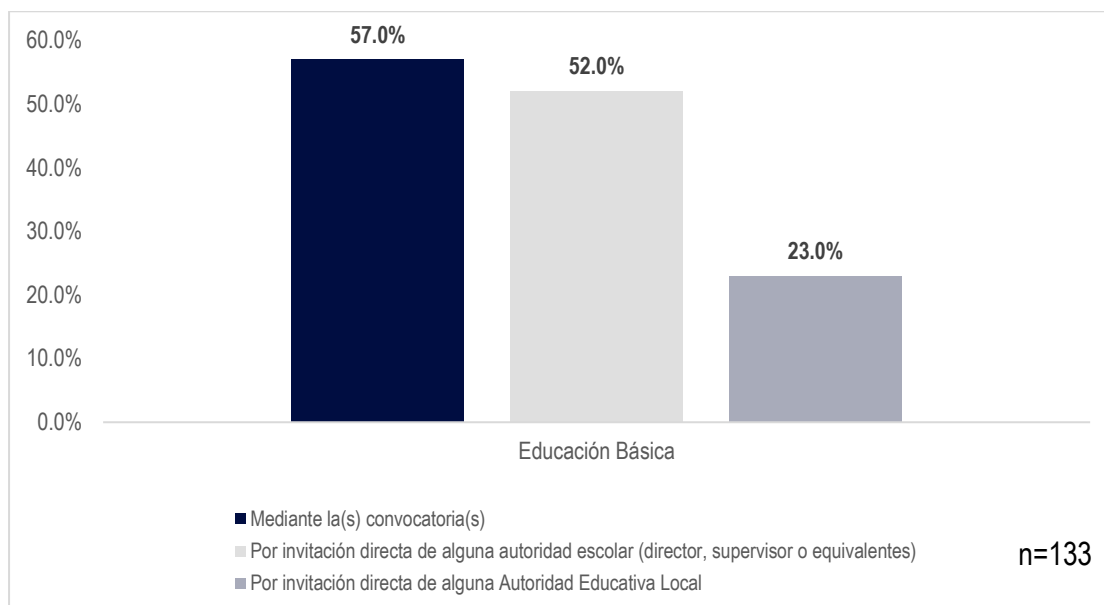
---

<sup>25</sup> Como se advierte en el capítulo II, los resultados que se presentan en la encuesta a tutores son indicativos en tanto que el número de observaciones fue limitado (183 encuestas en educación básica) y el muestreo fue no probabilístico (por conveniencia).

<sup>26</sup> Pregunta de respuesta múltiple



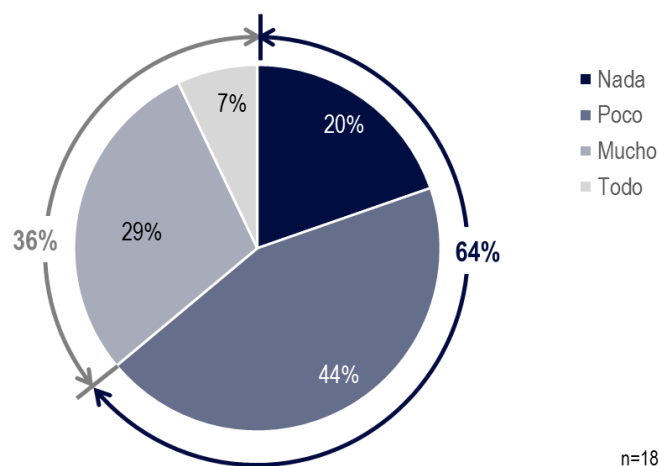
**Gráfica 4.1.1. Medios por los cuales los tutores se enteraron del programa de tutorías durante el ciclo escolar 2014 - 2015**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016)

Un elemento que mencionaron constantemente las AEL y la CNSPD, fue que la convocatoria no era explícita y no detallaba elementos fundamentales para los tutores, como el otorgamiento de incentivos o las funciones que desempeñarían. En ese sentido 64% del personal que desempeño en la función tutora, no conocían o conocían poco las actividades y deberes que llevarían a cabo con sus tutorados (véase gráfica 4.1.2).

**Gráfica 4.1.2. Conocimiento sobre las funciones de los tutores al momento de postularse**



Fuente: Estimaciones de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016)

Se advierte entonces que, si bien la convocatoria y su respectiva difusión fueron útiles para que los docentes se enteraran del proceso, éstos consideraron insuficiente la información sobre las funciones que llevarían a cabo.

## ***ii. Constitución de los Comités Consultivos de Revisión***

Concluida la emisión de la convocatoria, las AEL eran las responsables de recolectar los expedientes para su entrega a los Comités Consultivos de Revisión (CCR). En este sentido, los CCR son una figura fundamental del proceso, ya que son éstos los que tienen la facultad de elegir al personal que desempeñaran la función tutora.

### ***La perspectiva de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente***

De acuerdo con la CNSPD, los Comités se constituyeron y operaron de acuerdo con la normatividad, a pesar de que, en algunos estados, el proceso se realizó de manera apresurada.

### ***La perspectiva de las Autoridades Educativas Locales***

A partir de lo referido por las diferentes AEL, se observa que esta etapa del proceso no se llevó a cabo con estricto apego a los lineamientos definidos para ello, ya que la instalación y operación de los Comités, se tuvo que adecuar a los diferentes contextos estatales durante el ciclo escolar 2014 - 2015.

En ese sentido, por ejemplo, algunas Autoridades Educativas utilizaron estructuras existentes, tales como los Comités Escolares o los Centros de Maestros. Sin embargo, en otros estados y ante la falta de docentes interesados en la convocatoria, no se instalaron dichos Comités.

“En realidad, no operaron. Si en mi zona escolar nadie solicita pues ya no tengo necesidad de. No hubo zonas escolares que tuvieran dos solicitantes, por lo tanto, entraban en automático. Es más, el mismo supervisor mandaba a los interesados a llevar los papeles, sin que pasaran por ningún proceso. O sea, esos Comités no operaron para nada, no funcionaron, porque si no hay nadie no mando nada, no necesito hacer acta ni nada. Y si hay uno solo, ingresa, el que sea, no importa.” (AEL).

“No, no se constituye, porque entonces tendríamos que crear otro cuerpo a parte del que ya está; sí, ya está. De todas maneras ese Consejo Consultivo se tiene que conformar con los supervisores y con los directores; y ese ya está conformado” (AEL).

“Los Comités, bueno se aprovechó lo que son los Comités Escolares de cada zona, ellos son los que fungen como el Comité Consultivo, ellos son los que hacen esa función, entonces con ellos nos apoyamos” (AEL).

“En muchos casos, la inmensa mayoría, no se llegaron a constituir, no se constituyeron por una razón muy sencilla: no había nada qué dictaminar, es decir, teníamos *déficit* de tutores, no *superávit*” (AEL).

“O sea, esos Comités no operaron para nada, no funcionaron, porque pues si no hay nadie no mando nada, no necesito hacer acta ni nada. Y si hay uno solo, vaya, y nosotros el que sea, no importa.” (AEL)

En cuanto a la operación de los Comités, algunas Autoridades Educativas reportan que la falta de definición en el marco normativo sobre las atribuciones de los actores involucrados creó molestia y resistencia entre directores y supervisores, quienes rechazaron, en algunos casos, llevar a cabo la selección y revisión de expedientes.

“Pues nos trajo una serie de situaciones con los supervisores porque no querían; o sea, a ellos se les hacía demasiado trámite, demasiado engorroso juntar a la gente, hacer la revisión y evaluación. Nosotros hicimos la labor de convencimiento de que tenían que hacerlo y sí lo hicieron” (AEL).

“Dejar un poco más flexibles algunas cuestiones y clarificar un poco más la función de las figuras; yo insisto, el que el supervisor sienta que es parte de su obligación y no del director...” (AEL).

“En la primera convocatoria no había mucho conocimiento de esto por parte de ellos, ahora sí la hay, pero los que no quieren involucrarse, lo único que te dicen es que aquí no hay interesados en participar en la convocatoria. Creo que no se realiza esa función del Comité Colegiado de Revisión desde el momento en que no adoptan la responsabilidad de convocar a los maestros, pero no es por desconocimiento, sí saben” (AEL).

En cuanto al seguimiento de la constitución y operación de estos Comités, algunas Entidades sí tienen evidencias que comprueban su constitución, sin embargo, algunas otras no llevaron a cabo este seguimiento, por lo que no pueden tener certeza de este proceso.

“Sí, sí tenemos las actas, cuando nos remiten los expedientes nos remiten las actas también de que se constituyó el Comité, el día, la hora y quiénes lo integran” (AEL).

“La evidencia de los Consejos son las actas de las asambleas en donde se constituyen los Comités y las listas que los Consejos reportan a los Centros, serían también parte de las evidencias documentales que dan fe de esta detección ya más fina” (AEL).

“Yo diseñé la implementación, una especie de acta para tener evidencia de que realmente se instaló el Consejo porque así lo mandata el lineamiento, y la condición es que cuando venga cada supervisor ya traiga los expedientes de los tutores seleccionados en su zona escolar...” (AEL).

“En mi Dirección, que tiene a cargo las tutorías, somos cuatro personas, entonces claro que nunca nos íbamos a dar abasto para hacer el seguimiento para hacer la asignación, para ver cómo se están incorporando los CCR; no, no nos damos abasto” (AEL).

“Pues se les pidió a los supervisores que integraran, que recuperaran la información de sus maestros y que luego integraran un comité y lo revisaran; pero realmente tendríamos que pedirle un reporte a las delegaciones de la experiencia, bueno entrevistar a algunos supervisores de cómo lo vivieron” (AEL).

Adicionalmente, en las entidades en las que hubo poca participación de supervisores y directores, también se generaron simulaciones en la operación.

“Fue simulación, lo hicieron como quisieron, como pudieron; el mismo maestro nos hablaba, 'maestro, quiero ser', bueno vete a tu nivel, y en el nivel, '¿cómo te llamas, de dónde?', o sea, así porque los supervisores lo dejaron...” (AEL).

“Se supone que le toca a cada supervisión armar sus comités; y uno, pues, les leyó la convocatoria y trabajó con ellos lo que tendría que ser pero, ¿realmente cómo lo vivió cada zona? igual pudo haber salido, 'tú fírmale, tú fírmale', y ya; o sea, no sé cómo haya sido esta parte porque los Comités se armaban en cada zona” (AEL).

“Sabían que se tenía que hacer un colegiado, pero ahí no llegaron las solicitudes, sino llegaron directamente a la Subsecretaría y a la Secretaría Técnica, entonces ella lo volvió a canalizar para que pudieran hacer esta dictaminación (sic), entonces fue como más un trámite que una seriedad de este tipo” (AEL).

En general, la descripción de la operación de los CCR en las diferentes entidades apunta a una descontextualización de las pautas normativas, y en algunos casos, el poco seguimiento realizado por parte de las AEL propicia dudas sobre el funcionamiento de los mismos. Esto tiene implicaciones en la selección de tutores y en la conformación de las listas de prelación para la asignación.

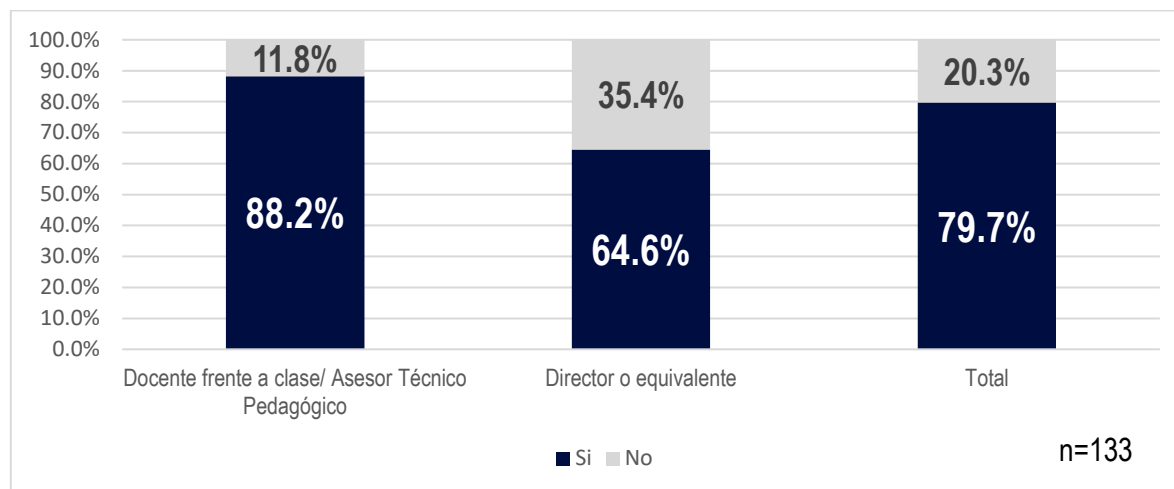
Adicionalmente, y debido a que los Comités serían uno de los encargados de informar a los aspirantes seleccionados, es necesario profundizar, desde la perspectiva de los tutores, qué figuras llenaron este vacío en el proceso. En otras palabras, es necesario conocer quiénes, ante la falta de los Comités, llevaron a cabo la selección, comunicación y asignación de tutores.

### ***La perspectiva de tutores y tutorados***

Desde esta etapa se empiezan a advertir diferencias entre las acciones llevadas a cabo por los diferentes perfiles de tutores. Como se puede observar en la gráfica 4.1.3, la gran mayoría de tutores encuestados, 79.7%, entregó documentación para postularse. Sin embargo, el porcentaje reportado por parte del personal con funciones de dirección o supervisión fue menor, con 64.6%; esta respuesta se podría explicar a partir de lo que

diferentes actores refieren como una selección arbitraria por parte de supervisores, directores o las mismas AEL para cubrir las vacantes de tutores requeridos.

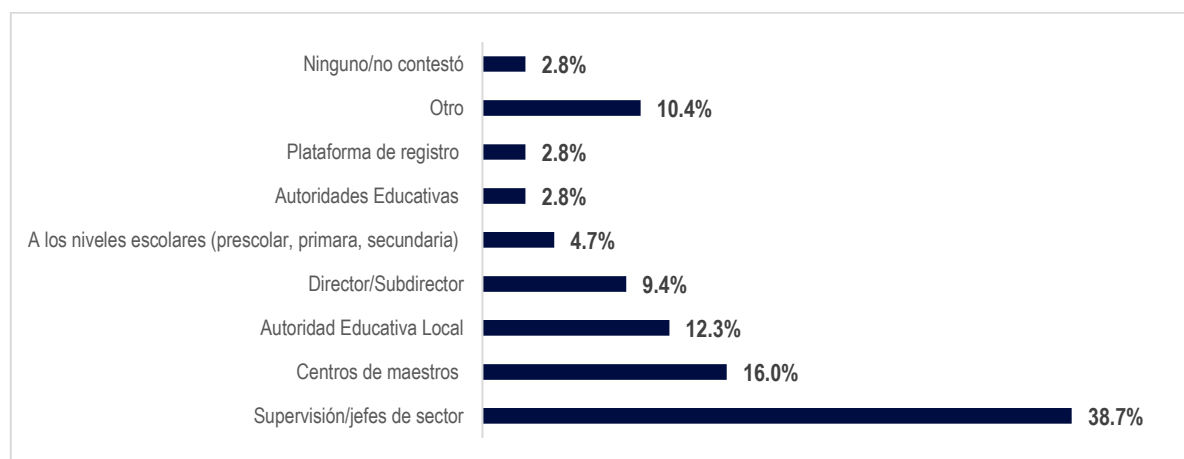
**Gráfica 4.1.3 Porcentajes de tutores que al postularse para la función tutora, entregaron documentación durante el ciclo escolar 2014 - 2015**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016)

Por otro lado, si bien la mayor parte de los tutores reporta la entrega de documentación para postularse en esta función, en la práctica resulta un proceso poco homogéneo. La principal figura a la cual refieren entregar la documentación los tutores encuestados es a los jefes de sector/supervisión con 38.9%, le siguen con 16% los Centros de Maestros y 12.3% las propias AEL (véase gráfica 4.1.4).

**Gráfico 4.1.4. Figura a la que entregaron la documentación los tutores para postularse**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

### ***iii. Selección y asignación de tutores***

Como se mencionó con anterioridad, con la creación de los CCR se buscó identificar a los mejores tutores que desempeñaran esta función; sin embargo, los problemas que se generaron en las primeras etapas, incidieron de manera importante en la selección y asignación de tutores. Por lo anterior, en este apartado se discuten las implicaciones que tuvo tanto la operación heterogénea de los Comités como los problemas que se desprendieron de las primeras etapas del proceso.

#### ***La perspectiva de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente***

De acuerdo con la CNSPD, la selección de tutores se llevó a cabo a partir de los criterios establecidos en el LINEE-03 2015 y LINEE-08 2016. La CNSPD destaca que, si bien los criterios de selección eran necesarios, también resultaron muy rigurosos, por lo que propiciaron una baja participación de docentes y técnicos docentes en las convocatorias.

Por lo anterior, la CNSPD comentó que en las entidades tuvieron que recurrir a otras figuras que fungieran como tutores. En ese sentido, se sumaron Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP), docentes jubilados, directores, supervisores y jefes de sector. Un elemento importante por destacar, en este sentido, es que la propia CNSPD reportó haber sido clara respecto a los incentivos económicos, ya que éstos sólo se otorgarían a docentes, técnicos docentes y ATP, dejando fuera a las demás figuras que se involucraron para impartir la tutoría.

#### ***La perspectiva de las Autoridades Educativas Locales***

La operación de los Comités Consultivos de Revisión se vio ampliamente afectada por la baja respuesta de los docentes a la convocatoria, no obstante, en algunas entidades fue posible, en mayor o menor grado, su funcionamiento. Las AEL reportaron que cuando no operaron los CCR, fue necesario el apoyo de las áreas de formación continua o los Centros de Maestros en la selección de tutores. En algunos casos, se reportó que la selección se haría a partir del desempeño de los docentes en el diplomado de Formación de Tutores para docentes de nuevo ingreso a Educación Básica (EB).

“Fíjese que es muy importante, se suponía que la labor del supervisor junto con el Comité Técnico era que vieran también cuáles eran los mejores maestros para que se inscribieran, pero no fue así.” (AEL).

“Nosotros hicimos la labor de convencimiento de que tenían que hacerlo y sí lo hicieron, pero en la Coordinación Estatal tuvimos que hacer revisión de todos los expedientes y de la evaluación y nosotros tuvimos que apoyar en ese sentido porque evaluaron así nada más, no se llevó a cabo el proceso como debió haber sido...” (AEL).

“La revisión de esos expedientes terminó haciéndola Formación Continua, de recopilar, y de ir seleccionar.” (AEL).

“No, no se evaluó. Aunque se haya constituido el Comité, no se llegó a ese proceso de evaluación, no se llegó a evaluar. Se llegó a la conclusión de aceptar a los que se presentaran; su rendimiento en el diplomado era el que iba a indicar si estaban en condiciones de ser tutores y, desde luego, con el trabajo con el alumno y con el tutorado” (AEL).

Un problema en la selección percibido por las Autoridades Educativas fue cierto favoritismo ejercido por parte de los CCR, lo cual entorpece algunas postulaciones o califica de manera parcial los expedientes de los postulantes.

“Yo siento que en los comités de pronto hay simulación, porque como son los mismos supervisores, los mismos directores de las escuelas, filtran, 'bueno, Lulú me cae muy bien, pues que sea tutora', 'Leonel me cae mal, pues vamos a decirle que no'. Entonces, son juez y parte y yo siento que por allá no se está teniendo ese éxito.” (AEL).

“[...] y no sabe lo que descubrimos: que el que tenía el más alto puntaje, resulta que no era cierto no lo tenía; porque hay una ficha que se llena y se saca la calificación. También encontramos maestros que llevaron su expediente directo a los Centros de Maestros porque el supervisor no se los recibía, ¿qué nos dice eso?, que de todos modos hubo favoritismos y que también muchos maestros no pudieron ser tutores porque no les permitieron serlo” (AEL).

Pocas Autoridades mencionaron que no hicieron este seguimiento a la selección, debido a que los niveles educativos se encargaron del proceso en su totalidad.

“[...] quienes finalmente hacen la selección de tutores y se hacen responsables ellos, derivado de esta selección, son las autoridades de cada nivel; entonces no podríamos garantizar que todos los procesos se lleven adecuadamente dado que no está bajo nuestra cadena de mando poder incidir directamente en la implementación” (AEL).

En cuanto al “emparejamiento” entre tutores y tutorados, ésta se llevó a cabo de manera heterogénea. En algunos estados la asignación la realizaron los Comités Consultivos, en otras entidades y debido al profundo conocimiento territorial que tienen los Centros de Maestros, las Autoridades Educativas les encargaron dicha labor. Adicionalmente, existieron asignaciones arbitrarias, que se llevaron a cabo mediante los supervisores o mediante los docentes que se habían formado como tutores.

Cabe destacar que, así como lo mencionó la CNSPD, las AEL utilizaron a otras figuras como directores, supervisores y jefes de sector, para ejercer la función tutora.

“Ellos [los CCR] eran quienes informaban al postulante si ya tenía el nombramiento como tutor... Llegaba un docente de nuevo ingreso y el comité local le asignaba el tutor, en los casos que fue posible” (AEL).

“Entonces los supervisores, junto con el Centro de Maestros, designaron a los tutores; ya no fue por convocatoria, fue por designación o invitación. El supervisor dijo 'para éste, éste, para éste, éste', y él asignó” (AEL).

“Entonces esta ocasión se devuelve a los Centros, “a ver, ustedes asignen, aquí están los tutores, aquí están los tutorados, fíjense bien ustedes a quién le asignarían”, y eso opera más porque los Centros de Maestros conocen su región, conocen a la gente que está ahí, sabe uno dónde está ubicado el maestro...” (AEL)

“Entonces esa parte resulta idónea trabajada desde los Centros de Maestros y revisada por las supervisiones.” (AEL)

“Te digo que fueron así como que voluntarios, tú me decías los maestros de Coahuayana que son con los que más trabajo hicieron, ¿ya están formados como tutores?, “maestra Oli, ¿qué hago?”, “pues búscate uno de ahí de tu escuela cercano para que los puedas tutorar”, y así fue todo.” (AEL)

“Entonces lo que hicimos fue esas estrategias para buscar a quienes pudieran ayudar más a cubrir las funciones que están vacante y empezar a ubicar a los apoyos técnicos, a los directores, a los supervisores, no necesariamente nombrados, no de tático; o sea, no hay un documento que te diga que están así; y repito, más como una estrategia paliativa para atender esta necesidad de cubrir este requerimiento más que como una estrategia real de formación o de atención tutora” (AEL).

Uno de los principales problemas reportados por las Autoridades Educativas para la asignación, fue la movilidad de los docentes de nuevo ingreso. En particular, reportan que no tienen mecanismos puntuales de seguimiento que les permita saber con exactitud en qué momento del ciclo escolar y a qué escuela se mueve un docente de nuevo ingreso.

“¡Ah! Ok, mire, lo que sucedió fue que los mandaban a un lugar y luego y ahí se registraba; a veces había otro movimiento interno y el supervisor los mandaba a otro lado o de plano donde los mandaron no se necesitaba, entonces los regresaban y los mandaban a otro sitio; pero en lo que se arregla el problema administrativo, en lo que el papel se transforma en base de datos, no existe un mecanismo aquí para saber con certeza” (AEL).

“Este año le pedimos a las Delegaciones Regionales que ellos nos buscaran gente para ser tutores y nos ayudaran a identificar a los tutorados. Uno de los grandes problemas fueron las bases de datos tan inconsistentes; entonces de repente te dicen, 'éstos son los de nuevo ingreso', y luego salen con que, 'es que aquí está interino', 'éste ya se movió', 'éste ya renunció', etcétera. Entonces revisamos con ellos para que nos validen con el supervisor escolar qué gente llegó, qué tipo de nombramiento tiene y así asignar tutor-tutorado para este ciclo escolar” (AEL).

“[...] Pues los tiempos se fueron venciendo y también algunas situaciones que detectamos de que a algunos supervisores les dio por mover a los maestros; tuvimos que hacer una reunión



para decirles que en las nuevas reglas del juego ellos ya no tenían facultad para mover a ningún maestro, que precisamente por eso se hacían todos los movimientos previos para que los lugares ya quedaran sin titular ahí se asignara a los maestros” (AEL).

“[...] Éste ha sido uno de los grandes problemas, la actualización de las bases de datos porque los docentes de 2014 - 2015 a un año han tenido hasta tres centros de trabajo entonces la información que teníamos al inicio ya no coincide con la de este ciclo; eso nos impacta en la asignación de los tutores” (AEL).

“[...] Tenemos una zona completa que es el trampolín para entrar a otras zonas, entonces, cuando salen los chicos de nuevo ingreso los mandan y permanecen un año, al siguiente se abren espacios cerca de la ciudad o en otros lugares del estado, corren los más antiguos y dejan lugares, los chicos entran a esos lugares y vuelven a dejar esa zona escolar sin maestros; presentan examen y a los que salen nuevos van para allá. Entonces, año con año cambia de maestros toda la zona escolar, y me decía la supervisora, '¿a quién pongo de tutor?', toda mi zona escolar es nueva y cada año entran maestros nuevos, no tengo a nadie de tres años de servicio, el que ya tenía dos se fue a otra zona, ¿cómo me lo resuelve usted?', entonces también la apertura para que otros tutores de otras zonas escolares puedan entrar a otras zonas” (AEL).

Otro problema que dificulta la asignación es que los docentes de nuevo ingreso sean asignados en la periferia de los estados, así como en las comunidades más alejadas y de más difícil acceso. Mientras que, por lo general, los docentes tutores se localizan en las ciudades y las comunidades mejor comunicadas.

“Porque en ese sentido, al hacer este proceso de focalización, resultó ser que veíamos estas circunstancias. Hay espacios geográficos dentro del estado en donde hay tutores, no tutorados, y viceversa; y resulta ser que los que están más cerca ni siquiera pertenecen a la misma zona escolar. Nos ha tocado que, por alguna situación, viendo esto, así como el uno a uno, no se logra el cometido, sobre todo porque los mismos documentos de dicen dentro de la misma escuela, dentro de la misma zona” (AEL).

“Este punto se hizo complejo por esa dispersión y que los participantes a ser tutores, pues de hecho hubo muchos en un inicio, pero resulta que no había gente cerca del sector donde ellos aspiraban; los de zonas urbanas, sobre todo en secundaria, hubo cantidad de profesores que querían ser tutores pero ya cuando se les decía, 'no tenemos profesores de nuevo ingreso aquí en la ciudad', 'entonces no podemos ser tutores’” (AEL).

“Y con el resto estamos en la labor de identificar en dónde se encuentran para emparejarlos porque, como ya se comentó, el fenómeno que se está dando es que los tutores están en una región distinta a la de los tutorados; entonces, este emparejamiento se ve que ha resultado técnicamente muy complejo” (AEL).

Por último, un problema detectado por algunas AEL, es cuando aquellos tutores de nuevo ingreso rechazan la tutoría por considerarla innecesaria.

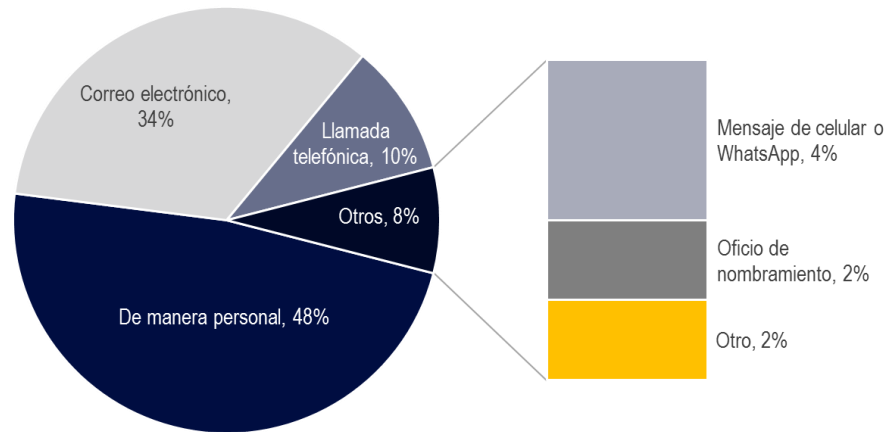
“No. Yo mencionaba hace un rato que lo que sé también es que hay docentes que dijeron, 'yo no quiero la tutoría', 'oye, pero te toca', 'no, no quiero tutoría', y decir, 'no quiero tutoría', 'no significa que lo dejé porque me asignaste a Juan, es porque no quiero tutoría, o sea no la necesito’” (AEL).

"[...] No nada más está la situación de los docentes tutores, sino también de los docentes idóneos que están en esta situación de rechazo, de negativa a llevar procesos de formación" (AEL).

### ***La perspectiva de Tutores y Tutorados***

Desde la perspectiva de tutores y tutorados, se observa que el proceso de selección y asignación se caracterizó por ser significativamente heterogéneo. Por ejemplo, la notificación del nombramiento a tutores se dio a través de diferentes mecanismos que, por lo general, y ante falta de pautas claras en la normativa, se caracterizó por ser a través de medios informales. En ese sentido, a 48% de los tutores se les notificó de manera personal que habían sido seleccionados, 34% mencionó que se le envió un correo, 10% dijo que se le había informado mediante una llamada telefónica, 4% mediante mensaje de celular o WhatsApp y sólo 2% se le comunicó que había sido seleccionado mediante su oficio de nombramiento (véase gráfica 4.1.5).

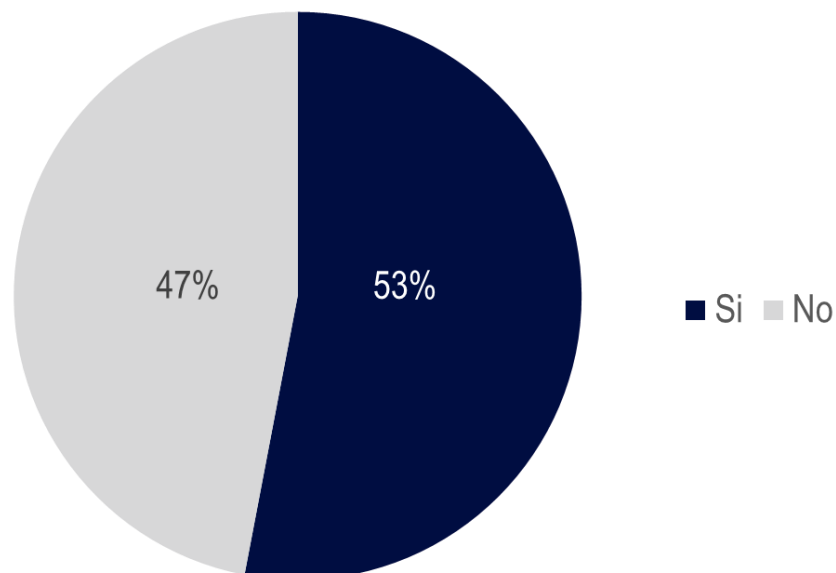
**Gráfica 4.1.5. Medio por el cual informaron a los tutores, que habían seleccionados para dicho reconocimiento en el ciclo escolar 2014 - 2015**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

Es de notar que, no obstante que el marco normativo establece que las AEL deben formalizar este reconocimiento, sólo 53% de los tutores mencionaron que recibieron un documento oficial de su nombramiento para esta función (véase gráfica 4.1.6).

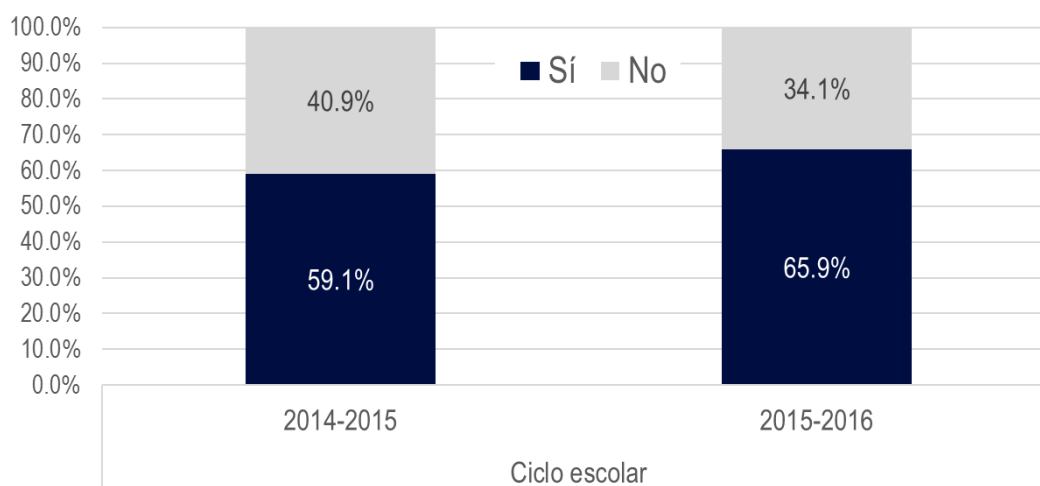
**Gráfica 4.1.6. Porcentaje de docentes a los que les entregaron un documento oficial sobre su asignación como tutores en el ciclo escolar 2014 - 2015**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

Derivado de la baja respuesta de los docentes a desempeñarse en la función tutora, el porcentaje de profesores noveles que reportó tener asignado un tutor durante el ciclo escolar 2014 - 2015 fue de 59.1% (véase gráfica 4.1.7). Para el ciclo escolar 2015 - 2016, este porcentaje se incrementó a 65.9%. Sin embargo, es de notar que el proceso fue gradual para ambos ciclos (Véase gráfica 4.1.8). En diciembre de 2014, 26.9% de los docentes que ingresaron durante el ciclo escolar 2014 - 2015 mencionó tener un tutor asignado, este porcentaje se incrementó paulatinamente a hasta lograr en julio de 2015 una cobertura de 59.1% de los docentes. Para el inicio del ciclo escolar 2015 - 2016, la cobertura se redujo a 17% (como se detalla en el capítulo IV.III, uno de los principales problemas que se dan entre ciclos escolares durante el proceso de asignación es la movilidad de centros escolares de los docentes), hasta llegar gradualmente a 37.5% en diciembre de 2015. Para mayo de 2016, ya se había logrado superar la cobertura reportada durante el ciclo 2014 - 2015, sin embargo, las diferentes acciones emprendidas por las diferentes AEL no fue suficiente y para julio de 2016 se concluyó con 65.9% de los docentes que ingresaron durante el ciclo 2014 - 2015 con tutor asignado.

**Gráfica 4.1.7. Porcentaje de docentes de nuevo ingreso que reportaron si les asignaron o no un tutor durante los ciclos escolares 2014 - 2015 y 2015 - 2016**

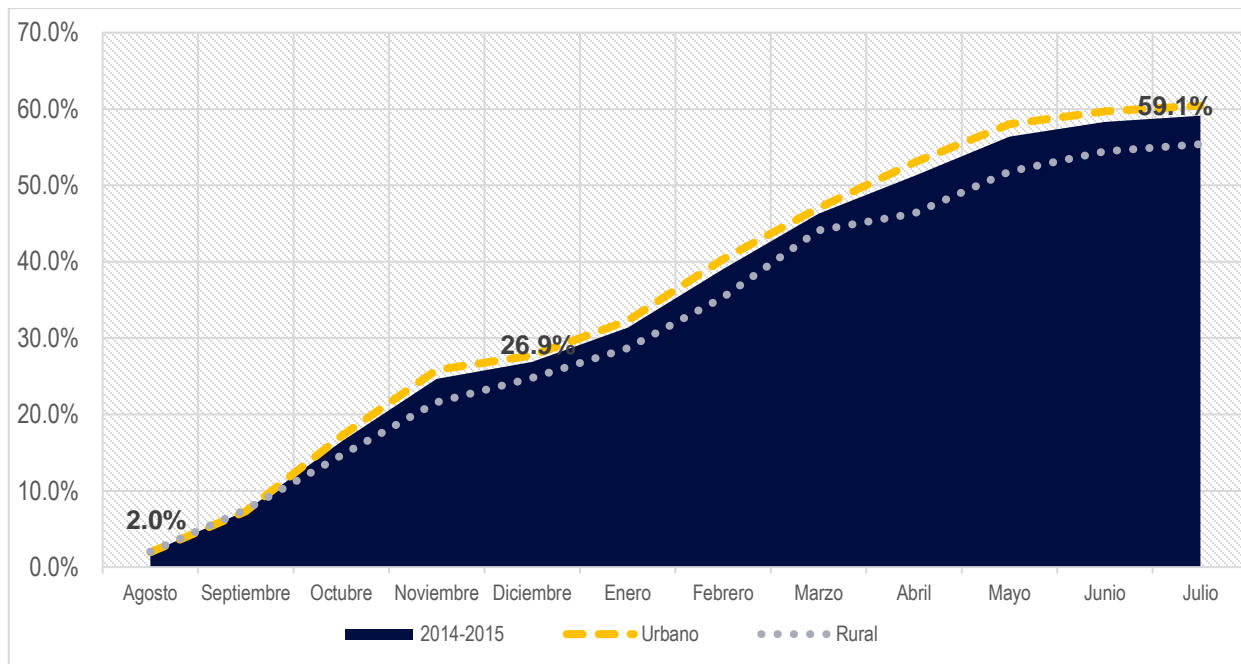


Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

Por otro lado, llama la atención que, si bien durante el ciclo escolar 2014 - 2015, la cobertura de tutorías en localidades urbanas fue consistentemente mayor a la observada en las

localidades rurales (en sintonía con lo que refieren diferentes AEL), quienes mencionaron que fue muy complejo encontrar tutores en las zonas más alejadas<sup>27</sup>.

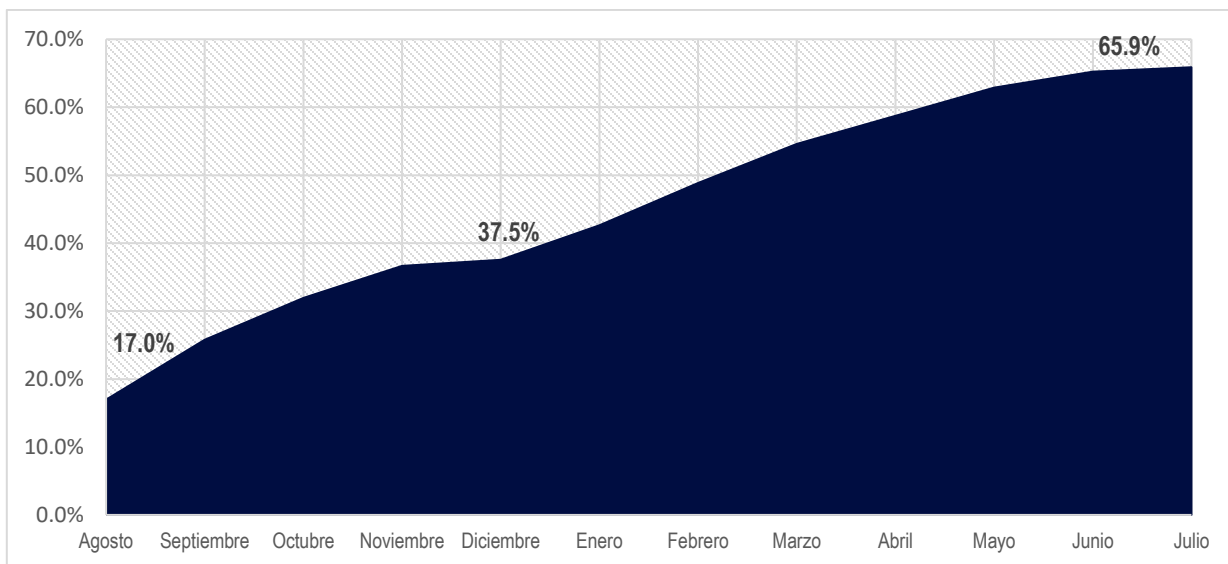
**Gráfica 4.1.8. Progreso en la asignación de tutores en el ciclo escolar 2014 - 2015**



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

<sup>27</sup> 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 Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

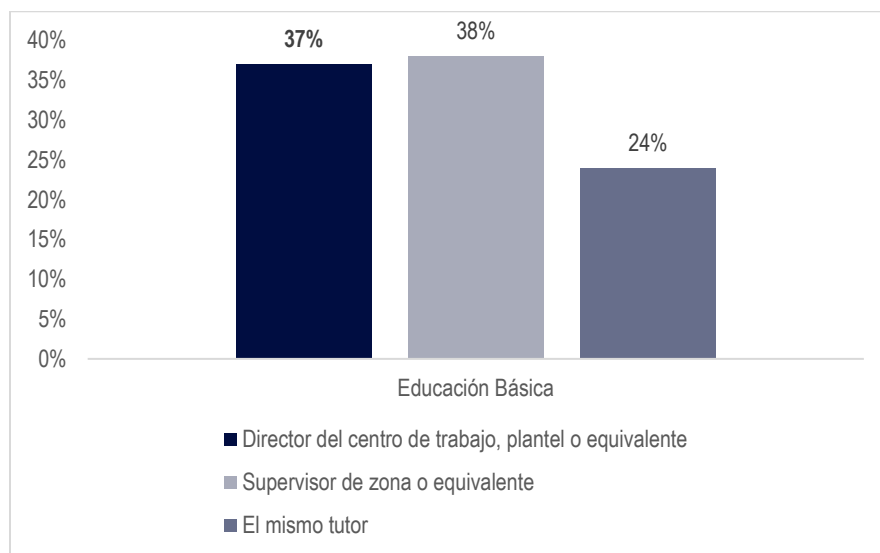
**Gráfica 4.1.9. Progreso en la asignación de tutores en el ciclo escolar 2015 - 2016**



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

En lo que respecta a la notificación del tutor asignado a los docentes noveles, se observa que la responsabilidad de comunicar recayó principalmente en alguna la autoridad escolar (véase gráfica 4.1.10). De acuerdo con los tutorados fueron los supervisores (38%) y directores (37%) quienes contactaron y notificaron principalmente; aunque en menor medida (24%), fueron los propios tutores quienes se contactaron con los docentes noveles para notificarles que serían ellos quienes realizarían dicha labor.

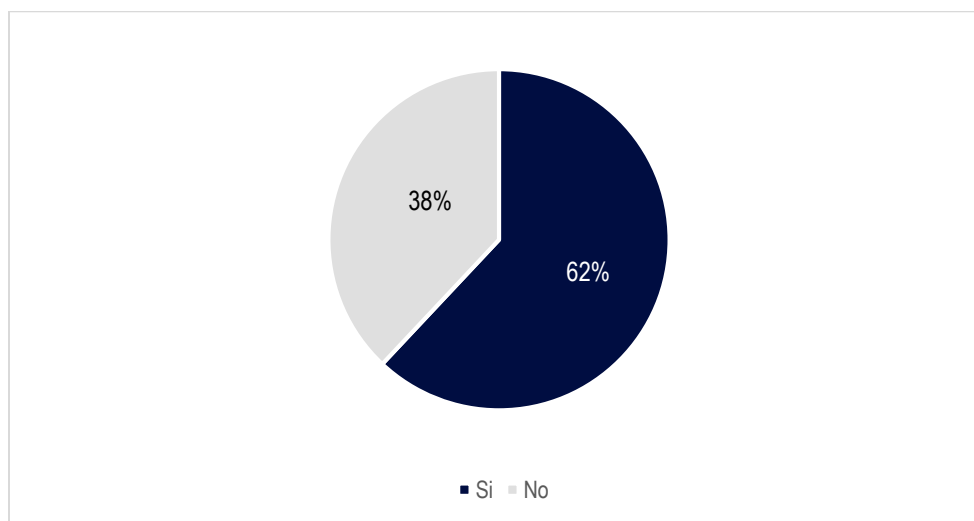
**Gráfica 4.1.10. Primeras tres menciones del personal que informó a los docentes de nuevo ingreso sobre quién se desempeñaría como su tutor durante el ciclo escolar 2014 - 2015**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

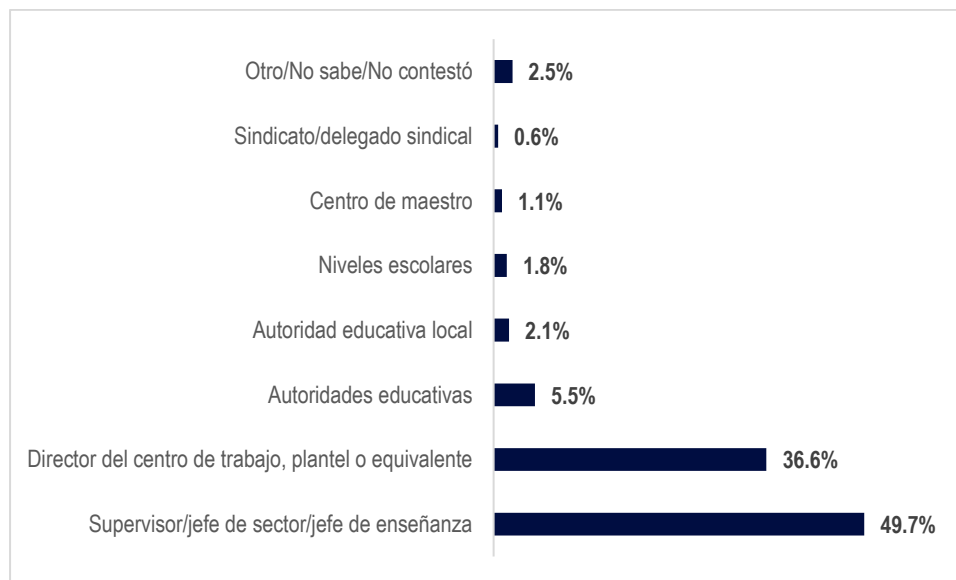
En lo que refiere a los docentes noveles que no tuvieron tutor, 62% reportó haberse acercado a alguna autoridad para comunicarle que no tenía asignado un tutor durante el ciclo escolar 2014 - 2015 (véase gráfica 4.1.11). Este acercamiento se dio principalmente con supervisores y jefes de sector (49.7%), aunque también se acercaron con los directores de su centro de trabajo (36.6%)

**Gráfica 4.1.11. Porcentaje de docentes de nuevo ingreso a quienes no se les asignó un tutor que contactaron a alguna autoridad sobre dicha situación en el ciclo escolar 2014 - 2015**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

**Gráfica 4.1.12. Persona a la que contactaron los docentes noveles que no tuvieron tutor durante el ciclo escolar 2014 - 2015**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

Al profundizar cualitativamente en la asignación, los tutores enfatizan en que la asignación de docentes de nuevo ingreso se llevó a cabo de diversas maneras. A algunos les comunicaron los supervisores quiénes serían sus docentes tutorados, mientras que a otros fueron los Centros de Maestros quienes llevaron a cabo el proceso.



“A mí me dijeron, 'le tocan tantos maestros'; a otros compañeros del grupo les dieron uno, a mí me cargaron la mano con dos. De supervisión, o del Centro de Maestros, mandaron un documento y me dijeron, 'tal nombre, tal teléfono, comunícate con ella'” (Tutor, secundaria).

“En realidad no sé cómo los asignaron, a mí nada más me los dieron; me dijeron que ellas dos iban a ser mis tutoradas. A mí me las dio la supervisión, nos organizaron que estuviéramos trabajando cerca para que cuando nos reuniéramos no se nos dificultara” (Tutora, primaria).

“El mes pasado llegó la lista de las personas que podían ser tutoradas y bueno, iniciamos nuevamente trabajo con respecto al área en la que soy especialista, que es audición y lenguaje, con esta maestra. Llegó primero una lista de asignación de noveles, y a partir de eso, el criterio fue que ella está en la zona de supervisión; esto me facilita el poder movilizarme para poderla asesorar. La gente de Coordinación nos envió directamente del INEE de quiénes eran las personas noveles principiantes” (Tutor, CAM)

Como se reflejó en la encuesta nacional, algunos tutores mencionaron que no estuvieron con los mismos tutorados los dos años.

“Cuando inició el ciclo escolar de tutorías tenía dos tutoradas, el compromiso con ellas era de dos años y pues no fue así, solamente fue un año y de ahí se culminó y me dieron, al siguiente ciclo escolar, otras tutoradas. Avanzo con ellas seis meses y me quitan a las dos y me dejan, medio mes sin dos de ellas, sin dos elementos, me dejan con una sola, y me envían dos elementos nuevos sin haber recibido anteriormente asesorías...” (Tutora, preescolar).

“En el primer año fue poco productivo para mí porque me avisaron en junio, ya casi para terminar el ciclo, que yo tenía derecho a un tutor desde el primer momento en que había sido otorgada mi plaza de nuevo ingreso; pero, por tiempos, llegó mi tutora al finalizar el año” (Tutorada, primaria).

En cuanto a los docentes noveles, la información cualitativa está alineada con la información cuantitativa ya que, aquellos a quienes no se les asignó tutor, se acercaron con las autoridades escolares para darle solución.

“Al principio estuve muy desesperada porque no había tutores, venía en los estatutos de que era uno los requisitos. Mi supervisora me vio al borde de la desesperación porque nadie, la verdad es que sí es muy difícil, nadie quiere porque no les pagan y mil cosas [...]. Entonces ella me dijo, 'sabes qué, voy a tomar el curso para que no tengas ningún problema y voy a ser tu tutora'” (Tutorada, Educación Especial).

“La maestra se propuso ser mi tutora, o sea, a mí no me asignaron ninguno y de hecho yo fui a Secretaría varias veces, me decían: 'es que no hay, tienes que buscar tú quién quiere ser tu tutor'; y sí, estuve preguntado, pero no hay mucha disposición de los maestros, entonces la supervisora se ofreció a tomar el curso para ser mi tutora” (Tutorada, Educación Especial).

Adicionalmente, algunos tutorados consideraron que el perfil de sus tutores no era el adecuado para realizar la función, lo cual se puede explicar, a partir del problema que tuvieron las AEL para convocar suficientes tutores, y después para asignarlos.

“Pues se me hizo un proceso muy extraño porque no, a pesar de lo que mencionaba la convocatoria, el perfil de la persona que a mí me, bueno que es mi tutor, no se me hace que sea un perfil como que tan especial para ser mi tutor, se me hizo un proceso confuso” (Tutorado, secundaria).

Este proceso era determinante para el funcionamiento de las tutorías, y como se verá más adelante, fue una de las etapas que mayor inconformidad generó a los docentes.

#### **d) Hallazgos y recomendaciones preliminares**

A partir de la descripción narrativa de la operación de las etapas que conforman la selección y asignación de tutores, se describen hallazgos preliminares:

- El proceso se caracterizó por una fractura inicial en los supuestos centrales de la implementación, como lo es la participación de los docentes en la función tutora o la disposición de sistemas de información adecuados que alimenten las diferentes etapas, lo que a la postre afectó notablemente el resto de los procesos. Lo anterior se acentuó ante la falta de información de las propias AEL y los tiempos tan cortos planteados para la operación.
- La falta de respuesta de los docentes para participar en la función tutora tuvo como consecuencia la generación de acciones que fueron percibidas como impositivas de las AEL sobre el personal con funciones de dirección y supervisión. Esto generó dinámicas negativas tanto al interior de las tutorías, como de la propia relación de las AEL con los “tutores impuestos”.
- Por otro lado, durante el ciclo escolar 2014 - 2015 se identifica cierta resistencia de diferentes actores en la implementación, particularmente en esta etapa en la difusión de la convocatoria. Aunado a lo anterior, esta falta de información adecuada respecto al incentivo económico y las funciones que realizarían los docentes con sus tutorados.
- Por otro lado, se observa que gran parte de las AEL no son capaces, por diferentes motivos de apegarse al marco normativo de operación en la selección y asignación de tutores. Por ejemplo, la constitución de los CCR no lograra conformarse u operarse de manera adecuada. En este sentido, ante la baja respuesta de los docentes a participar como tutores, la selección no se realizó

en diferentes entidades conforme a los criterios establecidos en el LINEE08-2015.

- Finalmente se advierten algunos vacíos en las pautas de operación, lo cual genera acciones poco planificadas y “sobre la marcha” por parte de la AEL, tal es el caso de los mecanismos de comunicación con los docentes seleccionados para la función tutora.

En cuanto a las recomendaciones emitidas por las AEL, se destaca que algunas consideran que no se debería utilizar la convocatoria, sino invitaciones directas y con mayor tiempo para la planeación y difusión de la convocatoria.

“Yo creo que lo idóneo no sería sacar convocatoria, lo idóneo para mí sería que siguieran funcionando, o sea inscribir a los más que quisieran trabajar como tutores en el proceso de formación, a todos los que quisieran y una vez que ya estén formados como tutores, entonces sí, sugerirles, “oye, ¿en tu escuela hay un maestro de nuevo ingreso, al cual puedes apoyar?, apóyalo y veremos nosotros la forma de apoyarte a ti”, o sea no a la inversa, no de que yo primero me inscribo porque quiero para ganar, sino al contrario, para mí eso sería mejor” (AEL).

“Creo que las convocatorias tendrían que ser bien pensadas y lanzadas, no sé si al cierre del ciclo escolar, para que la gente pudiera armar sus expedientes con calma, iniciar la reflexión al principio, en agosto tal vez, pero no tendrían que prolongarse los procesos, eso cobra facturas muy fuertes a los tiempos que se pudieran dedicar al trabajo propiamente dicho de tutoría” (AEL).

Ante los problemas en la asignación de tutorados, las AEL recomendaron algunos cambios. En particular, se destaca que algunas entidades buscan corresponsabilizar a los docentes noveles en el proceso de asignación, haciendo que éstos sean quienes busquen y seleccionen a sus tutores y tutoras.

“Yo creo que tendría que ser manejada al revés de como la estamos manejando, porque parece ser que, 'tú eres nuevo maestro, en automático mira todo lo que te vamos a apoyar', no, 'a ver, tú eres nuevo maestro, mira, ésta es la responsabilidad, tienes derecho a tener un tutor pero tú ve y contacta; lo puedes buscar a través del supervisor a lo mejor de los Centros de Maestros, ve, checa', o 'tú contacta a alguien, mira, debe de tener estas características el sujeto que te debe de acompañar'. Hay pensarlo de diferente manera, o sea si yo no tengo hambre y tú me das algo de comer, seguramente no comeré o desperdiciaré, pero si yo lo que tengo es hambre, ¿qué haré?, buscaré y buscaré hasta que diga, 'bueno, ya es esto'" (AEL).

“[...] ¿Por qué no lo hacemos a la inversa?, formamos tantos tutores, 50, yo publico los nombres, yo soy nuevo ingreso y yo lo busco, yo quiero que éste sea mi tutor. Ahí se ve el desempeño del tutor también, porque se supone que se van a elegir a los mejores, porque también pasa algo, el tutorado después investiga qué tan bueno es el tutor...” (AEL).

Adicionalmente, las Autoridades Educativas sugirieron alternativas a la tutoría presencial uno a uno. En particular, se mencionó varias veces la tutoría en línea, así como otras estrategias de acompañamiento grupales.

“Pero entonces, cuando resulta ser que esto es rebasado, buscamos otras alternativas de atención, por eso la profesora también decía, 'bueno, pues en línea', entonces respetamos cabalmente todo lo que está escrito, pero lo pasamos en línea para llegar a mayor número de compañeros” (AEL).

“Entonces sí puede ser una limitante, sí se ha insistido en la tutoría en línea para poder atender a estas figuras que se salen un poco geográficamente del acompañamiento” (AEL).

“[...] Estos Diálogos Docentes, son docentes que están, que trabajan con nosotros en los Centros de Maestros y otros docentes que gustan de prestar un servicio en el Centro de Maestros, entonces ellos captan, acuden a las reuniones de Consejo Técnico y ahí se entera, durante la ruta mejora y los aspectos que tienen que ver en las reuniones de qué necesidades hay. Ahí detectan qué docente de nuevo ingreso tiene o no tiene tutor. Entonces, del Centro de Maestros, la Unidad de Formación Continua, ya tiene unos procesos ahí elaborados y se le llama, se le invita al docente y se juntan varios porque tenemos evidencias, de que se han juntado varios, se les da un taller, se les da un acompañamiento, se les da una tutoría, no tutoría como tal, pero sí, se les da una atención formativa en base a sus necesidades” (AEL).

## 4.2 Formación de tutores

### a) Antecedentes

La formación de los docentes que se desempeñarán como tutores resulta indispensable debido a las particularidades de las actividades realizadas en la tutoría. En ese sentido, por ejemplo, se requiere ahondar con los tutores respecto a las estrategias de acompañamiento, así como técnicas de observación en clase y retroalimentación de la práctica docente. Si bien se parte del supuesto de que los tutores seleccionados son los mejores perfiles, esto no necesariamente implica que los docentes conozcan de antemano, cómo tuturar a un colega.

Por lo anterior, la investigación educativa recomienda que haya una oferta formativa para los tutores, cuyo contenido esté alineado con los objetivos del programa de tutorías. Así, por ejemplo, si el programa de tutorías se diseña en el contexto de modificaciones a los planes y programas de estudios, la oferta formativa dirigida a los tutores, debe contener los temas más relevantes al respecto.

En ese sentido, el marco normativo mexicano establece que la formación de tutores deberá tomar en consideración los siguientes temas: a) Importancia de la tutoría, b) Técnicas de observación, c) Aprendizaje profesional entre pares, d) Manejo de evidencias, e) Análisis

de la información, f) Desarrollo de liderazgo, g) Comunicación efectiva y h) Expresión escrita.

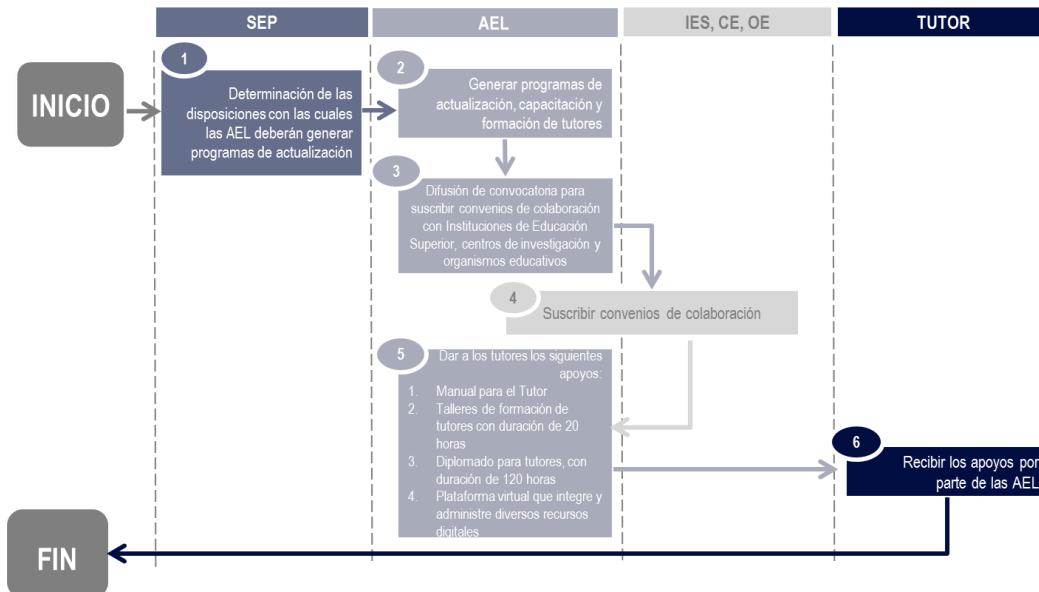
La presente sección busca detallar cómo fue diseñada la formación de tutores y ahondar en cómo fue implementada. Para lograrlo, se retoman las entrevistas a profundidad realizadas a la CNSPD, así como a las 32 AEL del país. Adicionalmente se incluye la perspectiva de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ya que ésta fue la encargada de diseñar una de las dos principales opciones formativas, el Diplomado “Formación de Tutores para Docentes y Técnicos Docentes de Nuevo Ingreso para el fortalecimiento de la función tutora”. Por último, se describe cómo vivieron el proceso los tutores y docentes noveles que ingresaron en el ciclo escolar 2014 - 2015.

#### **b) Descripción normativa del proceso**

De acuerdo con Marco General para la Organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica (SEP, 2014), las AEL deberán generar programas de actualización, capacitación y formación de tutores con base a las disposiciones de que emita la SEP.

Si bien el Marco General no explicita un flujo de procesos, se llevó a cabo una reconstrucción de estos, a partir de la información vertida en dicho documento. Se identificaron seis etapas principales, así como cuatro actores involucrados: la SEP, las AEL; las Instituciones de Educación Superior, Centros de Investigación Superior y Organismos Educativos (IE, CE, OE); y los docentes seleccionados para la función tutora. En la siguiente figura, se detalla el flujograma del proceso.

**Figura 4.2.1. Flujograma del proceso “Formación de tutores”**



Fuente: elaboración propia con información del Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica.

Como se observa en la figura 4.2.1, la formación de tutores comienza con la primera etapa a cargo de la SEP, que deberá determinar las disposiciones con las cuales las Autoridades Educativas Locales deberán generar programas de actualización.

Una vez delineadas estas disposiciones, las AEL llevan a cabo la segunda etapa, en la que crean programas de actualización, capacitación y formación de tutores. Una vez realizada dicha labor, la tercera etapa será que las AEL difundan la convocatoria para suscribir convenios de colaboración con Instituciones de Educación Superior, Centros de Investigación y Organismos Educativos.

La cuarta etapa es la suscripción de convenios de colaboración, dichos convenios se llevan a cabo entre las AEL y las Instituciones de Educación Superior, Centros de Investigación y Organismos Educativos.

La quinta etapa, a cargo de las AEL, consiste en proveerle al tutor de los siguientes cuatro apoyos de acompañamiento pedagógico desarrollados por la SEP:

1. Manual para el Tutor del Docente y del Técnico Docente de Nuevo Ingreso para el ciclo escolar 2014 - 2015.

2. Taller: Ser Tutor de un docente o técnico docente de nuevo ingreso de educación básica 2014 - 2015. Este taller de 20 horas plantea referentes para el desarrollo de actividades iniciales de formación.
3. Diplomado: Formación de Tutores para Docentes y Técnicos Docentes de Nuevo Ingreso para el fortalecimiento de la función tutora. Este diplomado tiene una duración mínima de 120 horas.
4. Plataforma virtual: herramienta que integra recursos y herramientas digitales de interés. De igual forma, facilita los intercambios de videos de experiencias docentes, bibliografía, prácticas exitosas, foros de discusión, etcétera.

La última etapa depende de los tutores, quienes deberán acceder y hacer uso de todos los apoyos de acompañamiento pedagógicos proporcionados por la SEP.

Por último, el Marco General establece que la difusión de los programas de actualización, capacitación y formación de tutores se realizará por diferentes medios al inicio del ciclo escolar. Las modalidades de formación deberán responder a las necesidades particulares según el nivel, servicio educativo, asignatura, tecnología y taller. Finalmente, la capacitación presencial deberá tomar en cuenta el cumplimiento de la normalidad mínima de operación escolar.

### **c) Descripción operativa del proceso**

El objetivo de esta sección es ahondar en la implementación de la formación de tutores. Para lograrlo, se recupera información del proceso mediante entrevistas a profundidad realizadas a la CNSPD en septiembre de 2015; así como entrevistas con los encargados de implementar el programa de tutorías en las 32 entidades del país, realizadas en diciembre de 2015. Como se mencionó con anterioridad, se retoma la voz de la UPN, encargada del diseño y operación del Diplomado “Formación de Tutores para Docentes y Técnicos Docentes de Nuevo Ingreso”.

Finalmente, se recupera la perspectiva de tutores y tutorados, mediante la información recabada por las entrevistas a profundidad realizadas entre febrero y marzo de 2016, así como la Encuesta Nacional levantada en junio y julio de 2016. La información cuantitativa y cualitativa, permite tener una visión amplia y a profundidad sobre el proceso. A

continuación, se vierten las voces de todos los actores involucrados, que detallan las actividades desarrolladas y las problemáticas enfrentadas.

### ***La perspectiva de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente***

De acuerdo con la CNSPD, la oferta de formación para tutores se basó principalmente en el taller “Ser Tutor de un docente o técnico docente de nuevo ingreso de educación básica 2014 - 2015”, así como en el Diplomado “Formación de Tutores para Docentes y Técnicos Docentes de Nuevo Ingreso para el fortalecimiento de la función tutora”. En ese sentido, la Coordinación considera que fueron pocas las entidades en las que no se ofertó ni el taller ni el diplomado; sin embargo, mencionaron que existieron otras actividades formativas.

En cuanto al diplomado, comentaron que su diseño y operación a nivel nacional, estuvo a cargo de la UPN. En las entidades, la operación se llevó a cabo de manera tripartita, es decir, fue implementado por parte de las AEL, las Escuelas Normales y la unidad en las entidades de la UPN. Adicionalmente, la CNSPD reconoce que la operatividad de la oferta de formación de tutores se facilitó con la participación de los Centros de Maestros.

### ***La perspectiva de la Universidad Pedagógica Nacional***

La Universidad Pedagógica Nacional desempeñó una función preponderante en la oferta de formación a tutores, ya que el diseño y parte de la implementación de éste, estuvo a su cargo. Como se mencionó con anterioridad, si bien la implementación en las entidades se llevaba a cabo en coordinación con las AEL y las Escuelas Normales, en el marco normativo, no existe una definición clara de cuáles eran las responsabilidades de cada actor, ni sus ámbitos de competencia.

En marzo de 2016, se llevó a cabo una entrevista con las autoridades a cargo del programa de tutorías en la UPN, de la cual dependió el diseño del diplomado a nivel nacional. En el presente apartado se retoman algunos de los elementos más importantes derivados de la entrevista, que permiten conocer a profundidad los problemas y sus efectos en la implementación del diplomado.

En cuanto al diseño del diplomado, la UPN menciona que, al inicio del proceso, la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente no les otorgó una remuneración económica. Esto propició que no se pagara a quienes diseñaron el diplomado, ni por la administración de éste. Cuando la CNSPD otorgó recursos, se destinaron por completo a la



operación del diplomado. La UPN aceptó estas condiciones, porque consideran importante posicionar a la Universidad.

“¿Por qué la UPN aceptó esto? Porque nos interesaba posicionar a la Universidad como una institución capaz de ofrecer un programa de estas dimensiones a nivel nacional y que tenía la capacidad para hacer el diseño académico y para administrarlo” (Autoridad, UPN).

Existieron diversos supuestos en diseño del diplomado que no se cumplieron, lo cual generó inconformidad entre docentes y Autoridades Educativas Locales. Uno de estos supuestos, es que el diplomado fue diseñado para docentes tutores que ya tuvieran asignado un tutorado, sin embargo, esto no sucedió así. Por lo anterior, varias actividades que se tenían que desarrollar de manera conjunta docente tutor-docente novel, no se podían llevar a cabo.

“Cuando ya empezamos con el desarrollo del programa, lo primero que nos encontramos fue que nosotros hicimos actividades pensando en que estaban en funciones y que tenían a su tutorado al lado, y resultó que no era así; la mayoría de los tutores con los que trabajamos en la primera generación, o por lo menos 50% no tenían a su tutorado asignado, quién sabe por dónde andaba y el tutor, pues, en el diplomado” (Autoridad, UPN).

Otro supuesto no cumplido en el diseño del diplomado fue que se pensó que todos los interesados (tanto facilitadores del diplomado, como docentes participantes) tendrían una cultura digital que les permitiría hacer uso de la plataforma. Sin embargo, prevalecen deficiencias en la capacidad para usar las TICs, así como en la capacidad para llevar a cabo un curso en línea.

“Pueden tener acceso a la tecnología, pero no necesariamente eso implica que están preparados para ser usuarios de una plataforma de aprendizaje porque requiere de otros elementos adicionales.

Esto habla de que hay una deficiente cultura digital entre los mismos facilitadores, ya no les quiero contar lo que pasa con los docentes que fueron seleccionados para ser tutores, o sea son docentes que sí pueden tener acceso a la tecnología, pero no necesariamente ser buenos usuarios de la misma” (Autoridad, UPN).

A esta falta de capacidad en el uso de las TICs, se agrega que algunos de los docentes tutores, no tenían acceso a internet, ya que se encontraban en localidades demasiado alejadas.

“También ésa es otra de las grandes dificultades que les decía, no solamente es la cultura pedagógica, sino también suponemos que el acceso a internet está en todos lados y eso no es cierto; hay localidades, por ejemplo, en la sierra de Chiapas, que podemos tener una unidad UPN; hay un Centro de Maestros en Creel, pero no hay acceso a internet” (Autoridad, UPN).

En cuanto a los contenidos del diplomado, la UPN mencionó que se diseñaron con base en las dos funciones principales de los tutores, que son: acompañar al docente novel e incidir en su desempeño. En ese sentido, por un lado, el diplomado contempla estrategias de acompañamiento y, por el otro, busca profundizar en el conocimiento de planes, perfiles y programas.

“En los contenidos del diplomado como tal lo que está, hay un módulo donde se aborda todo el asunto de lo que es los contenidos de aprendizaje, la ruta de mejora, la participación con los padres de familia y la gestión escolar, que es parte de lo que viene en los exámenes de evaluación diagnóstica y vemos que ahí como contenido está abordado y lo que se les plantea a los tutores es que eso es como la médula...” (Autoridad, UPN).

En cuanto a la implementación del diplomado, uno de los elementos que más generó conflictos, fue la relación entre las AEL, las Escuelas Normales y la UPN en las Entidades. En general, la UPN percibe que existen estados en las cuales se tiene mayor acercamiento y comunicación entre estas instituciones, mientras que en otros estados no hay canales de comunicación abiertos, ni mecanismos de cooperación. Adicionalmente, la UPN mencionó que, si bien diseñaron un protocolo de operación, en cada entidad se trabajó de manera distinta.

“Existen acercamientos, alejamiento entre las instituciones, disputas institucionales, entonces no siempre se hablaban bien las tres instancias, Formación Continua, UPN y Normales; y se estableció, digamos, para operativizar el proyecto, un protocolo en donde se señalaba que se debía conformar un grupo de trabajo para implementar el desarrollo del diplomado que implicaba que se sentaran a discutir cómo iban a desarrollar la estrategia las tres instituciones a nivel estatal, y sin embargo en cada entidad esto funciona de manera distinta” (Autoridad, UPN).

El inicio del diplomado se realizó en fechas diferenciadas en las Entidades, lo cual generó repercusiones en el seguimiento y en la administración.

“[...] ha sido muy complicada la administración del programa porque cada entidad empezó en fechas diferentes; no todo mundo empezó en la misma fecha, entonces tuvimos, ya no recuerdo si cinco o seis fechas de inicio, de la primera generación” (Autoridad, UPN).

Para poder determinar el número de facilitadores del diplomado, la UPN Ajusto recibía las listas de las entidades. La responsabilidad de recabar la información de los participantes y generar estas listas, no estaba definida, por lo cual recaía entre la UPN estatal, las AEL y las Escuelas Normales, dependiendo de la entidad.

“Lo que nosotros hacemos es recibir las listas de las entidades; cada una es diferente, hay un responsable del diplomado de tutores por cada estado, que puede ser en algunos casos de UPN, de Formación Continua, de Normales casi no, es Formación Continua o UPN” (Autoridad, UPN).

Otra dificultad que se presentó en la implementación fue el nulo pago a los facilitadores del diplomado. Si bien existió una discusión sobre la necesidad de pagarles a los formadores de tutores, se decidió que no habría incentivo económico para quienes impartieran el dicho diplomado.

“Entonces iba a ser muy complicado, tanto para la UPN, para las Normales y para la Formación Continua decir, 'a los que dan los diplomados de directivos sí les vamos a dar incentivos, y a los que damos el diplomado de tutores, ahí no va a haber incentivos’, entonces yo les decía, 'por una cuestión de equidad es importante que se pague el incentivo para todos, y para eso pues hay que incluirlo en el convenio'. Lo que después Formación Continua les dijo fue, 'bueno, sí, efectivamente es cierto lo que dice la UPN, hay que darles un incentivo, pero ustedes se lo pueden pagar directamente’” (Autoridad, UPN).

Un elemento que permitía la gestión y administración del diplomado era la plataforma. De acuerdo con UPN, tanto docentes como AEL, tenían acceso a la plataforma. Sin embargo, la plataforma diseñada por la UPN Ajusco, no tiene mecanismos para identificar qué usuarios ingresan, por lo que se dificulta el seguimiento.

“Todos son usuarios, los tutores, que son los tutores que están en formación, los facilitadores de Formación Continua, de Normales y de UPN son usuarios de la plataforma, todos son usuarios de la plataforma que se administra desde la UPN...”

[...] En la plataforma no tenemos manera de identificar. Nunca les pedimos, cuando se registran, que nos digan de qué sistema provienen, lo cual debemos hacer para nosotros identificar si se trata de un docente de UPN, de Normales o de Formación Continua” (Autoridad, UPN).

Un problema adicional enfrentado por la UPN Ajusto para el seguimiento, es que las actas de evaluación aún no son enviadas por las entidades, por lo que no se sabe con exactitud cuántos se han graduado del diplomado en la primera y segunda generación.

“En muchos estados no han terminado de enviarnos las actas de evaluación de la primera generación; entonces no les puedo dar un dato que sea certero ni fidedigno de cuáles son los índices de deserción que tuvimos en la primera generación, mucho menos de la segunda, y la tercera pues está iniciando” (Autoridad, UPN).

Ante estos problemas, el diplomado se modificó, en particular se destaca que la UPN Ajusto agregó actividades para docentes que no tenían tutorados. Adicionalmente, se ajustó el número de sesiones presenciales, ya que se identificó que era muy complicado para algunos docentes cumplir con las asistencias requeridas para aprobar el diplomado.

“[...] Entonces, tuvimos que idear actividades que los facilitadores adaptaban, no las podíamos cambiar en plataforma porque teníamos dos grupos, los tutores que sí tenían su tutorado y los tutores que no tenían tutorado.

Pusimos como requisito de acreditación 80% de la asistencia a las sesiones presenciales, si teníamos ocho, nada más podían faltar una. Las sesiones presenciales son en sábado, entonces, para muchos tutores, significaba un esfuerzo y para facilitadores también... lo que hicimos fue reducir las sesiones presenciales a cuatro y están plantearlas sólo en momentos cruciales” (Autoridad, UPN).

A partir de lo mencionado por parte de las autoridades de la UPN, se comienza a delinear un problema persistente entre los actores, que es la indefinición de tareas y atribuciones. Esto, aunado a que no en todas las entidades existe una relación cooperativa entre la UPN, AEL y Escuelas Normales, lo cual propicia las condiciones para una implementación heterogénea y compleja.

### ***La perspectiva de las Autoridades Educativas Locales***

Debido a que la oferta de formación se centró en el taller y en el diplomado, en la presente sección se identifican los mensajes claves emitidos por las AEL en las entrevistas a profundidad.

En cuanto al taller, y así como lo mencionó la CNSPD, en la mayor parte de las entidades fue impartido vía los Centros de Maestros.

“Primero se hizo el taller que fue retomado con docentes que, de alguna manera, tenían un trabajo en los Centros de Maestros, ATP que estaban dentro de los cursos de los exámenes nacionales, daban asesorías; sobre eso ellos fue que dio el taller y en dos momentos fueron los que dieron el taller...” (AEL).

“El taller *Ser Tutor de un Docente* se trabajó a través de los Centros de Maestros que todavía están funcionando” (AEL).

“El primer paso fue que tenemos que ver es quién va a capacitar a los tutores que van a tutorar; en esa parte debemos descansar en la experiencia que ya tenemos que son los Centros de Maestros, las instancias formadoras de docentes, las propias Normales; o sea, ellos ya tienen experiencia, experiencia en formar a los maestros, son formadores de formadores” (AEL).

“El proceso de formación de los tutores es básicamente a través del taller que impartimos nosotros y que, bueno, en cada Centro de maestros, y es un taller de 20 horas” (AEL)

“El taller de ser tutor de un docente o técnico docente de nuevo ingreso lo imparten los Centros de Maestros, que es la opción formativa número uno para los tutores” (AEL).

Algunas AEL se enfrentaron a la resistencia magisterial, que les impidió impartir el taller.

“Tenemos 32 Centros de Maestros en el estado; dadas las condiciones sindicales; de esos 32, seis prácticamente fueron quemados en su totalidad por estar viendo todas estas cuestiones de formación y acompañamientos a los docentes. Precisamente hay un Centro de Maestros que fue quemado por estar impartiendo el taller de tutoría...” (AEL).

“Te digo, no ha tenido el éxito que quisiéramos porque estamos nadando contra corriente; los mismos compañeros de ahí de la instancia informan a los compañeros del sindicato, 'oye, está trabajando el taller de tutores ahorita en el hotel fulano de tal o en el...', ¿y qué hacen?, van y te paran el trabajo; así no puedes avanzar” (AEL).

La formación de tutores mediante el taller generó deserción por parte de algunos docentes. Las AEL lo explican a partir de que los docentes recibieron información hasta ese momento, de cuáles serían sus funciones, y consideraron que era demasiado trabajo, en particular ante la incertidumbre del pago.

“La deserción de los maestros al momento de tomar el taller no es solamente al darse cuenta de todas las actividades, es más que nada por el pago. Muchos de ellos lo hacen con la finalidad de mejorar sus ingresos y aquí hay docentes que no tienen carrera magisterial, no tienen otro ingreso más que su sueldo base como docentes; entonces, la intención de ellos en un momento nos damos cuenta de que es el mejorar su aspecto económico y cuando se dan cuenta que al contrario, van a gastar más en trasladarse, en viáticos, en gasolina, pues desertan” (AEL).

“... una vez que vieron el taller, muchos desertaron, porque en éste queda claro que va a ser mucho trabajo; se puede advertir, naturalmente, que va a ser mucho esfuerzo, desde las visitas y quizás su tutor esté en una localidad muy retirada. Ya desde ese momento está pensando, '¿cómo me voy a ir hasta allá?'” (AEL).

En cuanto al diplomado, la percepción de un gran número de AEL es que fue muy problemática su implementación. En particular, se responsabiliza a la UPN por las fallas en la operación a nivel central y en las entidades.

“Sí, bueno, el primero no porque todavía no estaba la Dirección de Normales a cargo de la UPN, ya en la segunda sí, con muchos problemas, por cierto; el diplomado tiene muchos problemas” (AEL).

“El de la UPN, muchos altibajos” (AEL).

“Es muy importante reiterar, aunque se dijo en las mesas, que se trabajaron, las fallas que tuvo la Pedagógica Nacional en el diplomado y en el taller también” (AEL).

Adicionalmente, algunas Autoridades Educativas Locales cuestionan que se haya seleccionado a la UPN para diseñar e implementar el diplomado; esto debido a que se percibe que la esta institución no tiene la capacidad técnica para impartir cursos formativos.

“Es esta universidad, ¿con qué créditos o qué, qué norma tiene o qué?... ¿cuál fue el proceso de certificación para que sea la UPN quien tenga que llevar el diplomado y que tenga que impartir este diplomado, si no tienen la certeza ello?” (AEL).

“Los comentarios y no de los centros, sino de los compañeros que estaban recibiendo los procesos de formación acudían más a los Centros de Maestros a solicitar muchas veces el apoyo a los compañeros de Centros de Maestros que al propio tutor que venía asignado por la upn, porque a veces ni siquiera llegaba el de la upn.” (AEL).

Adicionalmente, algunas Autoridades Educativas consideraron que no se debió elegir a la UPN, ya que ha sido una institución que se opone a la Reforma Educativa.

“De lo que ya no estoy tan convencido es que sea la UPN quien lo haya diseñado y quien lo haya impartido; porque también se ha mantenido al margen de la Reforma. Entonces, tampoco está orientando el trabajo de los egresados de las Normales o de los egresados de la UPN hacia las nuevas necesidades y los nuevos requerimientos de los Planes y Programas de estudio y los nuevos requerimientos, digamos de la Educación Básica o de los muchachos o de los niños con los que van a trabajar. Entonces, no sólo el diplomado les sirve para el asunto de tutorías, sino de que les sirve para ubicarlos en el asunto de los temas de la Reforma” (AEL).

“Estaban en estos procesos los que eran profesores de la UPN. Yo les llevé un grupo de profesores, 15 o 20, para que trabajaran sobre el diplomado y aprovecharon para hacer grilla. Ésa es la parte mala, aprovechan para golpear a la Secretaría y a la Reforma, o sea, están trabajando para la Reforma, pero no desaprovechan ninguna oportunidad. Lo que estamos haciendo es llevar a los profesores para que los pongan en nuestra contra, es lo que está sucediendo” (AEL).

Este conflicto entre AEL y UPN, ha generado que, en algunos estados, no exista comunicación entre estos dos actores, lo que deja a la deriva la implementación del diplomado.

“No estamos en condiciones, ni siquiera nos hemos reunido con las instituciones de la Normal y la UPN” (AEL).

“De hecho, con la UPN creo que se rompió comunicación desde el año pasado. El primer diplomado, el segundo no hubo, el tercero debía iniciar teóricamente este viernes, pero no sabemos nada de la universidad. Yo les estuve hablando desde hace dos semanas y no... No me devolvían la llamada, o sea, hasta ahorita...” (AEL).

Sin embargo, sí existieron algunas Autoridades Educativas Locales que pudieron trabajar de mejor manera con la UPN.

“Bueno, en el caso de la Coordinación, yo te quiero decir que ha sido afortunado el involucramiento de Formación Continua, de Normales, de UPN que han, de alguna manera, estado participando. No ha sido fácil, no ha sido la misma intensidad con la que se han involucrado unos que otros, por ejemplo la UPN, porque le llegó la disposición de la SEP para de que entrara al tema de la tutoría y hasta diseñó el diplomado y todo” (AEL).

“Con la UPN sí fluyó porque, además, nosotros como Formación Continua cada sábado comisionábamos a alguien para darle seguimiento al diplomado” (AEL).

En cuanto a los problemas del diplomado reportados por las AEL, se mencionó que la UPN no ha proporcionado información suficiente para el seguimiento.

“La UPN nacional no proporciona, al menos en aquél entonces no nos proporcionaba la información de quiénes eran los que estaban ya inscritos; o sea, nosotros mandamos a los maestros a que se inscribieran, pero les pedíamos que nos confirmaran cuando ya estuvieran inscritos y que estuvieran trabajando. Batallamos mucho para que nos proporcionaran

información; entonces no podíamos darle seguimiento a quién estaba terminando o no el diplomado” (AEL).

“No sabemos cuál es el número de docentes que concluyó el diplomado ya que no se nos ha informado de parte de Normales; no se nos ha informado cuántos fueron los docentes que concluyeron porque sabemos que durante el proceso hubo quienes desertaron” (AEL).

“Sabemos en dónde estuvieron los grupos, quiénes fueron los integrantes, pero no sabemos su estatus; entonces, como los maestros, los formadores, todos sus reportes, ellos así nos lo dijeron: 'es que nosotros reportamos a UPN'. Todos sus reportes de evaluación los hacían en plataforma, entonces digo, bueno, en algún lugar tiene que estar integrada esa información” (AEL).

Adicionalmente, algunas AEL se enfrentaron con que la UPN no asistiría a todas las regiones en las entidades, por lo cual, tuvieron que utilizar a sus propios recursos humanos como facilitadores.

“Por eso, nosotros incluso participamos en esta segunda generación con facilitadores que integran el sistema de educación básica del estado; sin embargo, también ahí hay una complejidad porque nosotros no somos su autoridad, nos están apoyando y, hay que decirlo, se trata de un favor, entonces no asumen el compromiso tal cual, ¿por qué?, porque a veces puede ser que su autoridad le designe otra responsabilidad y que choque con la fecha en que tiene que ser la sesión presencial” (AEL).

“Sí, lo que yo les comentaba es que cuando se dio esto de que la formación iba a ser por parte de la UPN, inmediatamente me coordiné con el personal de la DGESE, platicamos y él me dijo: 'Maestra, esto no creo que nos dé resultado', y le dije: 'Bueno, ¿qué le parece si yo meto personal de Formación Continua y yo pago los gastos y todo?, pero usted inclúyame a la gente en esta lista', y hablé con el maestro Deceano y le dije: '¿Sabe qué?, yo voy a mandar personal, no me está gustando cómo viene lo de tutoría’” (AEL).

“Entonces, yo mandé cinco personas, uno por cada uno de los Centros de Maestros que están en los municipios, y la capital se la dejé a la UPN porque ellos dijeron que no iban a trabajar en los municipios, entonces regionalicé y acomodé que vinieran los foráneos a la capacitación aquí directa; entonces, fue así como empezamos a trabajar, ellos ahí y nosotros todo los municipios y el producto de éstos fue muchísimo a diferencia del de la UPN; como que fueron... fuimos mitad y mitad, cinco y cinco por ambos lados, ellos terminaron con un grupo mientras nosotros terminamos con los cinco grupos”. (AEL).

Así como fue previsto por la UPN, las AEL tuvieron problemas con el pago a los facilitadores del diplomado, ya que éstos exigían una remuneración económica.

“El tutor, quien fungiendo como asesor de estos diplomados, nos dice: 'bueno, y a nosotros ¿quién nos va a pagar?, estoy viajando siete horas para ir a dar el diplomado, ¿quién?', 'maestro, con la pena, no somos la instancia, nosotros nos encargamos de Formación Continua y de darle los tutorados; acérquese a su director y él le va a dar...' o sea, 'es que no hay, ¿quién me va a pagar a mí?', me estoy arriesgando, me estoy esto y esto', 'sí, pero es que no somos nosotros, ahí le corresponde a otra área’” (AEL).

“Comentaba una maestra, y es cierto, que decían, se les dio un trabajo extra, tampoco para ellos hubo incentivos económicos; entonces decían, 'me están dando más carga, me están obligando y me están dando hasta grupos de 30 personas'; entonces no hubo calidad” (AEL).

“Los de Normales no recibieron... su compromiso, lo que les ofrecieron era que los iban a descargar 20 horas de trabajo para que ellos se dedicaran, ni les descargaron nada, ni les dieron ningún apoyo en combustible, ni viáticos, ni nada, no obtuvieron nada. No sé por qué, pero cosa que no me toca negociar” (AEL).

En cuanto a la plataforma, ésta no permitió a algunas Entidades realizar el seguimiento. Incluso, contrario a lo que mencionó la UPN, algunas AEL comentaron que no tenían acceso a ésta.

“Pero nunca tuvimos una persona con quién comunicarnos, la Coordinación Nacional del diplomado nunca dijo, 'aquí, todo lo de diplomado por aquí, todo lo de plataforma de diplomado por aquí', nunca sucedió” (AEL).

“Pero nunca pudimos acceder a las calificaciones de los maestros, a las evaluaciones; entonces, por eso comentaba hace rato que estamos esperando aún la notificación de cuál fue el estatus de cada uno de los maestros que tomaron el diplomado en la primera etapa que ya terminó, en la segunda etapa que está y que termina en noviembre y, por ende, los diplomas que solicitan” (AEL).

“Sí, la formación de los tutores sí, sí tenemos nosotros, digamos sí la monitoreamos a través de los Centros de Maestros; por un lado, a través de esta historia que te decía de meternos aunque sea de contrabando a la plataforma para ver quién está trabajando y quién no, quién sube, quién no, quién sube tareas, quién no las sube, etcétera, y a través de las visitas a los lugares donde se está trabajando, con el pretexto de, como decía la maestra, de llevarles su *coffe break*, las galletitas y todo esto, ir a pasar lista...” (AEL).

“Hay una plataforma que se utilizó para la formación en donde entiendo hay una serie de evidencias, nosotros no tenemos acceso a ella ni hemos podido darle seguimiento” (AEL).

En cuanto a los contenidos del diplomado, sólo en una entidad se mencionó que éstos no fueron suficientes para que los docentes tutores realizaran su función.

“Y se suponía que el diplomado iba a profundizar, a dar las orientaciones, a llevar de la mano a los maestros, pero no resultó así” (AEL).

Un elemento que se destaca es el involucramiento de los Centros de Maestros, tanto para impartir el taller, como para dar seguimiento al diplomado.

“Yo creo que una de las cosas que ha posibilitado que la entidad implemente el proceso de tutorías, es que se ha utilizado la estructura de los Centros de Maestros” (AEL).

“Nosotros precisamente estamos buscando implementar una estrategia para darle el acompañamiento a esas personas que no se les ha proporcionado el ingreso a través de los Centros de Maestros, analizar el contenido del diplomado y ver la manera a través de colectivos de llegarles a estas personas” (AEL).

Por último, un elemento que cabe destacar es la formación dirigida a directivos y supervisores que fungieron como tutores. Esto debido a que la formación, se diseñó inicialmente sólo para docentes y ATP, ya que la selección de tutores sólo estaba dirigida a



estos perfiles. Sin embargo, cuando se abre la opción para que directores y supervisores sean tutores, no se dejó claro si se debían o no formar. Por lo anterior, algunas AEL iniciaron esfuerzos para formar a directores y supervisores, en otros casos, dejaron que los directores se inscribieran de manera voluntaria a las opciones formativas.

“[...] Es decir, empezó, llegó la primera convocatoria y todos estos supervisores o directores preocupados, y ocupados, que siempre los hay, dijeron, 'yo ya quiero tomar el taller, me inscribo por si llega a mi zona un nuevo ingreso'. Entonces, los formamos. Llegó el proceso de inscripción del diplomado y entre todos esos altibajos que hubo pues se inscribe, ¿quién?, ah pues los que tomaron el taller. ¿Cuál es el referente si todavía no tenemos más información?, pues los que tomaron el taller como propedéutico del diplomado y se inscribieron y a varios de ellos nunca les llegó un tutorado” (AEL).

“[...] 1% de los que asistieron a los diplomados son directores voluntarios, cuando mucho 1%, alguien que llegó y dijo, 'yo quiero porque me interesa, porque voy a aprender, porque lo voy a necesitar y aquí vengo, aquí estoy', 'bienvenido, pásele’” (AEL).

“[...] Tuvimos 12 grupos, capacitamos a 450 figuras más o menos, y 450 directores en un mismo día” (AEL).

Así como se mencionó en la UPN, la implementación del diplomado fue lo que más trabajo costó a las AEL. Un elemento que llama la atención es la contradicción sobre el acceso a la plataforma. Si bien en la UPN se comentó que los encargados del diplomado en las entidades sí tenían acceso a la plataforma, algunas AEL reportaron que no pudieron acceder a ella. Esto tiene repercusiones en el seguimiento.

Adicionalmente, se reitera el hecho de que no todas las AEL están conformes con el trabajo de la UPN, no sólo por la capacidad técnico-administrativa de la institución, sino adicionalmente por la postura de algunos integrantes de dicha Universidad sobre la Reforma Educativa.

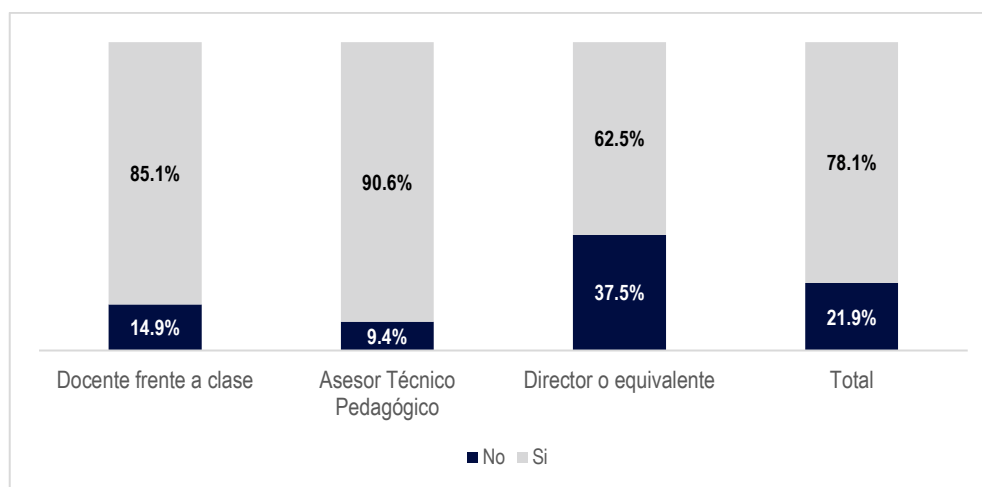
En síntesis, se puede concluir que el taller impartido por las Autoridades Educativas, en algunos casos vía los Centros de Maestros, fue la opción formativa implementada de manera ordenada.

### ***La perspectiva de Tutores y Tutorados***

La perspectiva de tutores y tutorados sobre la capacitación se divide en dos partes. Por un lado, se les preguntó a los tutores sobre el taller y el diplomado; por el otro, se le preguntó a los tutorados sobre su percepción de cuán capacitado estaba su tutor.

Un elemento que llama la atención, a partir de lo mencionado por las AEL, es la participación de los directores en las opciones formativas. En ese sentido, y como se puede observar en la gráfica 4.2.1, sólo 62.5% de los directores asistieron al taller “Ser Tutor de un Docente o Técnico Docente de nuevo ingreso”. Esta cifra contrasta con la participación de 90% de los Asesores Técnicos Pedagógicos que fungieron como tutores y 85% de los docentes que participaron en esta opción formativa.

**Gráfica 4.2.1 Docentes, ATP y Directivos que tomaron el Taller “Ser Tutor de un Docente o Técnico Docente de nuevo ingreso”**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

La información cualitativa recabada en las entrevistas a profundidad con docentes, los tutores reportaron que en general el taller les sirvió para conocer cuáles serían las actividades para desarrollar. Esta situación está en sincronía con lo que reportaron las Autoridades Educativas Locales.

“Como tutor, a mí en lo particular, me ayudó mucho; el primer taller yo creo que es esencial porque abre una panorámica del trabajo que uno va a desarrollar” (Tutora, Secundaria).

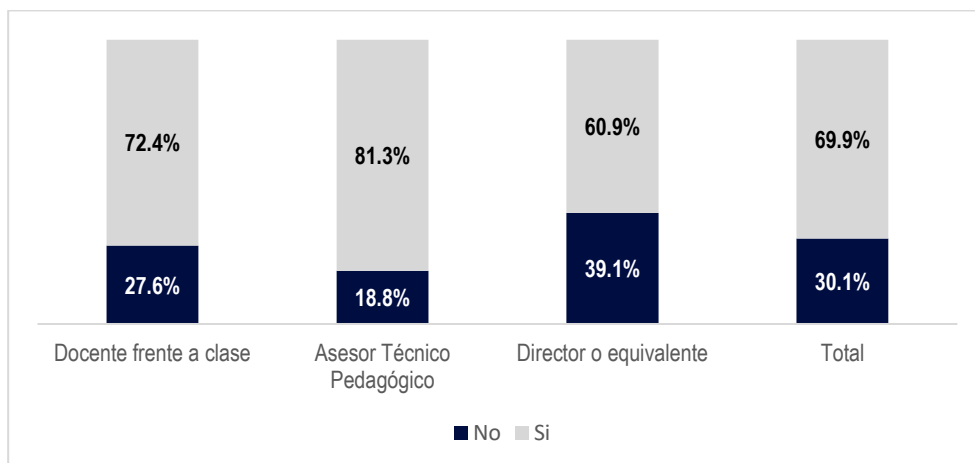
“El taller era una introducción, era como una síntesis de lo que se iba a tratar, un trabajo previo al diplomado” (Tutora, CAM).

“Pues más que nada fue un reto para mí el taller, pues el curso-taller que nos brindaron fue de una semana nada más; donde nos aclararon sobre qué consistía lo que era una tutoría, así como los derechos y obligaciones pues del tutor” (Tutora, Preescolar).

En cuanto al diplomado, los datos cuantitativos arrojan que, de nueva cuenta, los directivos fueron los que menos participaron, ya que sólo 60.9% tomaron esta opción formativa. Por

otro lado, 81.3% de los ATP accedieron al diplomado, mientras que sólo 72.4% de los docentes asistieron a esta opción formativa.

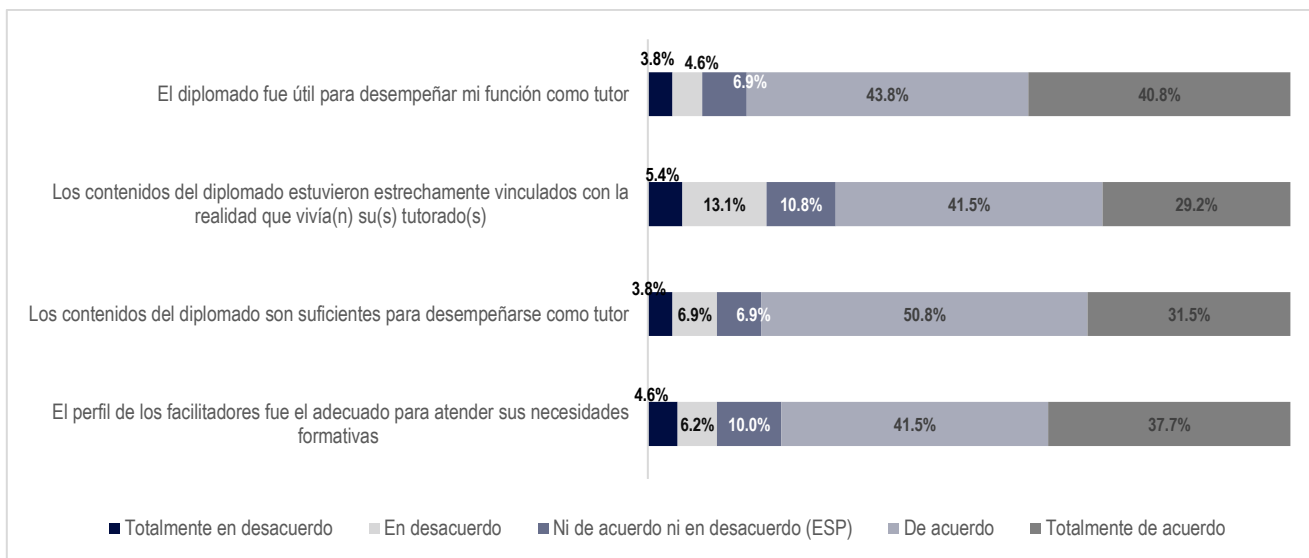
**Gráfica 4.2.2. Docentes, ATP y Directivos que tomaron el Diplomado “Formación de Tutores para Docentes y Técnico Docentes de nuevo ingreso”**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

Sobre la utilidad del diplomado, 84.6% de los docentes, ATP y directivos, mencionaron estar totalmente de acuerdo y de acuerdo, en que éste fue útil para desempeñar su función. Asimismo, 70.7% estuvo totalmente de acuerdo, o de acuerdo, en que los contenidos del diplomado estuvieron estrechamente vinculados con la realidad que vivían sus tutorados. Adicionalmente, 82.3% consideraron que los contenidos del diplomado fueron suficientes para desempeñarse como tutores. Y, por último, 79.2% estuvieron totalmente de acuerdo y de acuerdo en que el perfil de los facilitadores fue el adecuado para atender sus necesidades formativas.

**Gráfica 4.2.3. Opinión sobre el diplomado por parte de Docentes, ATP y Directivos**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

La información cualitativa sobre el tema recalca el hecho de que algunos docentes comenzaron con el diplomado antes de tener docentes noveles asignados.

“El diplomado me pareció bien; fue en la modalidad semi presencial, acudíamos los días sábado en un horario, me parece que de nueve a una o de nueve a dos, no recuerdo exactamente; y el presencial sí, pues intercambiábamos, porque éramos el primer año. Intercambiábamos opiniones de cómo crearíamos que sería, porque el diplomado fue antes de que empezáramos a trabajar la tutoría, entonces compartíamos experiencias de cómo considerábamos que sería” (Tutora, Preescolar).

En cuanto a qué tanto les sirvió el diplomado para desempeñarse como tutores, aquellos que lo consideraron útil, recalcan la información y actividades que se llevaron a cabo, mientras que aquellos insatisfechos con esta opción formativa, mencionaron que era demasiado teórico.

“[...] del diplomado pues, sinceramente yo esperaba que me guiaran en cómo iba a dar la tutoría y sin embargo siento que el diplomado está muy lleno de teorías; nos maneja los principales problemas que puede tener los tutorados y siento que cuando estábamos en el diplomado nos hacía más falta ver, bueno, pero ¿cómo se va a trabajar? ¿Cómo, qué vamos a hacer?, entonces eso, para mí, es una sugerencia” (Tutor, Primaria).

“Es que era bien repetitivo, era muy repetitivo; toda la información era sobre por ejemplo adaptación del maestro nuevo, contexto de la escuela, qué puntos hay que tratar con el maestro” (Tutora, Primaria).

“[...]primero nos dieron una buena sacudida de conocimientos, ¿en qué sentido?, en que tuvimos que retomar mucho el programa; a veces lo damos por hecho, porque ya

nos lo sabemos, porque de eso estamos trabajando, pero sí nos sirvió para volverle a escarbar, a buscar, a reforzar” (Tutora, Preescolar).

“Considero que sí, cubrió todas nuestras expectativas, porque fue un proceso en el cual nosotros estuvimos, en sí, analizando experiencias, viendo cómo teníamos que trabajar con los maestros, entonces para mí sí fue de utilidad, y más que ahí nos brindaban una gama de autores, para que nosotros nos remitiéramos y supiéramos las formas de actuar” (Tutora, Primaria).

“El diplomado es de 120 horas. El diplomado en sí fue algo exhaustivo, pesado, pero a la vez interesante y sustancioso... Fue bonita experiencia porque, como teníamos horas presenciales, compartíamos experiencias, tanto frente a grupo como de docentes, de inclusión en la comunidad donde empezamos a trabajar, intercambiábamos opiniones” (Tutor, Secundaria).

En cuanto a los facilitadores del diplomado, las opiniones son diversas y encontradas. Algunos docentes reportaron que sus facilitadores estaban suficientemente capacitados y tenían amplia disposición para ayudarlos, mientras que otros consideraron que los no los pudieron orientar y apoyar de la manera en que ellos esperaban.

“Sí, sí se veía muy preparada la maestra y muy atenta; y ella a su vez, ¿cómo se dice?, muy dispuesta a apoyarnos en las dudas o en lo que nosotros no pudiéramos entender” (Tutora, Preescolar).

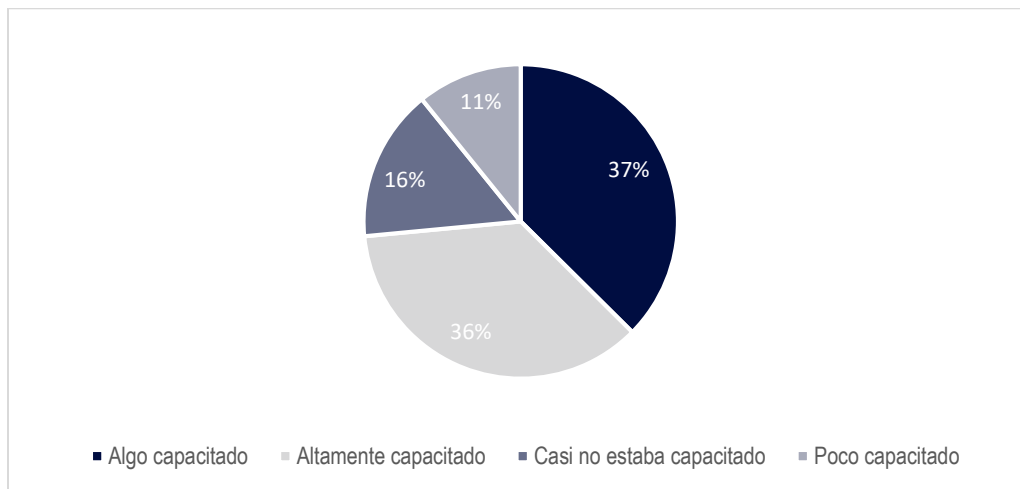
“Sí, el profesor en ese entonces era un profesor frente a grupo, conocía las necesidades, los requerimientos y todas las características de la docencia; de lo que el profesor iba a necesitar; entonces él nos compartía los temas pero aparte nos apoyaba con su experiencia también, sí, sí estaba capacitado” (Tutora, Primaria).

“[...] Es una maestra de educación preescolar, entonces cuando nosotros llegamos, pues esperaba mucho... ¿Cuál fue mi sorpresa?, que no lo sentí de mucho provecho porque hacíamos ciertas preguntas, 'bueno pues ustedes conocen más del tema', o sea y lo bueno es que hay compañeros con mucha experiencia que de una o de otra forma compartíamos experiencia, así se va enriqueciendo poco a poquito” (Tutor, Primaria).

“Sí, dominaba muy bien la práctica con nosotros, lo conocía, se preparaba, pero ella también lo externó más de una vez diciendo que; '¿pues saben qué?, la tutoría ni siquiera yo sé cómo lo van a dar, simplemente ustedes van a salir de aquí y ustedes van a hacer el trabajo', por eso digo que a lo mejor sí falta más centrar o que de pérdida nos guíen pues, por eso, ese manual por ejemplo yo creo que nos hubiera servido mucho, yo no lo conocía ese manual, no lo tengo tampoco” (Tutor, Primaria).

En cuanto a la percepción de los tutorados, encontramos que sólo 36% consideró que sus tutores estaban altamente capacitados. Asimismo, 36% consideró que sus tutores estaban altamente capacitados. Por otro lado, 16% mencionó que sus tutores casi no estaban capacitados y 11% consideró que estaban nada capacitados.

**Gráfica 4.2.4. Opinión sobre la capacitación de los tutores, de acuerdo con los docentes tutorados**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

#### **d) Hallazgos y recomendaciones preliminares**

A partir de la descripción narrativa de la implementación del proceso de formación de tutores, se describen hallazgos preliminares:

- Los Centros de Maestros fueron reconocidos tanto por la CNSDP, como por las AEL, como un elemento de gestión operativa fundamental. Gracias a su estructura, se impartió el taller, y en algunos casos el diplomado.
- La UPN generó modificaciones del diplomado a partir de los problemas suscitados en la primera generación; sin embargo, persiste una percepción negativa de su trabajo por parte de las AEL.
- La implementación del diplomado fue compleja, debido en parte a que no existen atribuciones definidas por actor, y en cada estado los responsables de las tareas fundamentales no son los mismos. Si adicionalmente se toma en consideración que la relación UPN-Normales-AEL es inexistente en algunas entidades, por lo que se producen muchos problemas de coordinación, comunicación y cooperación.
- El hecho de que existiera deserción por parte de docentes seleccionados como tutores, a partir del taller, reafirma el hecho de que en la convocatoria no existió

información suficiente para que los docentes interesados tomaran decisiones informadas sobre su participación en las tutorías del SPD.

- Es importante destacar que debido a que los directores y supervisores no estaban obligados a tomar las opciones formativas de tutores, fueron los que menos participaron en el taller y el diplomado dirigidos a tutores.
- En cuanto a la opinión de los docentes, se observa que los tutores que accedieron a las ofertas formativas fueron en su mayoría ATP y docentes frente a grupo. Esto tiene implicaciones en los tutorados, ya que sólo 36% consideraron altamente capacitados a sus tutores.

En cuanto a las recomendaciones, tanto la UPN como algunas Autoridades Educativas Locales, consideran que es necesario definir atribuciones y responsabilidades claras, ya que esto permitiría una mejor implementación de las ofertas formativas dirigidas a tutores.

“Entonces, hay muchas cosas que tienen que especificarse más, con más claridad y hacer responsable a la entidad o a la autoridad educativa de lo que le corresponde para cubrir en su tiempo” (AEL).

“Lo que se planteaba ahorita me parece correcto, que, a través de un lineamiento, de las directrices, se pudiera fijar y delinear bien la responsabilidad, por eso yo insistía incluso en el oficio, que en el oficio quedara claro quién tiene que hacer el nombramiento en aras de avanzar. El caso de UPN de no entregar los diplomas por no saber quién firmará es un claro ejemplo de que también en los estados sucede igual, o sea por no echarme una responsabilidad que tengo dudas que es mía, entonces no opero, me inmovilizo” (AEL).

“Y quedan muchas cosas, como siempre, poco claras, por ejemplo, este asunto de cómo se decide..., para nosotros fue una gran oportunidad que la Universidad Pedagógica pudiera desarrollar este programa y entrar, porque lo vemos como un espacio natural en donde la Pedagógica tenía que estar; pero cómo entran todas las instituciones a toda la oferta educativa es poco claro, hoy es poco claro cómo vamos a entrar” (Autoridad, UPN).

Una recomendación adicional que se desprende de la desconfianza que algunas AEL expresaron sobre la UPN, es que la CNSPD, permita a las entidades decidir con qué instituciones trabajan.

“Sí estaría bien que las, hay universidades o las propias consultorías que a lo mejor tienen una visión más práctica que la UPN; o sea, no condicionar nada más al trabajo de la UPN porque siento que no está, y lo vamos a ver mañana con Formación Continua, lejos; pero siento que ellos tienen teoría y lo que nos hace falta es más reflexión sobre la práctica en el aula, el trabajo con los niños, entonces siento que esa parte le hace falta a la UPN” (AEL).

Adicionalmente, recomendaron que el diplomado añada una sección de contenidos especializados para cada nivel y modalidad en las que impartirán las tutorías.

“Sí, en algunos de los casos lo hemos revisado con la otra chica que es la que tuvo la cuestión de la tutoría y checamos los contenidos, que es donde ahí siento que le hace falta al diplomado la parte de, revisa todos los planes y programas, revisa todo lo que es la parte de planeación, pero le falta la parte de atención de multigrado, aquellos docentes que están en tareas de escuelas de atención múltiple” (AEL).

“Yo creo que una de las características principales es que entiendan muy bien las personas que van a tutorar el enfoque de los Planes y Programas, cómo se trabaja la Reforma, qué es lo que está pasando” (AEL).

Por último, una Autoridad Educativa Local expresó que una solución que impactaría la selección y asignación es que todos los docentes se formen como tutores y la selección la haga el mismo docente novel.

“O sea que a todos los docentes se les invitara a tomar el diplomado, para formarse como tutores, que fuera parte así como de una formación obligatoria, como los de nuevo ingreso, todos, todos vamos a tomar, todos vamos a formarnos para ser tutores, estés frente a grupo, estés como ATP, estés cómo Jefe de Enseñanza, estés como Subdirector; el puesto que tengas, todos nos formamos, ya una vez que todos se formaron, entonces ahora sí, sacar una convocatoria, donde les digas: 'Maestro, ya con tu proceso de formación terminado, si quieres tutorar a unos, búscalos tú', o sea, no que yo se los asigne, porque nunca me los van a dar a mí a conocer” (AEL).

### **4.3 Desarrollo del proceso de tutoría**

#### **a) Antecedentes**

El propósito de la presente sección es realizar un análisis del proceso de implementación del componente de tutorías a partir de la valoración de los tutores y tutorados en Educación Básica y Educación Media en el ciclo 2015 - 2016; y, a la par, con la experiencia de las partes involucradas encontrar áreas de mejora que permitan generar mejores prácticas en el Servicio Profesional Docente y su componente de tutorías.

Para cumplir con este propósito, la sección recoge la visión de los principales actores tutor y tutorado a través de información cuantitativa y cualitativa. La sección se divide en cinco apartados tales como la planeación de la tutoría, la dinámica y proceso de la tutoría, los contenidos de las mismas, las observaciones en clase y la relación entre el tutor y el tutorado.

#### **b) Descripción normativa del proceso**



De acuerdo con el Marco General para la Organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica (SEP, 2014), las funciones propias de la tutoría deberán ser adaptadas a las características concretas y particulares de los centros escolares donde se llevarán a cabo tomando en cuenta el nivel, servicio educativo, modalidad, asignatura, tecnología o taller que corresponda. En la figura 4.3.1 se observa el flujograma de este proceso, así como los actores y sus responsabilidades.

El funcionamiento de la tutoría inicia con una reunión entre el tutor y el tutorado, en ella, dialogan respecto a las expectativas y compromisos de ambas partes, así como la creación conjunta de un Plan de Trabajo de las actividades que se llevarán a cabo durante el primer año. En este Plan, se incorporan metas específicas, las cuales deben, al menos, incluir los siguientes aspectos:

- Responsabilidad de cada uno (tutor y tutorado) respecto a las prioridades de la educación básica: mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas, normalidad mínima de operación escolar, disminución del rezago y abandono escolar, así como la promoción de la buena convivencia escolar.
- Los momentos de observación de clase del tutorado, así como el calendario de observaciones.
- El establecimiento de prioridades de enseñanza que requieran atención inmediata, así como actividades de acompañamiento y apoyo.

Para llevar a cabo las reuniones de tutorados a lo largo del ciclo escolar, los supervisores escolares programarán los espacios y horarios más favorables de manera tal que no se trastoque la normalidad mínima de operación de la escuela. De igual forma, los tutores de cada zona escolar tendrán reuniones para intercambiar puntos de vista y experiencias sobre las tutorías. Estas reuniones como en el caso anterior serán programadas en los días, horarios y lugares adecuados por parte del Supervisor Escolar, sin trastocar la normalidad mínima de operación de las escuelas donde imparten clases los tutores.

Durante el primer año, el tutor debe realizar al menos tres observaciones de clase del tutorado, con base en la siguiente propuesta de calendario: la primera observación a realizar durante la última semana de noviembre, la segunda observación durante la última semana de marzo y la tercera observación durante la última semana de junio. Para el caso de los docentes que entren posterior al inicio del ciclo escolar, tendrán sus observaciones

en clase cada tres meses y 15 días, esta periodicidad se ajustará a la fecha de ingreso y los periodos de evaluación de los alumnos.

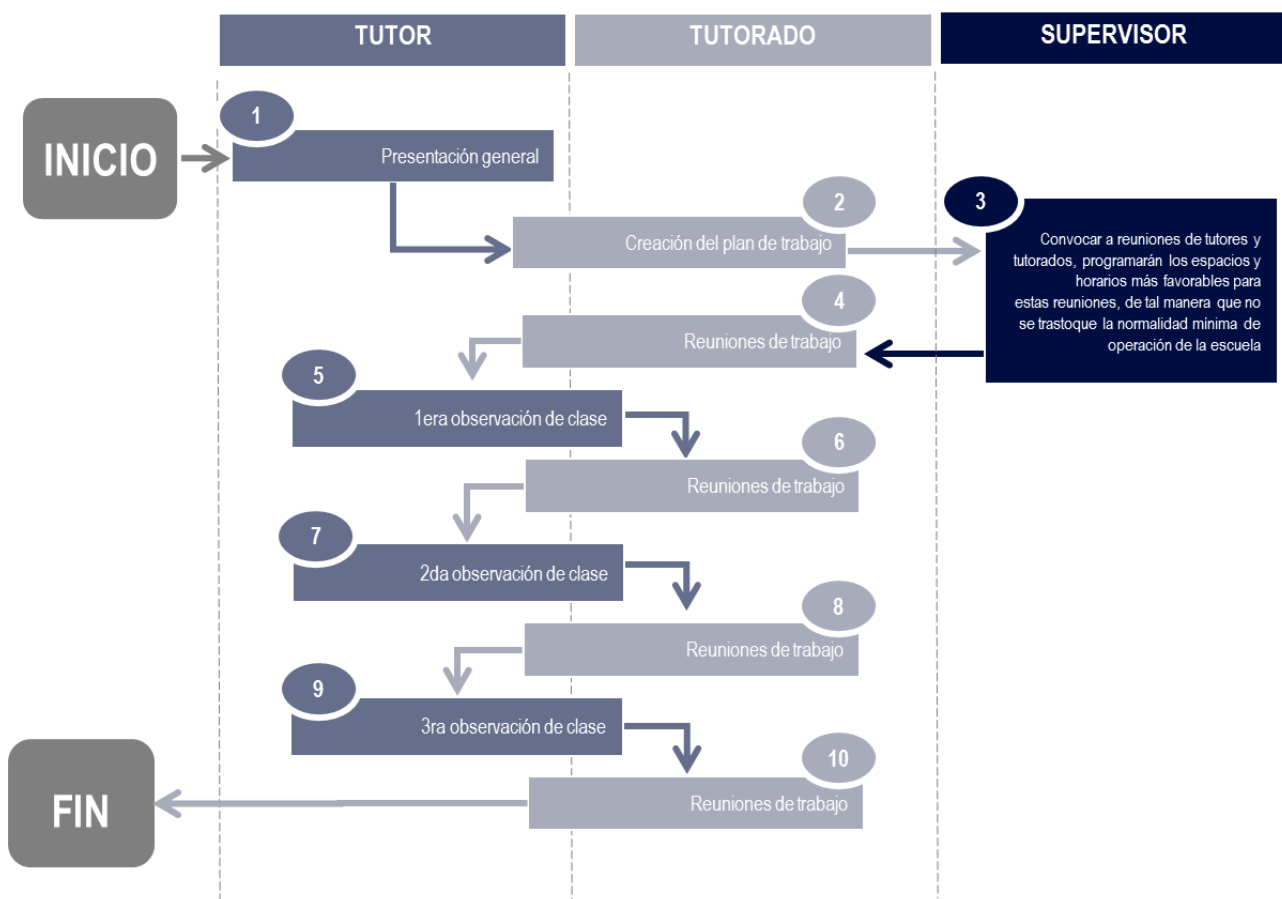
Para la observación se podrán utilizar distintos instrumentos audiovisuales para registrar las observaciones en clases, cuidando que dichos instrumentos no alteren o perturben la observación, ya que estos deberán tener como único propósito aportar elementos de análisis y diálogo para mejorar la práctica de enseñanza.

El mismo día de la observación de clase se debe realizar un encuentro de diálogo para retroalimentar lo observado por parte del tutor; en este sentido, durante la observación, el tutor debe utilizar un guion que permita rescatar información para establecer asuntos prioritarios para la mejora de la práctica. Una vez concluido el ciclo escolar, se tendrá una reunión de balance sobre la tutoría, de manera que sea posible trazar líneas de trabajo para continuar con las labores de tutoría en el segundo ciclo escolar (de ser el caso).

En concreto corresponde al tutor:

- Compartir la reflexión sobre las estrategias para la organización y aprovechamiento efectivo del tiempo escolar.
- Recomendar distintas formas de comunicación del docente con las familias de los alumnos, con base en el conocimiento y experiencia sobre la comunidad.
- Invitar al docente a valorar de manera constante sus avances, identificar sus áreas de oportunidad y proponer acciones para atenderlas.
- Exhortar al tutorado a identificar sus necesidades de capacitación, actualización y superación, con la finalidad de que haga una valoración y tome decisiones que favorezcan su desarrollo profesional.
- Ordenar y registrar los avances y logros de la tutoría que haya llevado a cabo.

Figura 4.3.1 Desarrollo de las tutorías



Fuente: elaboración propia con información del Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica.

### c) Descripción operativa del proceso

#### **La perspectiva de Tutorados y Tutores**

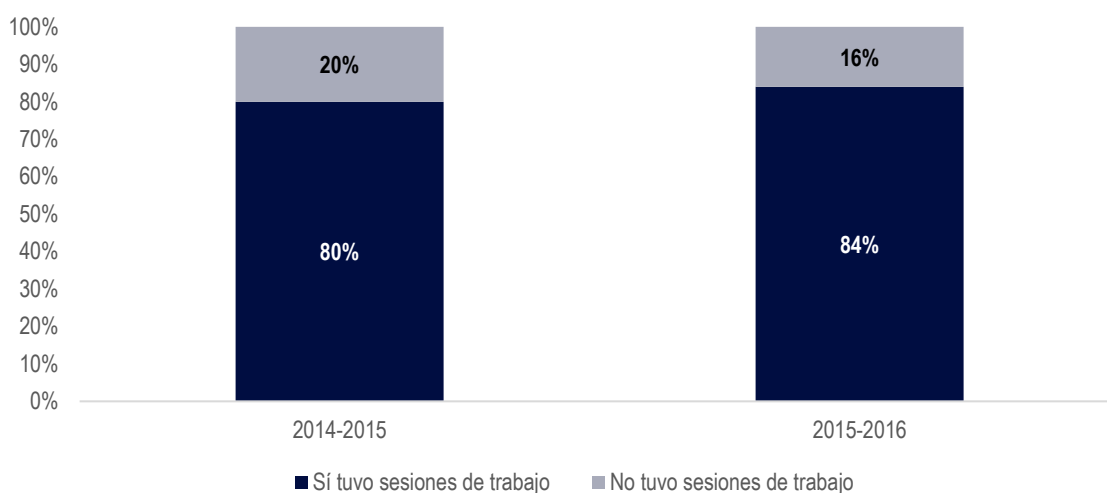
##### **Planeación de la tutoría**

La etapa de planeación de la tutoría es de máxima importancia estratégica, ya que es en él que se define la asignación efectiva de tutor al tutorado, plan de trabajo, objetivos y metas de la tutoría, calendario de trabajo y diagnóstico. Esta etapa de la tutoría se inicia no sólo con una asignación efectiva del tutor al tutorado, sino con la realización de sesiones de

trabajo que permiten conocer al tutor las inquietudes o problemas del docente novel, con el objeto de definir una ruta crítica sobre hacia dónde deberá llevar la tutoría.

En línea con lo anterior, la mayoría de los docentes encuestados (84%) afirmaron haberlas llevado a cabo al inicio del proceso (véase gráfica 4.3.1); sin embargo, es de notar que 20% de los docentes, que se les asignó tutor en el ciclo escolar 2014 - 2015, manifestaron no haber tenido sesiones de tutoría y 16% en el ciclo escolar 2015 - 2016.

**Gráfica 4.3.1. Realización de sesiones de trabajo, de acuerdo con tutorados**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

Las sesiones de trabajo son muy importantes para los tutorados en general, toda vez que es el momento en el que el tutor conoce o entiende cuáles son sus principales problemas y necesidades. A partir de esta etapa se identifican los elementos necesarios y elaboran un plan a seguir durante las consecuentes sesiones que ayudarán a solucionarlas o satisfacerlas.

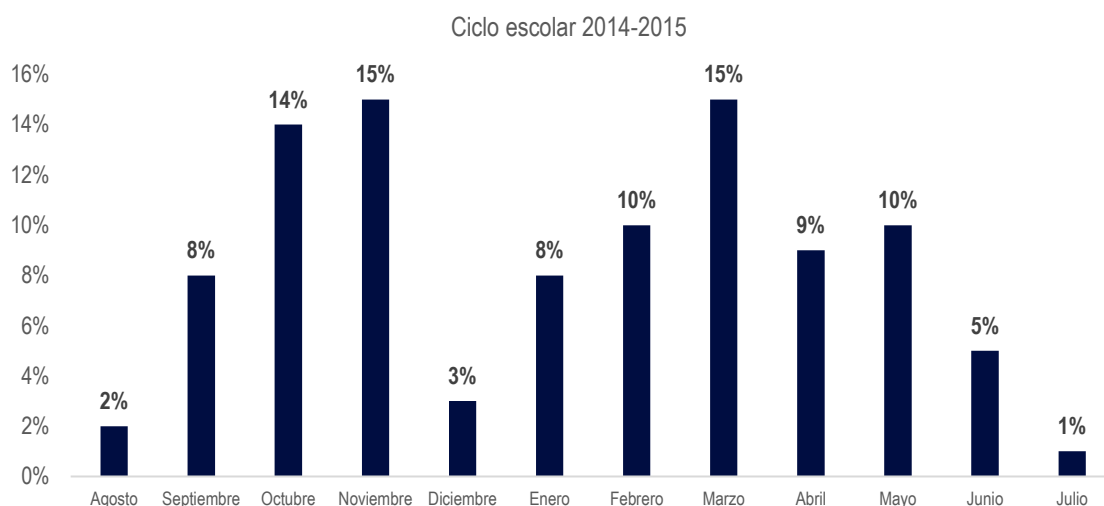
“Nos sentamos e hicimos un FODA con las fortalezas y las áreas de oportunidad. Ella fue a la primaria en la que yo estaba y tuvimos una sesión en donde empezamos a realizar el FODA, ya en conjunto yo le fui diciendo cuáles eran mis áreas de oportunidad, cuáles mis fortalezas, mis debilidades y, con base en eso, organizamos lo que sería el trabajo para las siguientes sesiones” (Tutorada, CAM).

“Nos citamos en la supervisión y a mí se me dificultaba mucho el traslado, porque yo no soy de Culiacán y entonces me quedaba lejos la escuela de donde vivía y me quedaba lejos la supervisión de la escuela y las tutorías eran en la supervisión y a veces de lo cansado que salía, porque era tiempo completo también, a veces se me dificultaba irme hasta la supervisión, o se me hacía muy tarde cuando terminaba tutoría, regresarme hasta mi casa

que no había camión o algo; entonces se me dificultaba y todo eso y no fue muy eficiente la tutoría” (Tutorado, Primaria).

Estas sesiones de trabajo fueron iniciadas a lo largo del año, teniendo una mayor frecuencia durante los meses de marzo (15%), noviembre (15%), y octubre (14%) (véase gráfica 4.3.2)

**Gráfica 4.3.2. Mes en el que se iniciaron las sesiones de trabajo, de acuerdo a tutorados**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

La elaboración de un plan de trabajo es fundamental para que el tutor pueda desarrollar de manera estratégica y con los instrumentos normativos, las tutorías de la mano de sus tutorados. En la mayoría de los casos estos planes de trabajo se elaboraron con la ayuda de un diagnóstico previo. Los tutorados mencionan que dicho diagnóstico pudo ser posible a través de un diálogo directo que los tutores realizaron durante las primeras sesiones con ellos. Este diálogo ayudo a detectar las áreas de oportunidad, así como las necesidades propias del tutorado.

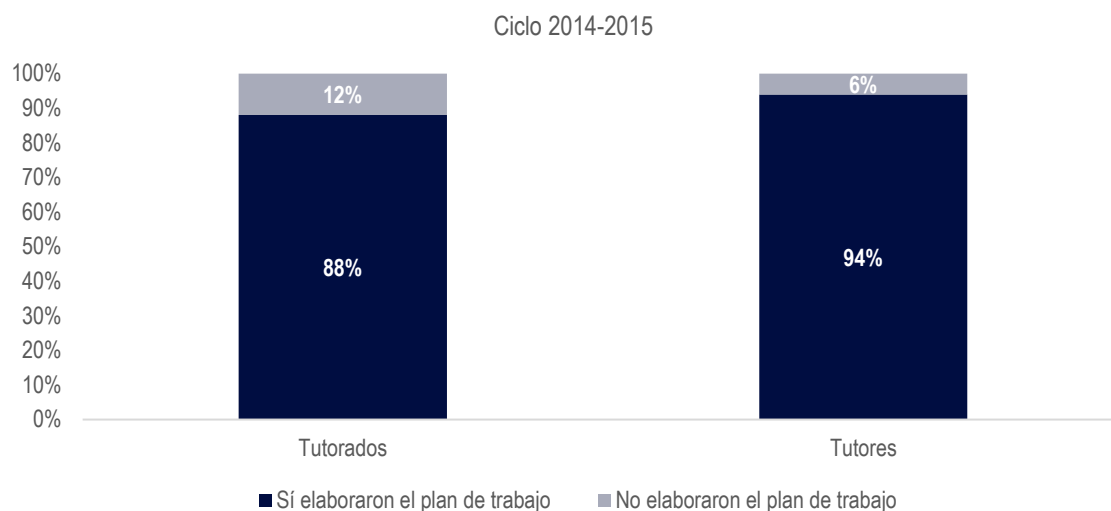
“Dentro de ese plan de trabajo trazamos las metas, los objetivos; fueron con base en los resultados de un diagnóstico previo” (Tutorada, Secundaria).

En algunos otros casos, los tutores indicaron que presentaron un plan anual de tutoría previamente elaborado, mismo que serviría de referencia para conocer los temas a desarrollar sesión tras sesión.

“Se presentó un plan, le llamamos nosotros plan anual de tutoría, entonces en este plan se les dio a conocer a los tutorados para que ellos supieran cuáles eran los puntos que íbamos a desarrollar cada sesión que nos encontráramos” (Tutor Secundaria).

De acuerdo con lo expresado por tutores y tutorados, alrededor de 94% de tutores y 88% de tutorados elaboraron un plan de trabajo durante las primeras sesiones de la tutoría (véase gráfica 4.3.3).

**Gráfica 4.3.3. Elaboración del plan de trabajo, de acuerdo con tutorados y tutores**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

El principal obstáculo que encontraron los tutores y tutorados encuestados para llevar a cabo las sesiones fue la falta de tiempo. En la mayoría de los casos, ambos grupos mencionan que el hecho de tener que cumplir con las tareas propias de sus respectivos trabajos provocaba que muchas veces tuvieran que posponer o incluso cancelar las sesiones.

“Siempre hubo la disposición tanto de él como nosotros para el trabajo, entonces yo sentía que sí tenía mucha carga de trabajo el profesor, entonces sí siento que fue tanto al final como para junio y julio, porque él tiene evaluaciones, tanto finales, como extraordinarios” (Tutorada, Secundaria).

El segundo obstáculo mencionado, tanto por tutores como por tutorados, se relaciona con las distancias a recorrer para poder asistir a las sesiones. La mayoría coincide que dicho obstáculo se presenta, principalmente, por el coste del transporte, y en algunos casos, porque se llega a juntar con las apretadas agendas de trabajo de éstos (ambos perfiles).

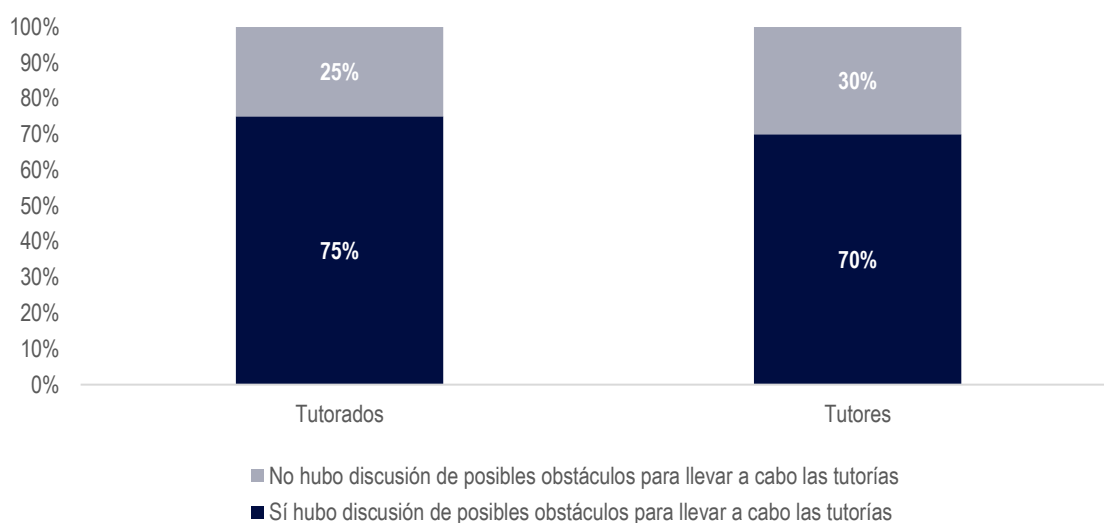
En otros casos hubo tutores que mencionaron que la falta de apoyo económico dificultó en varias ocasiones el que se pudieran reunir para llevar a cabo las tutorías.

“Un problema que tuvimos todo el primer año fue la falta de pagos. Las maestras algunas veces me faltaron a la tutoría, porque no había el recurso para trasladarse porque no, no se les pagaba” (Tutor Secundaria).

“A veces sí se nos complicaba la situación porque había muchas cosas que entregar a la Secretaría, muchos documentos, muchas cosas y no hay alguien que se pueda decir apoyo administrativo; entonces, muchas veces nosotros teníamos que generar todo” (Tutorado Telesecundaria).

Sobre la discusión de obstáculos, casi una tercera parte de los entrevistados (tutores y tutorados) mencionaron que hubo discusión de posibles obstáculos para llevar a cabo las tutorías (véase gráfica 4.3.4).

**Gráfica 4.3.4. Discusión de posibles obstáculos para llevar a cabo las tutorías, de acuerdo con tutorados y tutores**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

Las observaciones de clase son parte del proceso del desarrollo de las tutorías, en el cual el tutor realiza una visita a su tutorado durante su horario de trabajo; esto con la finalidad de presenciar y ser testigo del modo de operar del maestro en cuestión. Este proceso resulta de gran utilidad, ya que permite al tutor realizar anotaciones y llevar a cabo una retroalimentación al profesor tutorado. Esta retroalimentación consiste en señalar avances y aciertos, así como ubicar necesidades y áreas de oportunidad del tutorado.

Normativamente se tienen contempladas tres observaciones de clase a lo largo del ciclo escolar, por lo que muchos tutores optan por avisar y poner al tanto de su eventual presencia a sus tutorados, mientras que algunos otros prefieren realizar visitas ‘sorpresa’.

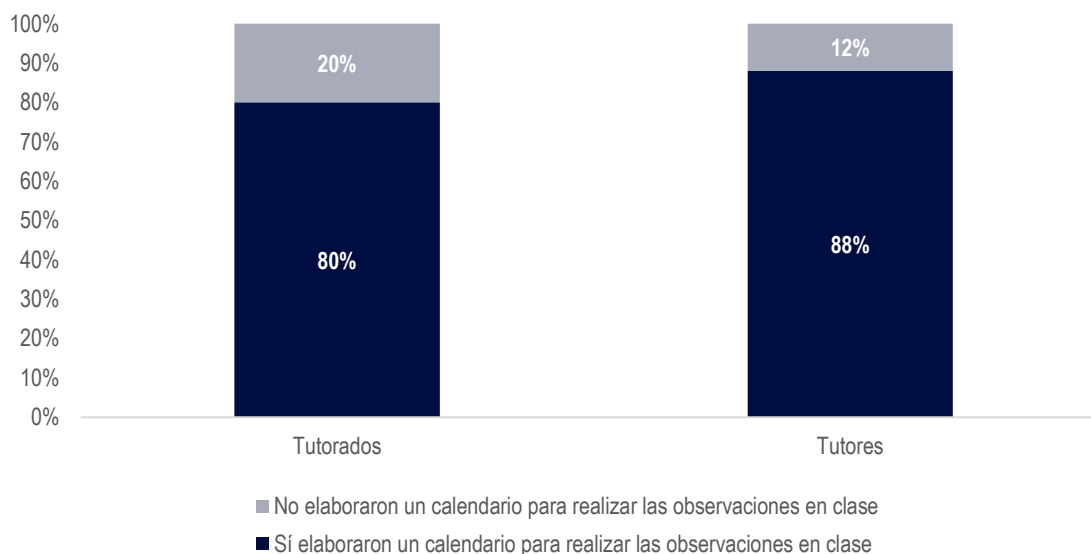
El no dar aviso previo –aseguran los tutores–, se realiza con la finalidad de generar espontaneidad y obtener así los rasgos más honestos del desempeño docente durante sus visitas.

“Una vez a la semana, de una a tres y media más o menos eran las sesiones. Se podían alargar, lo que sí es que empezaban a la una y ya lo que duraran ya, no duraban a más de las seis porque pues como estábamos en una secundaria pues no podían durar más, aparte ya era mucho tiempo” (Tutorada, CAM).

“Siempre cada semana, teníamos un espacio, o le hacíamos el espacio cuando no estuviera el grupo, siempre se manejaban al final de su trabajo áulico, entonces se daba el espacio de media hora, cuarenta y cinco minutos, se hacía cada semana dentro del centro escolar y también a través de las redes” (Tutora, CAM).

Como se puede observar en la gráfica 4.3.5, la gran mayoría de los tutores (88%) optaron por calendarizar y poner al tanto de sus visitas a sus tutorados, mientras que el resto (12%) decidió que las visitas para realizar las observaciones de clase fueran sorpresa. Comparado con los tutorados, una menor proporción de tutorados (80%) afirmó haber elaborado un calendario para las observaciones de clase.

**Gráfica 4.3.5. Elaboración de calendario para realizar las observaciones de clase, de acuerdo con tutorados y tutores**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

La elaboración de un diagnóstico durante el desarrollo de las tutorías fue fundamental para elaborar un perfil detallado de los profesores tutorados. Este proceso es de gran utilidad ya



que ayuda al tutor y al tutorado a identificar fortalezas, áreas de oportunidad y en muchos casos también, ubica las necesidades propias de los alumnos.

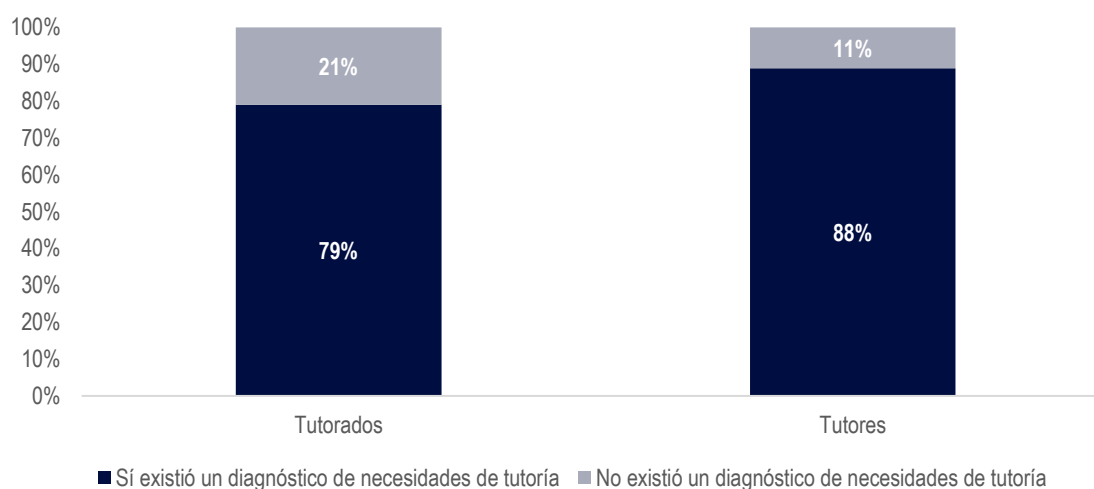
El diagnóstico, como mencionaron la mayoría de los entrevistados, se llevó a cabo con la ayuda de cuestionarios, entrevistas y pruebas realizadas a los docentes tutorados.

“A través de un cuestionario, ellos dijeron cuáles eran sus fortalezas y cuáles eran sus debilidades como docentes, qué experiencia tenían, qué era lo que dominaba, el programa de estudios, en qué consideraban ellas que ocupaban ellas un apoyo” (Tutor, Secundaria).

“Llenamos algunos *test* en donde especificamos qué me falta o qué siento... mis fortalezas. Nos juntamos todos los tutorados y elaboramos una lista, ‘bueno yo siento que me falta esto, esto y esto’, y ya el tutor lo tomaba en cuenta y de repente en alguna tutoría decía, ‘vamos a abordar esto que escribió fulano, el tutorado’” (Tutorado, Primaria).

De acuerdo con lo mencionado por los entrevistados, una proporción importante de éstos (79% de los tutorados y 88% de los tutores) afirmó haber elaborado un diagnóstico de necesidades de tutoría (véase gráfica 4.3.6).

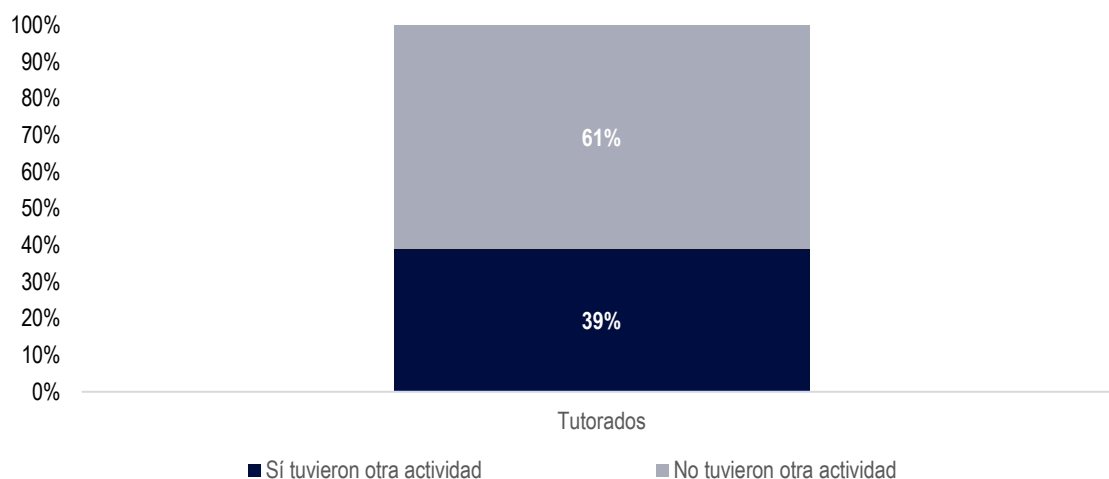
**Gráfica 4.3.6. Elaboración de diagnóstico de necesidades de tutoría, de acuerdo con tutorados y tutores**



Suma 100% con “No sabe”

Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

Sobre la posibilidad de haber realizado alguna actividad diferente a las establecidas en el programa durante las primeras reuniones de trabajo, sólo 4 de cada 10 de los tutorados dijeron haber realizado otra actividad (véase gráfica 4.3.7)

**Gráfica 4.3.7. Realización de otras actividades, de acuerdo con tutorados**

Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

Dentro de la normativa del desarrollo de las tutorías se encuentra dar seguimiento a los procesos previamente desarrollados (en caso de existir) durante el ciclo anterior.

La mayoría de los docentes novel entrevistados (77%) coinciden en que la planeación de la tutoría del ciclo 2015 - 2016 se llevó a cabo a partir de las actividades desarrolladas durante el ciclo anterior (véase gráfica 4.3.8). Esto supone un seguimiento del trabajo previamente llevado a cabo por los actores de las tutorías y, por consiguiente, una continuidad del desempeño que consolida los logros alcanzados hasta entonces.

Sólo un margen menor (22%) declaró no haber dado seguimiento y continuidad a las actividades previamente desarrolladas durante el ciclo anterior.

“Sólo tuve el año pasado. Este año se dificultó la situación de que la que era mi tutora, bueno tuvo situaciones personales: su mamá estuvo muy grave; y también no me pudo dar un seguimiento porque se suponía que por parte de la zona escolar (zona 08) donde tengo mayor carga horaria me iban a asignar tutor, pero pues allá el supervisor ni siquiera sabía que tenía que haber tutor, o que tenían quedarse a la tarea de que hubieran tutores para apoyarnos a los maestros que vamos entrando de nuevo ingreso” (Tutorado, Primaria).

**Gráfica 4.3.8. Planeación de la tutoría del ciclo 2015 - 2016 a partir de las actividades desarrolladas en el ciclo anterior, de acuerdo con tutorados**



Suma 100% con No sabe

Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

### ***Dinámica y proceso de tutoría***

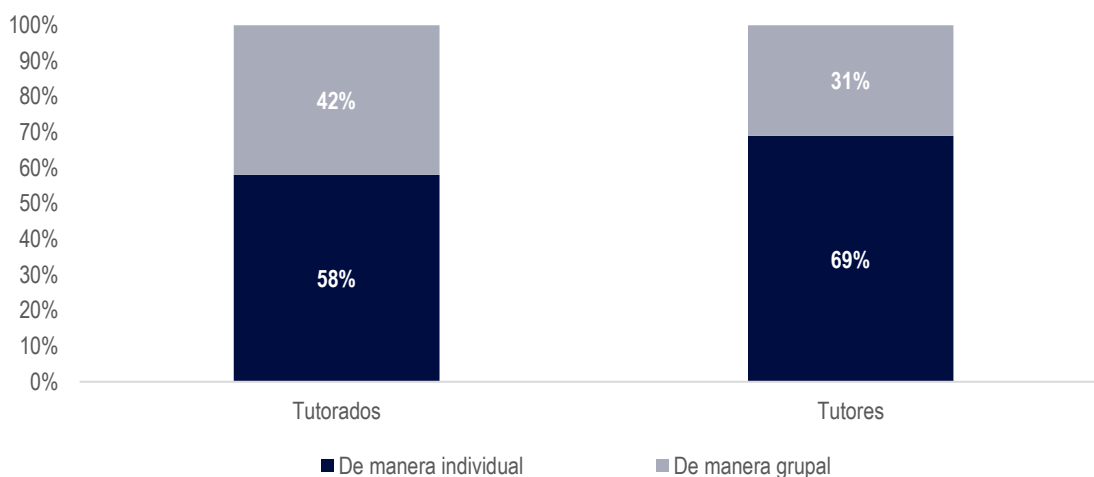
Existe una gran heterogeneidad respecto a la manera en la que se realizaron la mayor parte de las sesiones de trabajo durante el ciclo 2015 - 2016 ya que poco más de la mitad de los tutorados (58%) aseguró que recibieron las tutorías de manera individual y 42% manifestó que se llevó de manera grupal.

Podemos suponer que, ante la falta de tutores, muchos docentes noveles tuvieron que recibir la tutoría en grupo con otros tutorados.

“Nos pidieron nuestros datos y Supervisión ya tenía quiénes eran los que iban a ser tutorados y ya según el área donde nos encontrábamos, nos iban a asignar uno. El tutor que teníamos nosotros, éramos tres mujeres con él” (Tutorada, CAM).

“En realidad no sé cómo los asignaron; a mí nada más me los dio la supervisión, me dijeron que ellas dos iban a ser mis tutoradas. Nos las organizaron que estuviéramos trabajando cerca para que cuando nos reuniéramos no se nos dificultara” (Tutor, Primaria).

**Gráfica 4.3.9. Manera en la que se realizaron la mayor parte de las sesiones de trabajo en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados y tutores**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

Prácticamente el total de las sesiones de tutoría durante el ciclo 2015 - 2016 se dieron de forma presencial, ya sea de manera grupal o individual. En aquellos casos en que la tutoría se llevó a cabo por otros medios (i.e. en línea o vía telefónica), y con base en lo recabado en la etapa cualitativa del estudio, algunos encuestados mencionaron que en ocasiones la falta de tiempo, falta de dinero para transportarse e incluso, por la falta de espacios, los tutores y tutorados se vieron obligados a llevar a cabo las sesiones a través de medios digitales, tales como WhatsApp, Facebook o vía telefónica. Algunos otros aseguraron que la comunicación en línea y la comunicación telefónica son métodos que implementaron para complementar y mantener contacto durante el desarrollo de las tutorías, tal y como lo podemos apreciar en la gráfica 4.3.10.

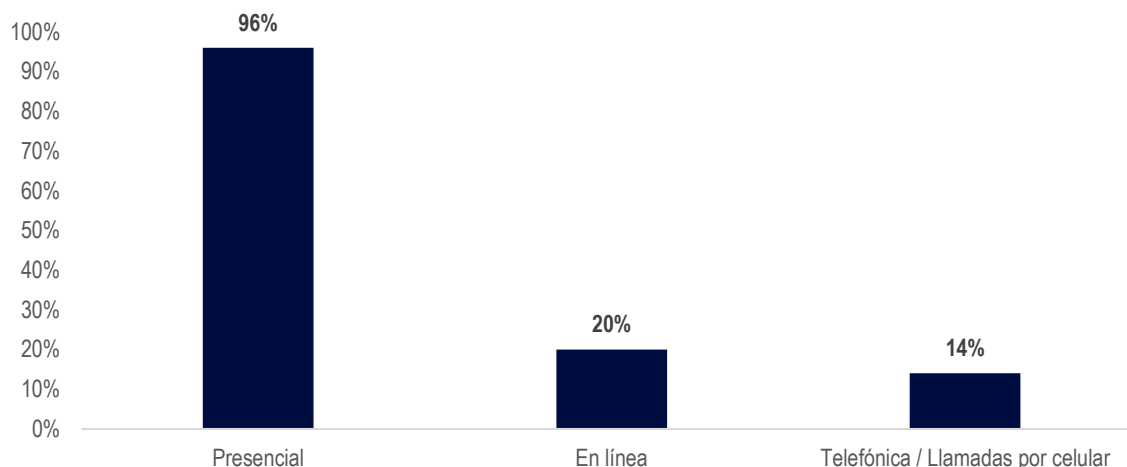
“Eran presenciales y nos manteníamos en contacto por redes sociales. El maestro que nos tutoraba trabajaba en la tarde en la secundaria, llegábamos directo a la biblioteca y ya esperábamos a que llegaran todas y nos tenía una tarea asignada” (Tutorada, Educación Especial).

“Presenciales fueron como, ¡ay no me acuerdo!, unas cinco o seis, pero mantenemos contacto frecuente si tengo alguna duda o ella me preguntaba, ‘¿cómo vas?’, ‘¿ya terminaste tal cosa?’, ‘¿sí arreglaste lo que te comenté?’, por medio del WhatsApp o correo electrónico” (Tutorada, Bachillerato).

“Tenemos la coincidencia, la fortuna también de que la escuela y la supervisión están en el mismo lado, están en el mismo edificio, entonces siempre estamos en contacto por esa situación, estamos ahí muy cerca, y hay esa facilidad de que yo pueda llegar cualquier día o

yo pueda en algún receso, en algún tiempo determinado llegar y preguntarle algo, y también hemos hecho uso de correo electrónico, teléfono, etcétera” (Tutorado, Bachillerato).

**Gráfica 4.3.10. Modalidad en las que se dieron las sesiones de tutoría en el ciclo 2015-2016, de acuerdo con tutorados.**



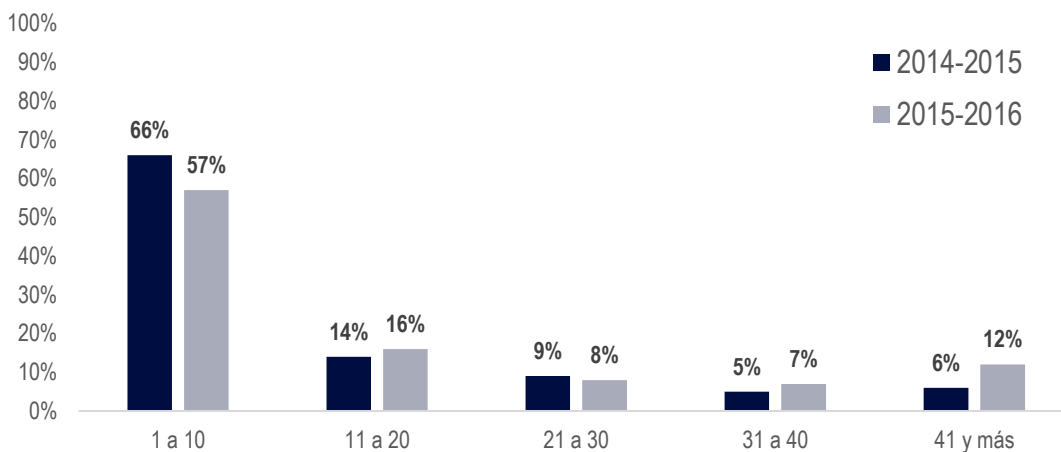
Respuesta múltiple. Se muestran promedios

Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

En lo referente al número de tutorías recibidas, más de la mitad de los docentes tutorados aseguraron que realizaron, en promedio, de una a diez sesiones de tutoría durante todo el ciclo escolar; mientras que el resto presenta una mayor dispersión al respecto, tal y como se puede apreciar en la gráfica 4.3.11.

“Entre cinco y seis, porque le digo, era cada visita y nos juntaban y luego a parte hubo, vaya, no extraordinarias, si nos juntaban después, entonces fueron entre cinco y seis; me acuerdo que fueron tres visitas, entonces fueron tres juntas, y si no mal recuerdo, también fueron tres juntas aparte para hablar de la tutoría y el plan” (Tutorada, Primaria).

**Gráfica 4.3.11. Número de sesiones de tutoría llevadas a cabo en el ciclo escolar 2014 - 2015 y 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados.**

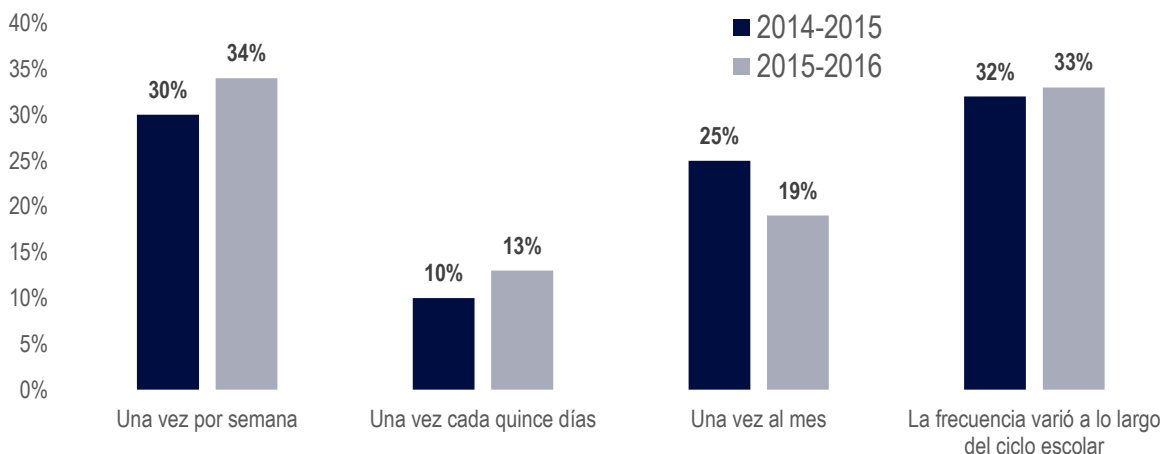


Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

Se aprecia que, en términos generales, hubo un aumento en el número de sesiones realizadas entre los ciclos escolares. Durante el 2014 - 2015 se llevaron, en promedio, 14 sesiones de trabajo, mientras que en el 2015 - 2016 se realizaron 18 sesiones en promedio.

La frecuencia con la que se dieron las sesiones de tutoría aumentó entre los ciclos escolares, según los tutorados, dejando pasar menos tiempo entre una sesión y otra (véase gráfica 4.3.12).

**Gráfica 4.3.12. Frecuencia con la que se dieron las sesiones de tutoría en los ciclos escolares (2014 - 2015 y 2015 - 2016), de acuerdo con tutorados.**



Suma 100% con No sabe / No contestó

Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

La duración de las sesiones de tutoría varió de tutor a tutor y, de acuerdo con la información recabada a través de las entrevistas realizadas a los profesores tutorados (véase gráfica 4.3.13), la duración promedio de dichas sesiones fue de dos horas y dos minutos. Algunos tutorados mencionan que, incluso, las sesiones podían extenderse dependiendo de los temas tratados, pero también aseguran que se estableció un tope, debido a los problemas antes mencionados de tiempo y de distancias por recorrer.

“Nosotros teníamos dos sesiones a la semana, eran dos sesiones a la semana; en teoría eran de dos horas, pero era en teoría porque la verdad es que, afortunadamente, la maestra que estaba como tutora de nosotros sabe mucho y nosotras con muchas ganas de aprender” (Tutorada, Secundaria).

“Una vez a la semana, de una a tres y media, más o menos, eran las sesiones. Se podían alargar, lo que sí es que empezaban a la una y ya lo que duraran ya, no duraban a más de las seis porque, como estábamos en una secundaria pues no podían durar más” (Tutorada, Educación Especial).

**Gráfica 4.3.13. Duración promedio de las sesiones de tutoría, de acuerdo con tutorados**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

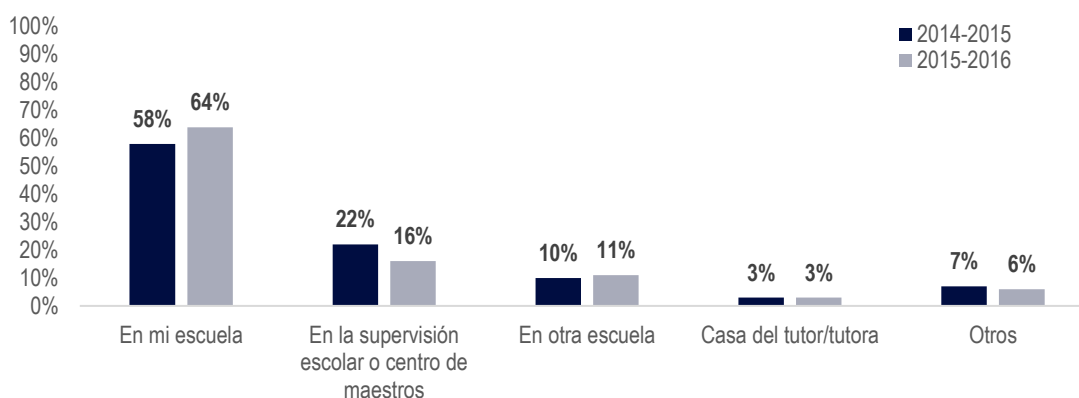
En cuanto al lugar donde se desarrollaron las tutorías presenciales, podemos decir que la gran mayoría de éstas se llevaron a cabo dentro de alguna institución educativa o en alguna oficina de autoridades escolares. Como podemos apreciar en la gráfica 4.3.14, 64% de los tutorados afirmó que las sesiones se realizaron en su propia escuela, mientras que aproximadamente 16% aseguró que éstas se habían llevado a cabo en la supervisión escolar o en un centro de maestros.

“Lo que pasa es que, en la escuela, somos tres maestros para tres grupos y cada maestro tiene su salón; entonces, siempre fue en mi salón, el tema del espacio nunca fue un problema” (Tutorado, Secundaria).

“A mí se me dificultaba mucho el traslado, porque yo no soy de Culiacán y entonces me quedaba lejos la escuela de donde vivía y me quedaba lejos la supervisión de la escuela y las tutorías eran en la supervisión” (Tutorado, Primaria).

Con base en lo anterior, puede afirmarse que se presentó un incremento (6%) en el número de tutorías presenciales realizadas en la escuela del tutorado entre ciclos escolares, lo cual supone que ayudó al tutorado para que no tuviera problemas para trasladarse.

**Gráfica 4.3.14. Lugar donde se desarrollaron las tutorías presenciales, de acuerdo con tutorados.**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

Al mismo tiempo, las sesiones de tutoría se llevaron a cabo principalmente entre semana, dejando sólo un pequeño margen para las sesiones impartidas los fines de semana (7% de tutorados y 11% de tutores, véase gráfica 4.3.15). Según lo mencionado por ambas partes, las sesiones de fin de semana sólo se llevaban a cabo cuando eran realmente necesarias y las condiciones geográficas y laborales completamente viables.

“Los miércoles era de una a tres, tres y media, dos horas y media a veces tres fuera de la clase.” (Tutorada, Educación Especial)

“Por semana, variaba. Yo había comentado a las maestras que eran tres por semana, entonces de repente ellas no iban por un permiso económico y me avisaban, entonces yo bueno, entonces no nos vimos y nos encontramos en otra ocasión, a la siguiente sesión, que digamos yo la había marcado en tiempos de martes, jueves y viernes... una hora, una hora por cada una.” (Tutor, Secundaria)



**Gráfica 4.3.15. Porcentaje de las sesiones que se llevaron entre semana y en fines de semana en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados y tutores.**

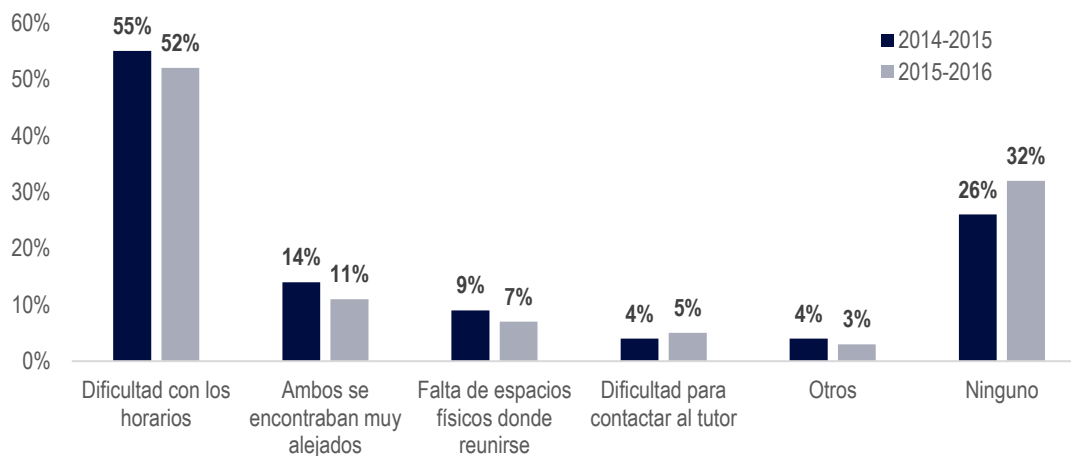


Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

Como ya se ha mencionado, a lo largo de las tutorías se presentaron diversas dificultades para llevar a cabo las sesiones de trabajo. De acuerdo con lo mencionado por los tutorados, los principales problemas se presentaron, en primer lugar, por cuestiones relacionadas con falta de tiempo y las apretadas agendas laborales de los involucrados, tal y como se puede apreciar en la gráfica 4.3.16.

“Sí porque tenemos mucho trabajo y luego todavía reunimos así en cierto lugar y a cierta hora es difícil, pero fueron constantes, no nos llegábamos a ver una semana, pero a la siguiente nos veíamos.” (Tutorado, CAM)

**Gráfica 4.3.16. Dificultades presentadas en las sesiones de trabajo, de acuerdo con tutorados.**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

El segundo problema más recurrente fue el de las distancias a recorrer para llevar a cabo las tutorías, ya sea por tutores o por tutorados. En muchos casos se menciona que, incluso, tienen que viajar de un poblado a otro para poder asistir a las sesiones de trabajo, lo cual se llega a dificultar aún más si el tiempo está limitado o las condiciones económicas no son las óptimas para moverse.

“Sí, por lo que le comento de que todos éramos de nuevo ingreso, ninguno era de Culiacán y se nos dificultaba el traslado porque como eran escuelas multigrado. De hecho, algunas unitarias que estaban lejos, bajarse hasta Culiacán entre semana era así, y yo era de los más cerca, había otros más distantes que bajaban exclusivamente a la ciudad para recibir la tutoría y muchos avisaban, ‘yo no voy a poder ir ahora a tutoría por esto’, era difícil juntarnos” (Tutorado, Primaria)

Entre las otras dificultades se encontraron principalmente la carga de trabajo del tutor (1%) y problemas de salud (1%).

No obstante, se puede apreciar que hubo una disminución de problemas o dificultades presentadas dentro de las sesiones de trabajo entre ciclos escolares. En este sentido, 7% más de tutorados comentaron no haber tenido ningún problema en el ciclo 2015 - 2016.

### ***Contenidos de las tutorías***

Los tutores aseguran que el temario se impartió con base en el perfil de sus tutorados, el cual, a su vez, fue resultado del diagnóstico previamente elaborado. Los docentes tutorados declararon que, en efecto, los temas fueron dándose de forma sistemática, atendiendo a sus necesidades y a las dudas que iban surgiendo durante el desarrollo de la tutoría. De esta forma, y con base en sus prioridades, generaron los temarios ‘sobre la marcha’.

“Todo lo que es lo de la ruta de mejora, lo que puedo implementar yo en el aula, por ejemplo lo del rezago escolar, frases para poder yo llenar en la boletas de calificaciones, reglamentos, él me ha mostrado todo lo que Secretaría pide en cuestión de lectura para apegarme a lo que son los lineamientos, porque a veces uno dice, ‘bueno, voy a poner esta actividad de lectura’, pero ya Secretaría nos marca exactamente lo que quiere; también me ha mostrado los planes y programas, los principios pedagógicos ya los vimos, los enfoques, las modalidades de trabajo de cada asignatura” (Tutorada, Primaria).

Cabe mencionar que algunos tutorados señalaron inconformidad respecto a la especialidad o asignatura impartida por sus tutores, ya que –aseguran–, no era posible lograr el entendimiento mutuo durante estas 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.

“La cuestión con ella [la tutora] es que no era de tecnologías, entonces lo aplicado directamente de la clase no lo tocábamos, tocábamos un poquito más la cuestión didáctica, que era en lo que ella se enfocaba, por eso lo que te comentaba, era más de la planeación y la evaluación de ese tipo de instrumentos para llevar a cabo la clase, pero ya propiamente lo de la asignatura no lo tocamos porque pues ella creo que era de inglés y yo era de tecnología” (Tutorado, Secundaria).

Como podemos apreciar en la gráfica 4.3.17, existe una enorme heterogeneidad respecto a la frecuencia en la que se abordaron los contenidos de las tutorías, ya que –como mencionamos anteriormente–, las necesidades inmediatas son las que dictan la agenda en los temas a impartir durante las sesiones de trabajo.

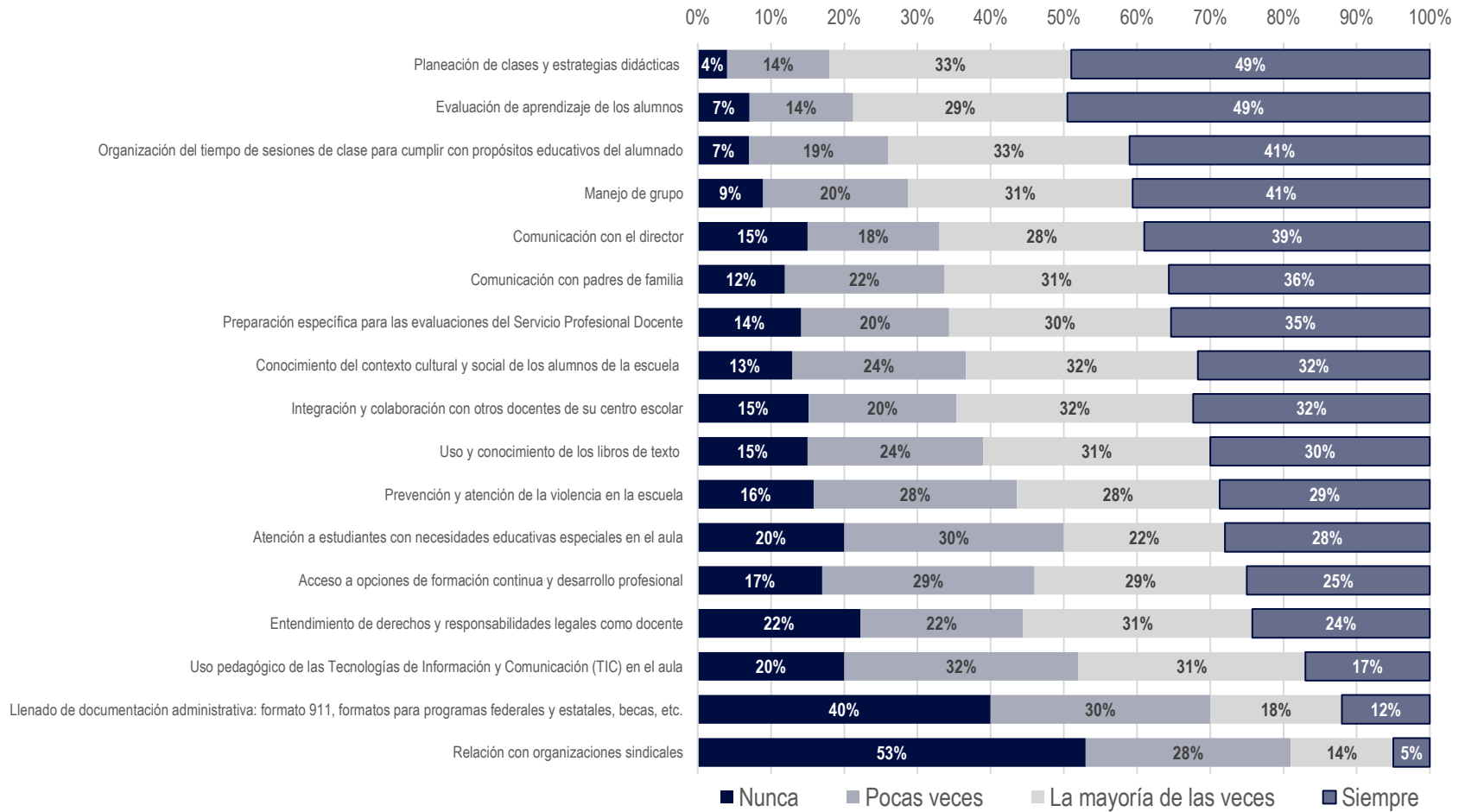
Entre los contenidos que según los tutorados fueron los más frecuentemente abordados se encuentran la “Planeación de clases y estrategias didácticas” (82%), “Evaluación de aprendizaje de los alumnos” (78%) y “Organización del tiempo de sesiones de clase para cumplir con propósitos educativos del alumnado” (73%), los cuales a la vez también fueron evaluados como los de mayor utilidad.

Existe una percepción generalizada entre los tutorados de que los contenidos impartidos en las sesiones de trabajo les han sido, en mayor o menor medida, útiles. Salvo contadas excepciones (véase gráfica 4.3.18), la percepción del grado de utilidad de los contenidos, entre los tutorados entrevistados, puede variar de ‘poco útil’ a ‘muy útil’.

“Para mí sí fue de gran utilidad porque, como soy de nuevo ingreso y la verdad no tengo ninguna experiencia laboral, me sirvieron mucho acerca de los errores, ciertos errores que para mí no son importantes, para ellos sí lo son” (Tutorada).

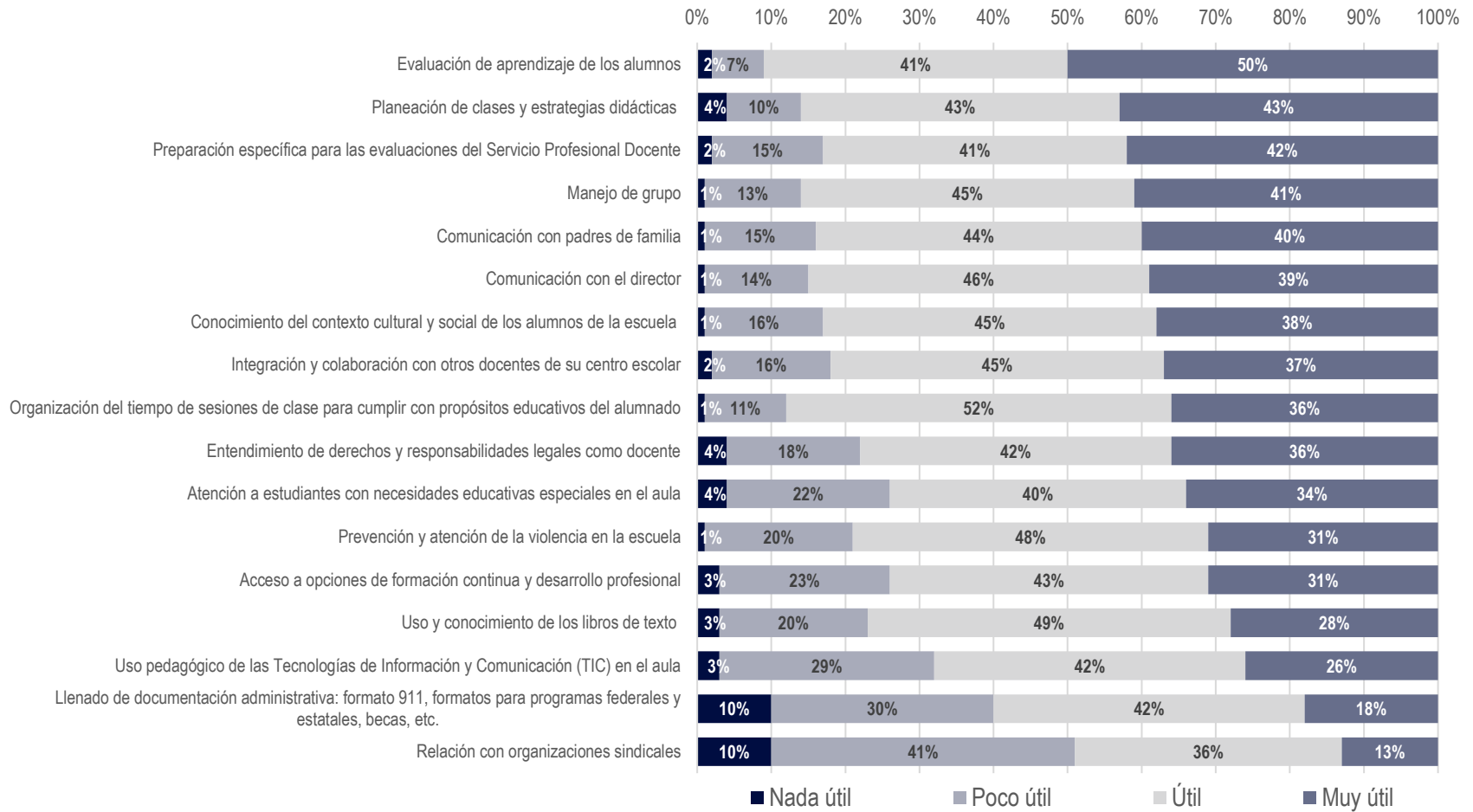
Entre los contenidos que más útiles fueron para los tutorados (se muestra el porcentaje de útil / muy útil) se encuentran la “Evaluación de aprendizaje de los alumnos” (91%), “Organización del tiempo de sesiones de clase para cumplir con propósitos educativos del alumnado” (88%), “Planeación de clases y estrategias didácticas” (86%) y “Manejo de grupos” (86%).

**Gráfica 4.3.17. Frecuencia en la que se abordaron los contenidos de las tutorías en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados.**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

**Gráfica 4.3.18. Utilidad de los contenidos de las tutorías en el ciclo 2015-2016, de acuerdo con tutorados.**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

### **Observaciones en clase**

Las observaciones en clase, como ya se hizo mención anteriormente, son una herramienta de gran ayuda que el tutor ejerce sobre sus tutorados con el objetivo de retroalimentarlos y, así, puntualizar avances, necesidades y áreas de oportunidad detectados durante este proceso.

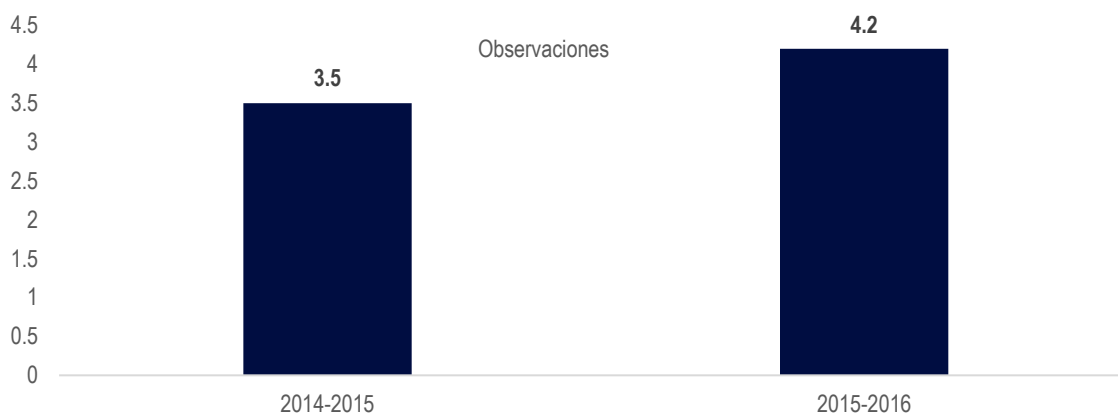
Cabe mencionar que, de todos los mecanismos y procedimientos llevados a cabo durante las tutorías, la observación en clase es la actividad que mejor percepción tiene entre el personal docente tutorado. Entre las principales razones para ello se encuentra la posibilidad de identificar, en tiempo real, todas las áreas de oportunidad y generar así corrección inmediata que consideran de gran utilidad en vísperas de la evaluación diagnóstica.

De acuerdo con lo mencionado por los tutorados, el promedio de visitas para realizar observación en clase fue de 3.5 durante el periodo 2014 - 2015, mientras que para el periodo 2015 - 2016 fue de 4.2 (véase gráfica 4.3.19).

“Aproximadamente han sido de clase tres, tres observaciones de clase, pero también ha habido otras que son de acompañamiento, a las primeras que hizo la maestra fueron de acompañamiento para ver cómo se daba el desarrollo de en la clase y posteriormente para evaluación ha realizado tres observaciones, sin contar claro está las visitas semanales” (Tutorada, Primaria).

“Formalmente a mí me hizo dos, pero realmente lo vi más de, pues es una reunión por mes, lo vi más de seis veces, o sea más de seis veces me fue a observar. Las demás eran informales y nada más era para ver cómo iban las cosas, si todo iba bien, si tenía alguna duda” (Tutorada, CAM).

**Gráfica 4.3.19. Número de observaciones en clase que hizo el tutor en los ciclos 2014 - 2015 y 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados.**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

Respecto a la forma en que los tutores llevaron a cabo las observaciones en clase, los tutorados afirman que fue de manera presencial (95%) (véase gráfica 4.3.20), y apenas una pequeña minoría (4%) llevó a cabo la observación a través de formato de video. Alguien mencionó también que su tutor realizaba las observaciones de manera presencial y al mismo tiempo grababa la clase para poder volver a verla con mayor detenimiento.

“Va a mi salón, a veces me apoya con los niños cuando a veces son muy rebeldes entonces va y me da apoyo, más que nada cuando yo le explico que estoy teniendo una dificultad en una la clase me da observaciones, pero fuera de la clase, entonces ya me dice cómo más o menos debo guiarme, por qué camino dirigirme.” (Tutorada, Primaria)

“Entra junto conmigo porque bueno aquí los niños cambian de salón, entonces son aproximadamente cinco minutos los que se pierden ahí y él es el que entra, en el momento que yo entro, él entra y ya toma un lugarcito ahí en una esquina, ahí se sienta y ahí está viendo.” (Tutorada, Secundaria)

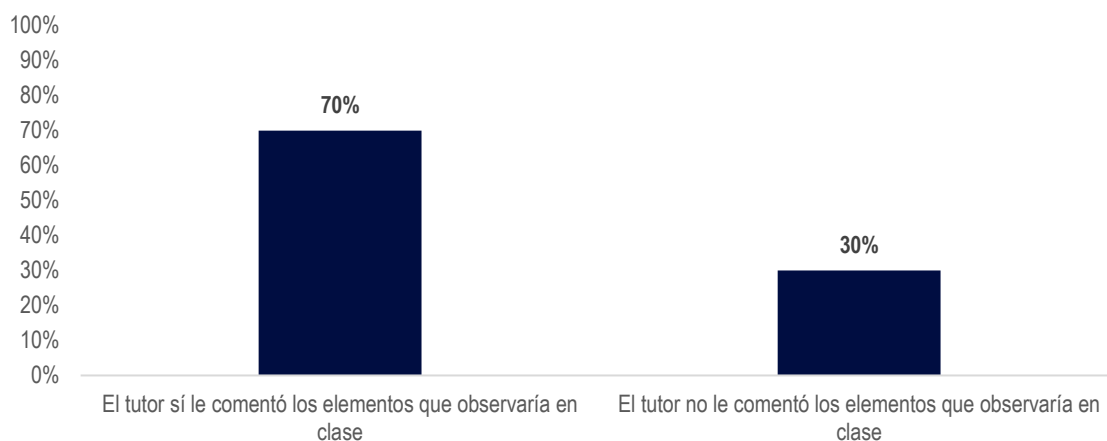
**Gráfica 4.3.20. Principal técnica utilizada por el tutor para realizar las observaciones en clase en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados.**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

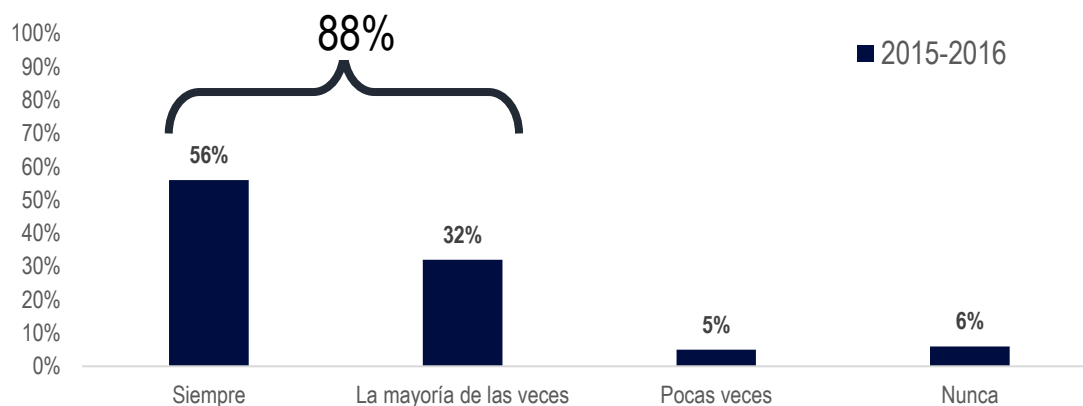
Asimismo, 7 de cada 10 tutorados dijeron que el tutor sí les comentó los elementos que observaría en clase (véase gráfica 4.3.21); mientras que, entre tutores, 88% afirmó que “Siempre / La mayoría de las veces” comentaba con los tutorados los elementos que se observarían a lo largo de la clase (véase gráfica 4.3.22).

**Gráfica 4.3.21. Existencia de comentarios sobre los elementos que se observarían a lo largo de la clase de acuerdo con tutorados.**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016)

**Gráfica 4.3.22. Comentarios sobre los elementos que se observarían a lo largo de la clase en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutores.**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

Es importante señalar que la retroalimentación del tutor hacia su tutorado resulta tan relevante como la observación misma, ya que le permite al docente identificar logros, necesidades y áreas de oportunidad, así como recibir recomendaciones por parte de su tutor para trabajar sobre ello. Es por eso que la gran mayoría de los tutorados perciben de forma positiva las recomendaciones del tutor sobre su práctica docente.

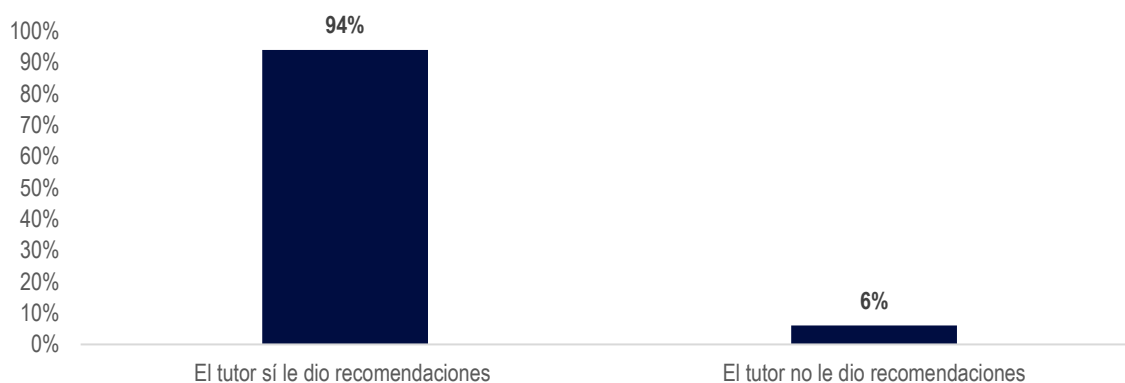


Como podemos observar en la gráfica 4.3.23, la gran mayoría de los tutores (94%) realizaron estas recomendaciones a través de la retroalimentación que daban a sus tutorados.

“Sí, pero bueno, hasta el final de la sesión, cuando ya tenemos un espacio para poder platicar, generalmente aquí en sala de maestros es donde platicamos” (Tutorada, Secundaria).

“Algunas me revolvían porque me trataba de dar a entender la solución, pero yo no le entendía, entonces era otra retroalimentación más porque decía, ‘ok, ya no entendí’; pero siempre nos ayudaba, o sea siempre nos daba alguna ayuda en cuanto a resolver esas situaciones que teníamos” (Tutorada, CAM).

**Gráfica 4.3.23. Recomendaciones del tutor sobre la práctica docente del tutorado en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados.**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016)

Respecto a una posible intervención directa del tutor en la clase del docente observado, los tutorados aseguran que, en su gran mayoría (85%), los tutores no intervenían ni interactuaban de forma directa con sus alumnos (véase gráfica 4.3.24.)

“Él [el tutor] se sentaba siempre en la parte trasera, con todos los expedientes de los niños –nosotros hacemos expedientes por niño– y al azar agarraba cualquier expediente y lo que nosotros hubiéramos hecho de adecuaciones, actividades; lo checaba con la planeación y decía, ‘bueno, sí concuerda y lo que tú estás haciendo sí concuerda’. Sí participaba en las clases, no se quedaba ahí en un rincón viendo, sino que también nos modelaba si en alguna cosa estábamos fallando nos decía, ‘mira puede ser así o le puedes hacer así’” (Tutorada, CAM).

“Era observaciones nada más, ya hasta el final cuando yo terminaba de dar la clase era cuando me daba algunas sugerencias, pero no intervenía; él en mi clase no intervenía” (Tutorada, Secundaria).

**Gráfica 4.3.24. Intervenciones del tutor durante la observación de la clase en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados**



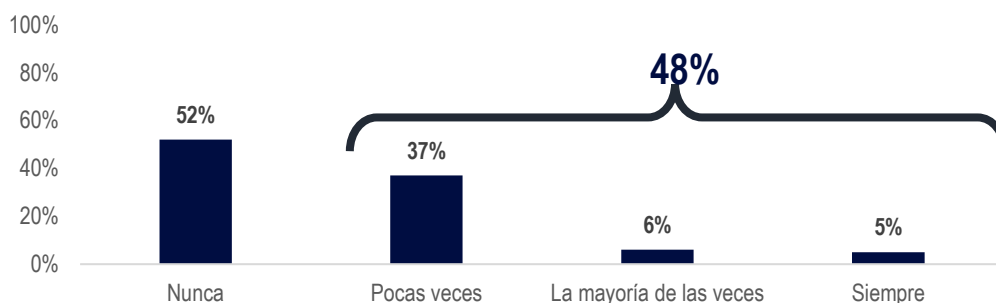
Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

Existe una dicotomía respecto al tema de la intervención directa del tutor en clase durante las observaciones. Por un lado, la mitad de los tutorados asegura que el tutor no intervino durante las observaciones; mientras que, por otro lado, cerca de la otra mitad de los tutores (48%) afirma que, en mayor o menor medida, sí intervino directamente en clase durante sus observaciones (véase gráfica 4.3.25).

“No me presentó, tomé un lugarcito así en una esquinita y empecé a hacer mis anotaciones, lo que era la retroalimentación; bueno, no retroalimentación, eran anotaciones respecto a un instrumento que en el mismo diplomado nosotros elaboramos para la observación” (Tutor, Secundaria).

“Yo las visité dos horas a cada una; dos horas ahí en su clase, a mí me gusta meterme a las clases, y no me siento a observar, ni a escribir, me siento a trabajar junto con ella, mientras ella explica yo estoy con los demás alumnos, con el que está inquieto, con el que no está trabajando, y cuando tengo *chance* ahí me pongo a escribir, tenemos un registro, un registro de observación que lo hicimos allí en el diplomado de tutores; siento que me meto más a la dinámica del grupo” (Tutor, Primaria).

**Gráfica 4.3.25. Frecuencia de las intervenciones durante la observación de la clase en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutores.**



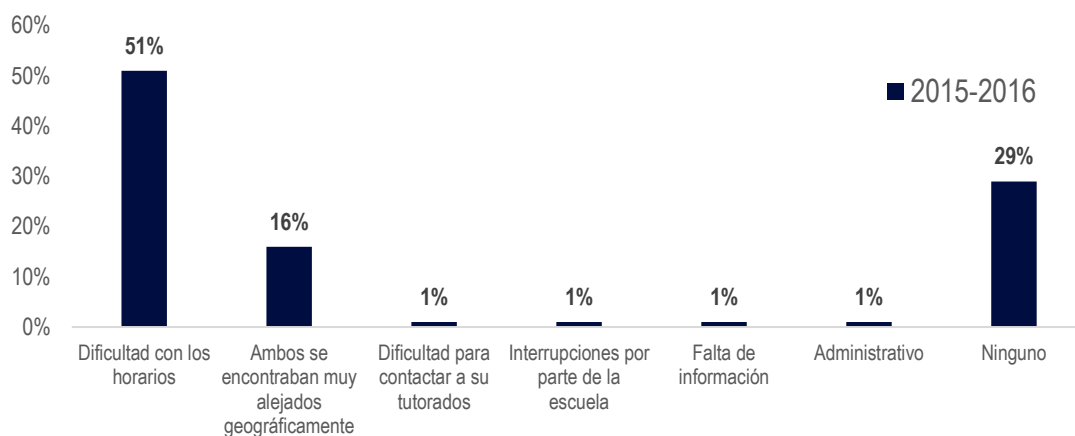
Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

Se detectó que entre las principales dificultades y obstáculos para realizar las observaciones en clase se encuentran los horarios (51%) y las enormes distancias que hay que recorrer para realizar estas visitas (16%) (véase gráfica 4.3.26).

“Pues yo quisiera estar más tiempo con ellos, pero mi trabajo no me lo permite, mis tiempos y todo. Hay que dedicarle más tiempo y ser más profundos en ello” (Tutora, Secundaria).

“No hubo ningún problema, el director también accesible, brindándonos el apoyo para estar trabajando con los maestros” (Tutor, Primaria).

**Gráfica 4.3.26. Principales dificultades y obstáculos enfrentados para realizar las observaciones en clase en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutores.**



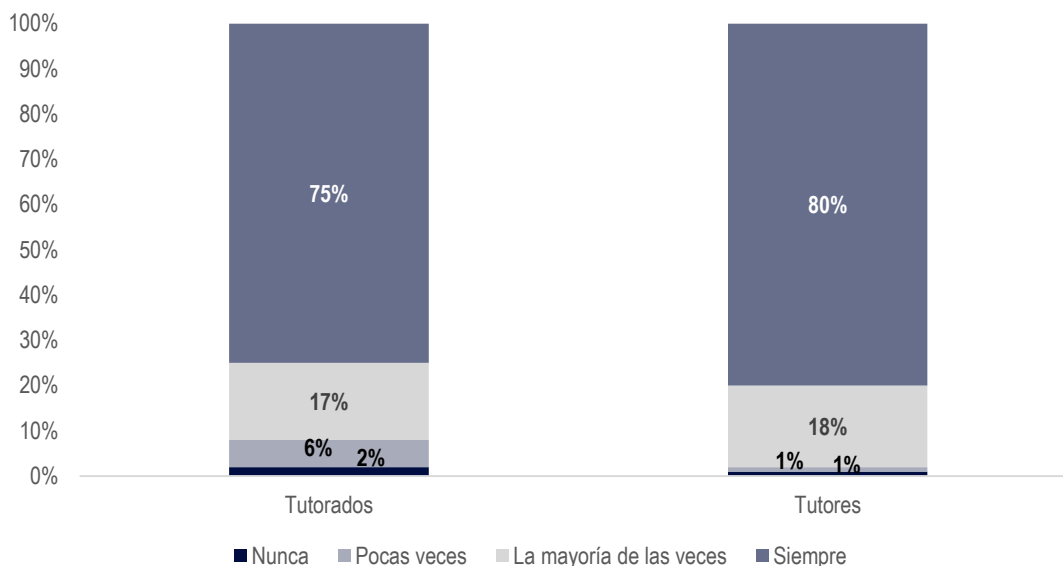
Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

### **Relación con el tutor**

El proceso de asignación de tutores y tutorados fue percibido, en la mayoría de los casos, como arbitrario, inesperado y con cierto recelo por sus asignados. Pese a ello, y de acuerdo con lo manifestado en entrevista por tutores y tutorados, la gran mayoría (véase gráfica 4.3.27) presenta buena disposición para realizar dichas tutorías. Cabe mencionar que son pocos y aislados los casos en que no ha existido disposición alguna para llevar a cabo las tutorías.

“Estuve leyendo y a veces se teme a esa evaluación porque se tiene la idea de que el que lo reprueba va para afuera; ya me informé bien y no es tan drástico, pero sí me gustaría que la evaluación, no sé si se podría, pero por qué no una evaluación de la práctica, porque así como conozco maestros buenos en la práctica y que en los exámenes o no se les da o ese día iban enfermos y no los pasan y también viceversa, maestros malos en los grupos y buenos para hacer exámenes, o que descuidan el grupo por estudiar y los pasan” (Tutorado, Primaria).

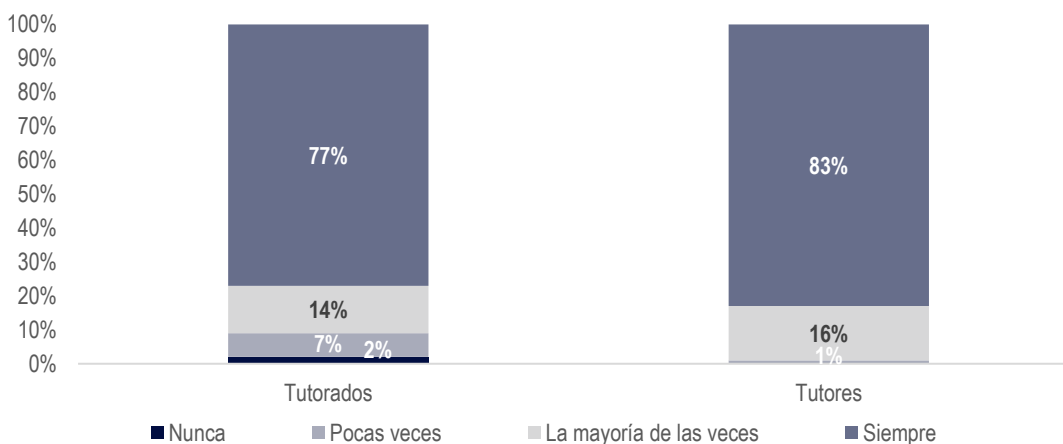
**Gráfica 4.3.27. Existencia de buena disposición para realizar las tutorías en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados y tutores.**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

De igual manera, la gran mayoría de los tutorados (91%) y tutores (99%) dijeron que “Siempre” o “La mayoría de las veces” hubo un diálogo de confianza entre ellos (véase gráfica 4.3.28).

**Gráfica 4.3.28. Frecuencia de diálogo en confianza entre el tutorado y el tutor en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados y tutores.**

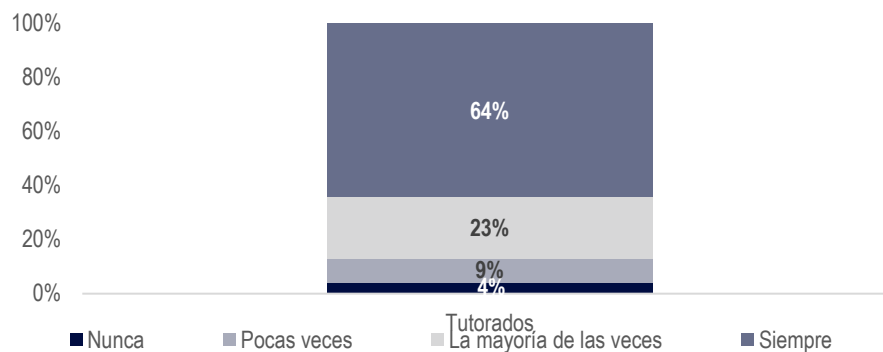


Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

Con respecto a la comprensión del tutor sobre las vivencias cotidianas que el docente novel tenía, 87% de los tutorados dijeron que eso sucedió “Siempre” o “La mayoría de las veces”

(véase gráfica 4.3.29), situación que es muy importante para que se genere un vínculo entre el tutorado y el tutor.

**Gráfica 4.3.29. Frecuencia de comprensión del tutor por las vivencias cotidianas del docente tutorado en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados.**

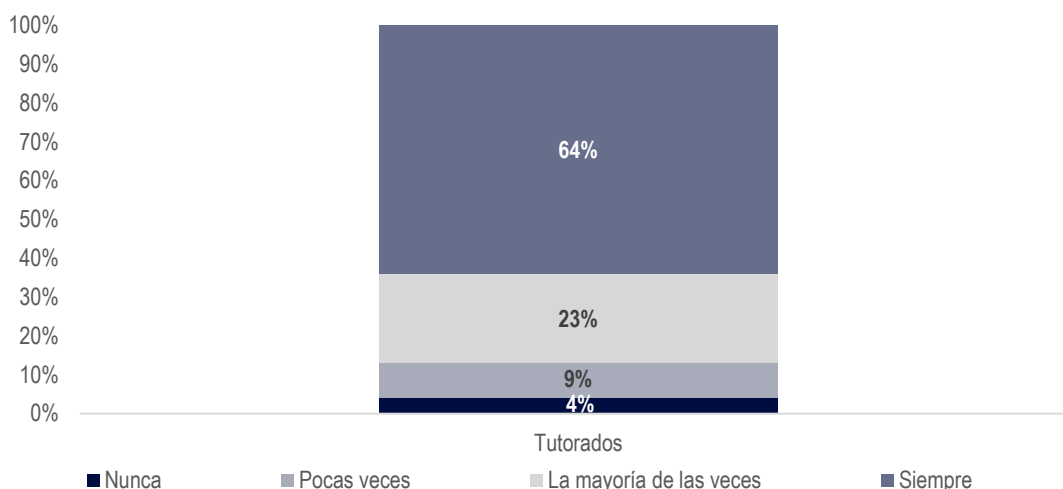


Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

Los tutorados entrevistados aseguraron que “Siempre” o “La mayoría de las veces” se propició un ambiente de confianza entre ellos y sus tutores. Tal y como podemos apreciar en la gráfica 4.3.30, sólo un pequeño porcentaje (4%) aseguró no tener nada de confianza con sus respectivos tutores al momento de plantearse el contarle cualquier problema o inquietud relacionado con el ámbito profesional.

“De bastante confianza, yo me siento bastante bien para expresarle cuando estoy atorada, cuando no entiendo un contenido y para que él me explique y que yo lo entienda, pero mis niños no lo van a entender de la misma manera y él me dice cómo hacerlo con ellos; entonces sí, ha estado bastante bien, tenemos buena relación” (Tutorada, Primaria).

**Gráfica 4.3.30. Confianza para contar al tutor cualquier problema o inquietud relacionado con el ámbito profesional en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados.**

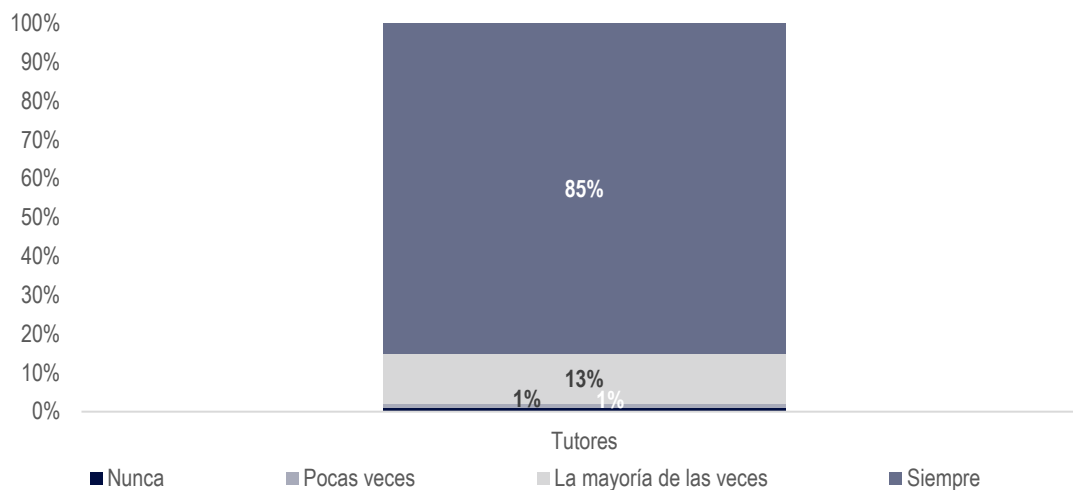


Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

En palabras de los propios tutores, *la retroalimentación es el procedimiento más importante derivado de la observación en clase por parte del tutor, por tanto, es bien recibido y percibido por la gran mayoría de los tutorados* (véase gráfica 4.3.31). Esto se debe, principalmente, a la gran utilidad que representa el hecho de recibir señalizaciones del desempeño como docente y, al mismo tiempo, recomendaciones directas para trabajar sobre ello.

“Mi experiencia como tutor para mí ha sido más que nada de retroalimentación, porque llego yo con los tutorados y cuando me platican los problemas que tienen, de alguna manera recuerdo cuando yo estaba ahí, y también me acuerdo de cómo lo supere y esas pláticas con ellos son las que, siento yo que son más fructíferas” (Tutor, Primaria).

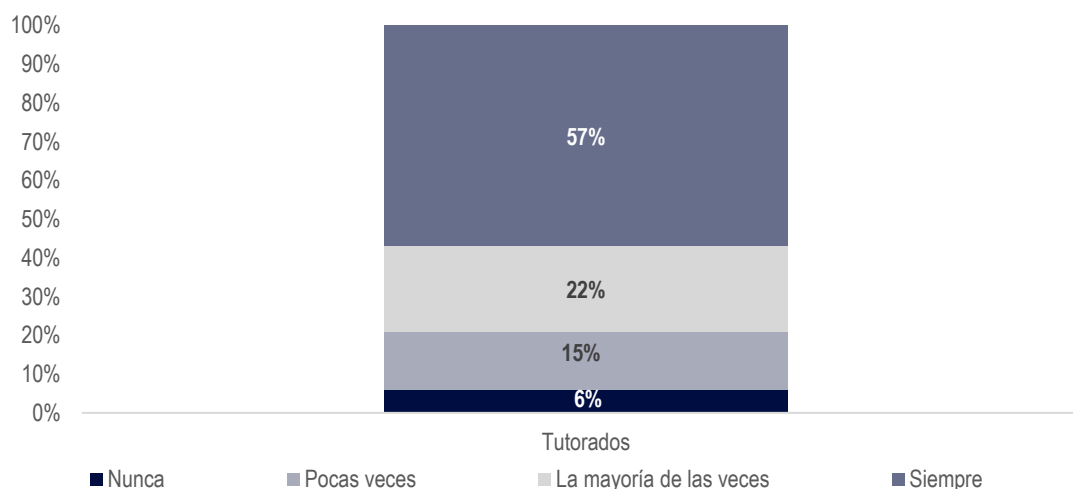
**Gráfica 4.3.31. Frecuencia en la que los tutorados tenían buena disposición a recibir retroalimentación de su práctica docente en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutores.**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

Otro punto importante, fue el apoyo y respaldo que, según los tutorados recibían del tutor. En este sentido, 8 de cada 10 tutorados declaró que recibieron “Siempre” o “La mayoría de las veces” apoyo o respaldo del tutor (véase gráfica 4.3.32).

**Gráfica 4.3.32. Frecuencia de apoyo y respaldo del tutor en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados**



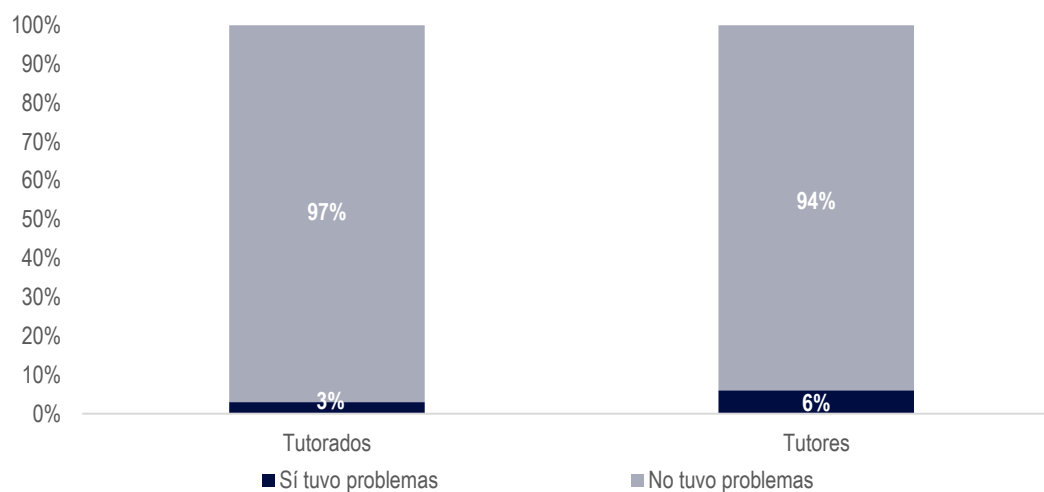
Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

Cuando se habla de problemas en la relación, los encuestados comentan que tienen una percepción de armonía, empatía y confianza entre los involucrados durante las tutorías y, pese a que existen algunas observaciones a tomar en cuenta, la mayoría afirma que no existen problemas entre tutores y tutorados (véase gráfica 4.3.33).

“Muchas veces los profesores de nuevo ingreso ya traemos tradiciones, ya tenemos costumbres de nuestros trabajos pasados y eso se ve reflejado en que, ‘yo lo quiero hacer de esta manera y así era en mi otra escuela’, y el tutor tendría que ser un poco más inteligente como para decir, ‘bueno, su forma de trabajar es ésta, se respeta, pero aquí tenemos otra forma’, más allá de indicarle cómo hacer una planeación, llevarlo de la mano para que se sienta parte de una escuela” (Tutorado).

“Hubo dificultades de ideas. Yo carezco de información de ellos del pasado, entonces no sé su experiencia dentro de lo que es la cuestión académica, pero al no ser docentes ha dificultado mucho el proceso, por la falta de la psicología del adolescente, por la falta también de la didáctica y por la falta incluso de la pedagogía, ésa fue una parte muy difícil. Saben mucho del tema, pero no saben impartirlo, entonces, incluso tuve que hacer el ejemplo de cómo dar una clase, cómo iniciarla, cómo abrirla y cómo cerrarla, ha sido difícil” (Tutor, Bachillerato).

**Gráfica 4.3.33. Existencia de problemas entre el tutor y el tutorado durante la tutoría el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados y tutores.**

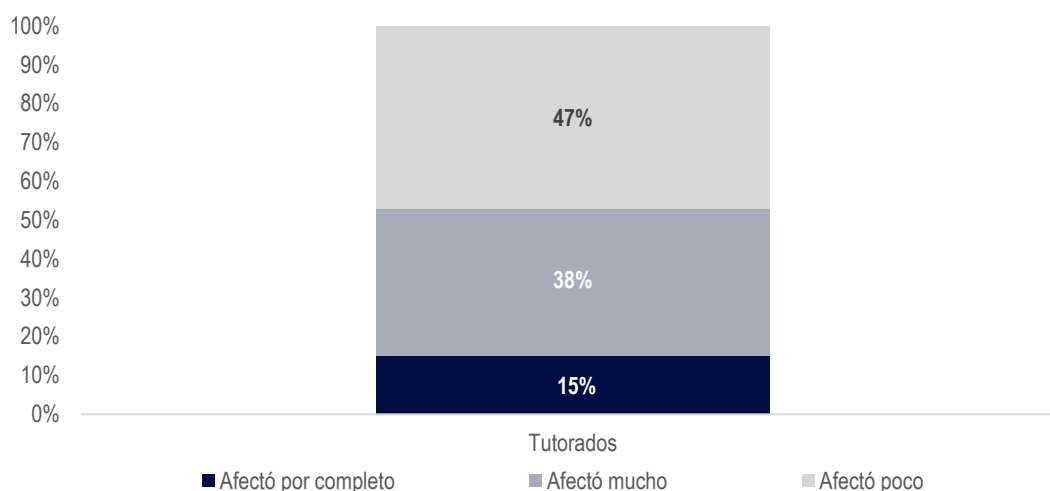


Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

En aquellos casos que sí se presentaron problemas, es posible observar que para los tutorados tendió a afectarles mucho, ya que 53% de los tutorados que tuvieron problemas con su tutor afirman que estos “Afectaron por completo / Afectaron mucho” la dinámica de las sesiones de trabajo que tuvieron.



**Gráfica 4.3.34. Nivel de afectación de los problemas entre el tutorado y el tutor en el desarrollo y la dinámica de las sesiones de trabajo de las tutorías en el ciclo 2015 - 2016, de acuerdo con tutorados**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

#### **d) Hallazgos y recomendaciones preliminares**

- Se observó la preferencia por parte del tutorado de contar con tutores que tengan una formación o especialidad afín a las materias que ellos imparten, lo anterior debido a que podrían encontrar similitud en situaciones o problemas de su día a día y obtener una respuesta más acorde a sus necesidades.
- Se recomienda que los tutores no cuenten con algún cargo de mayor jerarquía que el tutorado (por ejemplo, el director) debido a que crea tensión por la relación de mando que existe. En caso contrario, en una relación entre pares, se puede establecer un mejor vínculo de confianza.
- A pesar de que la mayoría de las sesiones de trabajo se realizan en la escuela del tutorado, se identificó el problema por la que atraviesan para lograr una reunión de forma frecuente y oportuna debido principalmente a las distancias, los gastos de traslado, así como la coordinación de agendas entre el tutorado y el tutor. Aunado a lo anterior, al no llevar a cabo las sesiones correspondientes de forma oportuna, se puede dar un atraso en la curva de aprendizaje del tutorado, al no solucionar a tiempo los problemas que se presenten.

- Se observó que no existe un claro entendimiento por parte de los tutores de las actividades que deben desempeñar, así como de las responsabilidades a su cargo. De igual forma se identificó falta de formalidad al realizar las asignaciones (se llevaron a cabo de forma verbal) lo cual puede derivar en falta de seguimiento. Por último, algunas notificaciones de la asignación como tutor se presentaron de forma extemporánea, lo cual generó atrasos en el inicio de las actividades.
- Se recomienda realizar las asignaciones de manera formal, estableciendo de forma clara y oportuna las responsabilidades y las actividades que se deben llevar a cabo a lo largo del ciclo escolar (o entre ciclos escolares). Es importante dar seguimiento a los oficios generados a fin de corroborar que el tutor este notificado y haya dado inicio a sus actividades como tutor.

#### **4.4 Seguimiento y evaluación del proceso de tutorías**

##### **a) Antecedentes**

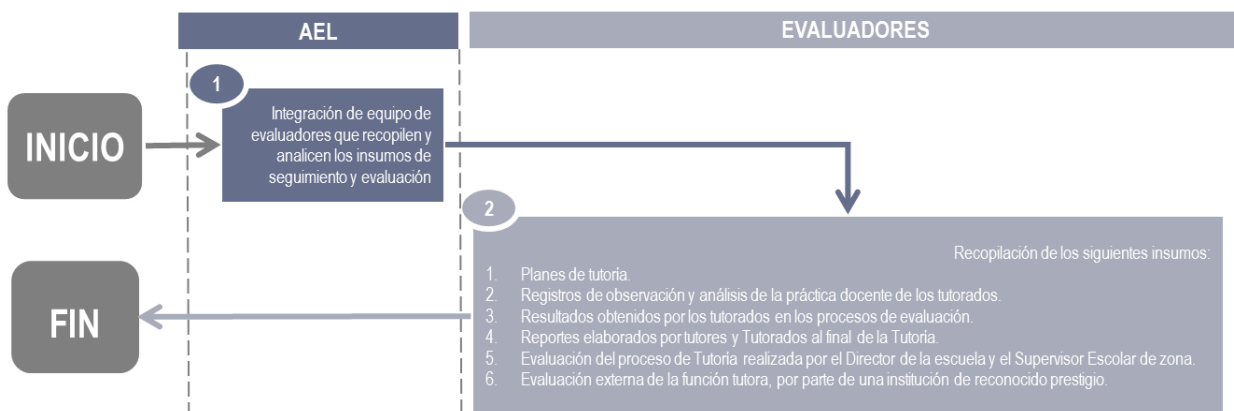
El seguimiento y evaluación del proceso de tutoría es una etapa fundamental que permite sistematizar y recabar las evidencias sobre las sesiones de tutorías que se realizan a lo largo del ciclo escolar. También es una forma que tienen las AEL para mantener una comunicación constante con los tutores y ver cómo se está llevando a cabo la tutoría en el día a día, así como crear la evidencia que permite generar las listas para brindar el incentivo a los tutores participantes.

Normativamente se señala que existen dos actividades asociadas a este proceso, así como dos actores encargados de cada una de ellas. Sin embargo, en las entrevistas con AEL, tutores y tutorados se hizo evidente que, aunque este proceso resulta crítico, en pocos casos se realiza con apego a la normatividad. La falta de información y una estructura adecuada para operar el proceso, incidió de manera importante en el acompañamiento y monitoreo por parte de las AEL. En este sentido, las AEL buscaron dar respuesta, en mayor o menor medida, a través de diferentes estrategias operativas que se discuten a continuación.

## b) Descripción normativa del proceso

De acuerdo al Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica, para llevar a cabo el proceso de *seguimiento y evaluación de la tutoría*, establece dos etapas o actividades del proceso: 1) Integración de un equipo de evaluadores para recopilar y analizar los insumos anteriores, con la finalidad de obtener información sistemática y confiable que permita valorar la pertinencia y eficacia de las acciones desarrolladas realizada por la AEL y 2) Recopilación de los insumos que se realizará por un Comité de Evaluación (véase figura 4.4.1).

**Figura 4.4.1. Seguimiento y evaluación del proceso de tutoría**



Fuente: Elaboración propia con información del Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica

La evaluación del proceso se define con carácter muestral, por lo que no se establece un seguimiento puntual a todo docente de nuevo ingreso que cuenta con el acompañamiento de un tutor. Durante la primera etapa, la AEL integrará un equipo de evaluadores para recopilar y analizar: planes de la tutoría, registros de observación y análisis de la práctica de los tutorados; resultados obtenidos por los tutorados en los procesos de evaluación, reporte elaborado por tutores al final de la tutoría, evaluación del proceso de tutoría realizada por el director de la escuela y el supervisor de la zona y evaluación externa de la función tutora por parte de una institución de reconocido prestigio.

La segunda etapa del seguimiento y evaluación no considera más allá del proceso de integración de la información, una retroalimentación de la función tutora u otro mecanismo

formal de comunicación con tutores y tutorados. Por ello, es de notar la ausencia o vacíos de información respecto a los alcances y objetivos puntuales de este proceso, los cuales se ven reflejados en la descripción operativa comentada por las AEL.

### **c) Descripción operativa del proceso**

#### ***La perspectiva de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente***

De acuerdo con algunos funcionarios de la CNSPD entrevistados, al menos para el ciclo 2014 - 2015 no se tuvo un proceso de seguimiento de la convocatoria y de los tutores y se delegó a las AEL; para tal efecto se habilitó la plataforma para subir las respectivas evidencias. Al momento de la entrevista se tenía información limitada acerca de la forma en que las entidades llevaban a cabo este seguimiento o si lo estaban llevando a cabo.

Existe un reconocimiento por parte de las autoridades de la CNSPD de que cada entidad ha implementado de diferentes formas este proceso. Esto sucedió porque no se logró dar un seguimiento por parte de la Coordinación a la implementación hasta cuando se requirió la realizar listas para identificar a los tutores participantes. En ese momento, de acuerdo con lo narrado, las AEL se percataron de que existían diversos problemas asociados con el funcionamiento de la plataforma, con la diversidad de datos registrados, así como había una diversidad de perfiles registrados como tutores (docentes, jubilados, ATP temporales), de los cuales no todos pueden recibir el respectivo incentivo y se derivaron problemas que se analizan en el respectivo proceso.

De acuerdo con lo expresado, la CNSPD contempla que el seguimiento por parte de las AEL no sea tan preciso porque se carece de una estructura para hacerlo. La estructura a través de la cual puede operar el proceso de seguimiento contempla a supervisores, jefe de sector, jefes de enseñanza y directores. Al respecto, se debe de considerar que la estructura se redujo considerablemente a partir de la puesta en marcha de la Reforma Educativa, dado que los docentes que se encontraban en mesas técnicas tuvieron que regresar a los centros escolares; no se contempló que dicha situación fuera tan conflictiva para el proceso de seguimiento hasta que se dio implementó en cada Entidad; a pesar de eso, no todas presentan esta misma dificultad. De estas variaciones en la implementación se dará cuenta en la siguiente sección.

### ***La perspectiva de las Autoridades Educativas Locales***

De acuerdo con la información recabada, se advierte que, en menos de la mitad de las entidades federativas del país, se llevan a cabo algún proceso de seguimiento, monitoreo y evaluación de las tutorías. En este sentido, a partir de las descripciones realizadas en aquellas entidades en las cuales se llevaron a cabo algún tipo de seguimiento, se aprecia una falta de homogeneidad en los mecanismos implementados, así como limitado apego a la normatividad o pautas establecidas en el Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica.

Las entidades que llevaron a cabo el proceso de seguimiento hicieron referencia a que éste se realizó en coordinación con los Centros de Maestros o que sólo fue posible llevar a cabo este proceso a través de éstos a través de las áreas de Formación Continua. En limitados casos se hicieron alusión al uso de la plataforma como herramienta efectiva para dar seguimiento a las tutorías. En la mayoría de los casos, describieron distintas estrategias de seguimiento entre las cuales se solicita información de la figura de supervisión, dirección o ATP, pero sin ser sistemática<sup>28</sup>. En algunas entidades se llevaron a cabo reuniones de seguimiento en donde citaban a tutores y tutorados para conocer sus experiencias, sin embargo, éstas se realizaron de manera poco estructuradas o de manera aislada a otro tipo de acciones. En otros casos, se llevaron a cabo talleres de inducción para tutores y tutorados, a esa actividad la consideran como parte del proceso de seguimiento, así como encuestas para realizar de forma interna un diagnóstico

“Esto es una parte que tendría que repensarse; el seguimiento como tal. Ha habido reuniones donde los tutores llegan, hay reuniones programadas, y le digo, ahora en septiembre fue la reunión de tutores, cada Centro de Maestros tuvo su reunión de tutores y ahí se comentan este tipo de cuestiones” (AEL).

También se recurrió al uso de otros medios para establecer la comunicación a través de correos electrónicos o llamadas telefónicas, lo cual también consideran que son mecanismos para llevar a cabo este proceso. Sin embargo, aunque realizaron alguna estrategia de seguimiento, perciben que no disponen de la información necesaria y actualizada para llevar a cabo el proceso.

“[el seguimiento] forma parte de la organización y administración que en todos lados tiene que haber, que nos permite saber a través de algunos instrumentos: cómo vamos, qué

---

<sup>28</sup> Se identifica la falta de instrumentos para realizar algún tipo de registro o una falta de claridad en el seguimiento a través de estas figuras.

estamos haciendo, qué nos falta y, por otro lado, como parte de lo que se atiende a través de la tutoría” (AEL).

“Me quiero imaginar que es para dar seguimiento a los seis programas que va a operar, a los facilitadores, a los formadores para el diplomado y a los maestros que van a estar. Luego vienen los procesos de evaluación y hay que capacitar con la misma estructura” (AEL).

De acuerdo con lo expresado por las AEL, en general, el seguimiento es un proceso de mucha utilidad porque les permite valorar la calidad de la tutoría y el nivel de satisfacción de los tutorados; también es posible identificar cuáles campos formativos o temas son necesarios tener en cuenta en las tutorías; por ejemplo, ver la relación que establecen tutor - tutorado, conocer qué información valoran más para llevar a cabo las tutorías. La importancia, expresaron, también radica en contar con un instrumento que involucre desde que empiezan su proceso formativo, su actividad de tutoría. Ésta es una de las principales razones por las cuales implementaron diversas estrategias de seguimiento, aunque limitadas a su parecer.

“Podemos identificar en esos instrumentos cuáles campos formativos o cuáles temas se requieren tomar en cuenta en las tutorías; también nos permite ver la relación que establecen con el tutor; o sea, qué valoran más ellos; es decir, si tenemos un instrumento, un planteamiento de lo que es el seguimiento, el proyecto que involucra desde que empiezan su proceso formativo, su actividad de tutoría” (AEL).

Algunos de los problemas a los que se enfrentaron las entidades que llevaron a cabo este proceso se relacionan con la falta de claridad en la información acerca del proceso, de los actores involucrados y de los instrumentos normativos establecidos para documentar el proceso. También, debido a la saturación de funciones que realiza cada estructura administrativa, es difícil asignar funciones particulares para dar seguimiento a las tutorías; ésta es una de las razones más frecuentes por las cuáles, en ningún caso, se constituyó el equipo de evaluadores. Otro problema descrito es que la carga de trabajo de los tutores dificulta generar las evidencias o carpetas de seguimiento de las tutorías. En algunos casos las autoridades entrevistadas refieren que los tutores prefieren dedicar el tiempo a diseñar estrategias para que sus tutorados aprendan nuevas y mejores técnicas de enseñanza en temas particularmente difíciles que en armar las carpetas de evidencias.

“Es que falta un sistema de indicadores, ¿cómo voy a empezar a definir ese tipo de cosas? O sea, muy bien, ¿va a ser por percepción? ¿O cómo se hace el seguimiento?” (AEL).

“No. Ahí sí ya no nos metemos. Los Centros de Maestros debían hacer, creemos nosotros, una especie de protocolo. La verdad es que te mentaría si te dijera cuál ha sido el resultado, porque yo no le he dado el seguimiento” (AEL).

“Tenemos que confiar con el director porque no tenemos ni el personal ni el recurso material ni el recurso humano y metodológicamente no sé si sea correcto; que no creo que sea correcto el entrometerte en una relación tutor-tutorado” (AEL).

Algunas de las recomendaciones que se ofrecieron de forma espontánea por parte de las AEL entrevistadas se refirieron a consolidar este proceso desde que se realiza la asignación, cuando se presenta al tutor con los tutorados y quizá involucrar a otros actores que tienen mayor cercanía con los diferentes momentos del proceso, como lo es el ATP o alguna figura dentro de los Centros de Maestros que, finalmente, fueron quienes llevaron a cabo esta actividad, pero que no se define desde la normatividad.

“Cada Centro de Maestros tiene bien determinado y focalizado quiénes están cumpliendo con esa función de tutoría, porque son ellos los que trabajan en el taller y en las sedes directamente con los tutores; y entonces sí, ellos monitorean el trabajo de estos tutores y el Centro de Maestros es el que nos entrega un informe de cómo se va desarrollando la tutoría”. (AEL)

Con respecto a las entidades que no llevaron a cabo este proceso (tres cuartas partes del total) señalaron algunos problemas de diferentes orígenes y niveles que les impidieron realizar la implementación. En general, se presentaron diversas fallas en el funcionamiento de la plataforma para subir las evidencias y llevar a cabo el seguimiento, aunque se lograron generar las evidencias éstas no se pudieron subir a la plataforma. En otros casos, los servicios con los que cuentan los Centros de Maestros no permiten cargar la evidencia a la plataforma porque no disponen de acceso a internet. En otros casos, debido a la falta de incentivos económicos para los tutores, las AEL se sintieron limitadas para exigir que se subieran las evidencias de trabajo y por ello no realizaron el seguimiento.

“Te abren una plataforma en donde hay complicaciones; primero pides que registre a los tutores, luego que registre a los nuevos ingresos, pero luego no me permite hacer la asignación ahí, sino los tengo que volver a registrar” (AEL).

“Y luego, al final del año, hubo necesidad de subir a esa plataforma que no funcionó, cargar las evidencias y toda la información relacionada con su labor de tutoría” (AEL).

Otro de los aspectos que se evidenció en las entrevistas, es la falta de una estructura o personal específico para realizar la función de seguimiento; así es que esta actividad no se lleva a cabo por exceso en la carga de trabajo y porque suelen privilegiar otros procesos previos al seguimiento o de otra índole, como la Evaluación del Desempeño. Otro problema asociado es que el proceso no se logró documentar y, por lo tanto, no se desarrollaron las evidencias.

“No le dimos nosotros un seguimiento en cuanto a los contenidos: qué tanto sirvieron al tutor. Hemos estado preocupados en que se inscriban y en que estén y en que cumplan, cuántos son, que llena la plantilla y que llena esto y que mándalo, y no hemos tenido tiempo para dar seguimiento” (AEL).

Debido a las diferencias entre el tipo de información que utiliza cada autoridad entrevistada, en algunos casos suponen que el seguimiento implica necesariamente un traslado a los centros escolares para “supervisar” las funciones del tutor. Esto, suponen, derivaría en disponer de recursos humanos y financieros adicionales para operar el proceso.

“No se ha hecho un seguimiento personal porque también requeriría mucho recurso, pero sí, por lo menos vía correo y de manera telefónica, siempre se está en contacto con los tutores y los Centros de Maestros” (AEL).

En otros casos el seguimiento sólo se asoció como una evidencia para tramitar el pago de los tutores y no como una herramienta para mejorar al proceso de las tutorías. En este sentido, no se llevó a cabo porque las AEL consideraron que, como no se tiene claridad respecto al pago asociado a la tutoría, entonces de momento no era necesario contar con las evidencias de trabajo. Finalmente, algunas AEL entrevistadas no consideran pertinente el hecho de que el seguimiento implique la elaboración de evidencias por parte de los tutores porque esto implica una carga de trabajo adicional, lo cual no es el propósito de su participación en las tutorías. También se evidenciaron problemas asociados con la coordinación y la comunicación entre los diferentes actores involucrados en el proceso, esto derivó en que el seguimiento quedara en pausa en algunos momentos en que los actores redefinían funciones.

“No se tiene un mecanismo de seguimiento sistematizado, porque este reporte está vinculado al pago que le debe dar; al menos así está establecido jurídicamente. O sea, para que te pague como tutor tú me tienes que entregar los reportes que están ahí establecidos” (AEL).

“Empezamos a liberar claves, no sucedió y el tiempo les ganó y pues nosotros no pudimos ni entregar claves, porque ahí era muy difícil esa asignación en ese sistema. Después finalmente nos dijeron, 'pues ya no llenen nada'” (AEL).

En algunos casos, las AEL entrevistadas, consideran que realizar el seguimiento a través de la plataforma no es una buena alternativa porque está limitada para subir evidencias que en realidad den cuenta de cómo se lleva a cabo el proceso; por ejemplo, de las clases muestras y no sólo de la planeación. Cabe destacar que, en diferentes casos, la AEL UTILIZARON la plataforma para tratar de dar seguimiento al proceso de tutoría, no sólo con la finalidad de “supervisar”, sino de ver el nivel de cumplimiento de los objetivos del programa de tutorías.



“Sería bueno tener otro tipo de evidencias de observación de la clase como un pequeño video, pero que no se cierre nada más a lo que ya está marcado ahí como, 'sube tu plan de clase'" (AEL)

“No creemos que sea confiable la información que está ahí para hacer valoraciones de tipo pedagógico” (AEL).

Al respecto de todos estos problemas descritos, algunas recomendaciones que se hicieron de forma espontánea fue que el seguimiento pueda considerar otro tipo de evidencias, como algunas de observación de la clase, poder subir algún video de muestra, pero que no se limite sólo a las evidencias que se solicitan en la plataforma. También se propuso integrar reuniones colegiadas con los tutores para hacer un intercambio de experiencias y retroalimentar a los tutores con respecto a su participación. Eso también permitiría que el personal de los Centros de Maestros también pueda dar acompañamiento.

“Si se nos diera esa facultad, nosotros habíamos pensado que en cada Centro de Maestros integráramos reuniones colegiadas con los tutores para hacer un intercambio de experiencia y para que también se fueran retroalimentando los propios tutores” (AEL).

Finalmente, existen experiencias desarrolladas por un par de entidades. Una de ellas es un proyecto denominado, “El uso de los resultados de la evaluación como insumo para la mejora de la calidad de la educación”; en este proyecto se analizan los resultados de la evaluación docente por componente, se revisa esa participación que tuvieron con sus tutores en los trayectos formativos y el resultado que tuvieron en la evaluación diagnóstica para hacer un comparativo, un cruce de información de cuáles son los referentes que ha tenido a partir de las tutorías y de los procesos de formación que se le han brindado; de su práctica docente y cómo ha mejorado o no, o retrasado su resultado en la evaluación.

En otro estado implementaron una bitácora que entregaron a los tutores con la intención de sistematizar y organizar todas las acciones que se realizaron. Se hicieron reproducciones de dicho material, se armaron carpetas y en cada una se hizo el registro de sus actividades. También se dieron pautas a los tutores para que tuvieran claridad sobre qué es lo que tenían que hacer con cada uno de sus tutorados, es decir, qué tenían que observar, y registrar. En otra entidad decidieron realizar una plataforma a nivel estatal para dar seguimiento a este proceso.

“Tenemos una plataforma; bueno, tenemos una plataforma que se creó en el estado para el seguimiento, en donde el tutor sube su entrevista inicial y su observación” (AEL).

### ***La perspectiva de Tutores y Tutorados***

Otros de los actores entrevistados en este ejercicio fueron tanto tutores como tutorados de los diferentes niveles educativos. Respecto de este proceso, quienes participaron señalaron algunos aspectos que concuerdan con lo descrito por la AEL. Confirmaron que fueron diversos los mecanismos a través de los cuales se les dio seguimiento, algunos más complejos que implicaron la participación de diversos actores u otros muy incipientes como las llamadas o los correos electrónicos. También consideran predominante la participación de los Centros de Maestros para llevar a cabo el proceso de seguimiento e implementar algunas acciones asociadas al seguimiento, aunque no sean las que se establecen normativamente; así como desarrollar propuestas para llevar a cabo un seguimiento al proceso de tutorías.

En este sentido, los tutores mencionaron la existencia de diferentes estrategias de seguimiento, en algunas Entidades se desarrollaron reuniones conjuntas entre tutores y tutorados organizadas por los Centros de Maestros. En algunos otros casos el seguimiento sólo se limita al uso de correo electrónico o llamadas telefónicas.

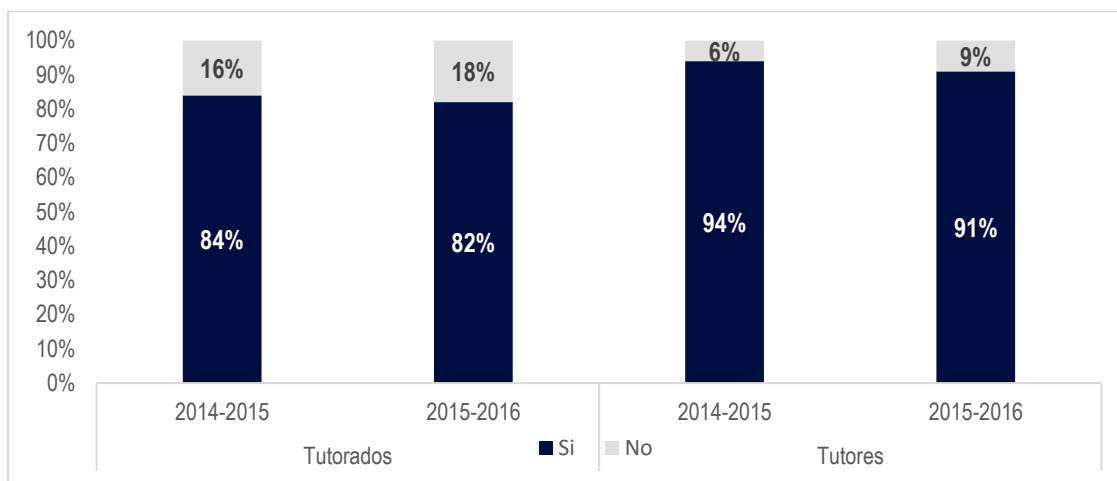
“No, no hay un seguimiento; sin embargo, mes tras mes doy un informe a la supervisora y ella no sé si lo haga llegar más arriba” (Tutora).

“Yo no he tenido visitas, una vez la directora de la escuela se presentó, pero porque me dijo que ella quería conocer el trabajo, y estuvo trabajando con nosotros” (Tutora).

Los tutores entrevistados afirmaron que produjeron algún tipo de evidencia sobre su participación, ya sean carpetas, informes o algunos otros respaldos de información; pero estos no lograron subirse a la plataforma. Como se muestra en la gráfica 4.4.2, la mayoría de los tutorados y tutores indican que, desde las primeras sesiones, se realizaron planes de trabajo durante los ciclos escolares 2014 - 2015 y 2015 - 2016. Éste es uno de los principales documentos de evidencia de las sesiones de tutoría que muestran los tutores cuando hay visitas por parte de la Supervisión (las cuales suelen entregarlas al término del ciclo escolar):

“La maestra (supervisora) tiene un compendio del trabajo, al final del ciclo escolar yo le hice una carpeta recopilando todos los documentos que teníamos” (Tutora).

**Gráfica 4.4.2 Elaboración del plan de trabajo por ciclo escolar, de acuerdo con tutores y tutorados**



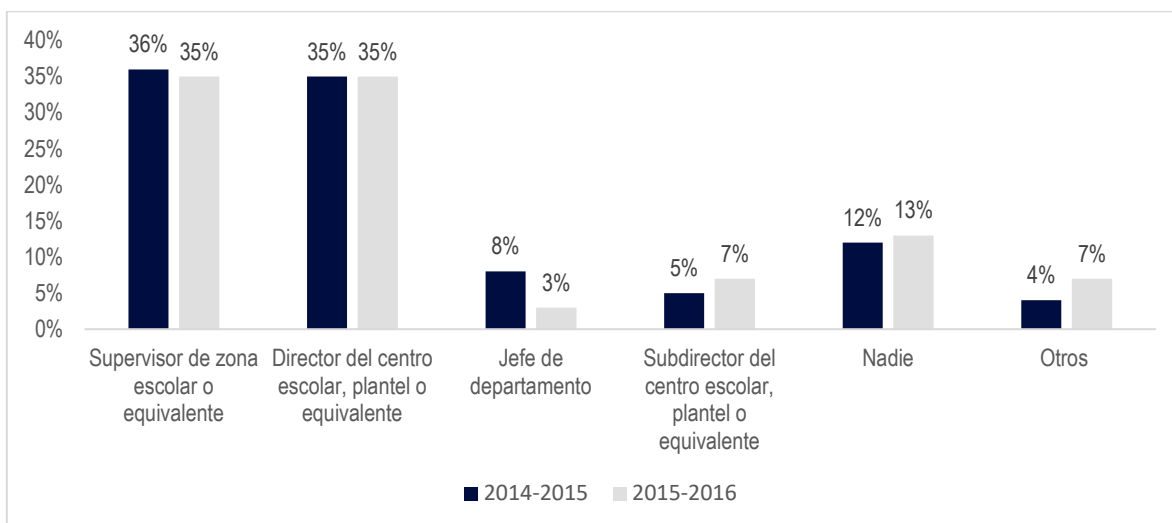
Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

El proceso de seguimiento es fundamental para los tutores, sobre todo porque es un proceso nuevo y existen diversas dudas acerca de su papel en la tutoría, de los alcances de ésta, así como de la metodología que utilizan durante las tutorías. De acuerdo con los docentes que ingresaron durante el ciclo escolar 2014 - 2015, si bien existió un seguimiento por parte de autoridades escolares (véase gráfica 4.4.3), la mayor parte de ellos afirman que fue poco o nada frecuente (véase gráfica 4.4.4) durante los ciclos 2014 - 2015 y 2015 - 2016. En este sentido, es de llamar la atención la frecuencia del seguimiento percibido por parte de los tutores<sup>29</sup>, para ambos ciclos escolares. Para el 2014 - 2015, 43% de los tutores encuestados reportan que siempre tuvieron el seguimiento de alguna autoridad educativa, porcentaje superior a 11% reportado por los tutorados durante el mismo ciclo. Lo anterior se explica por las interacciones inherentes a esta función reportadas por parte de los tutores a las AEL, se aprovechan los acercamientos de supervisión, requerimiento de documentación, entre otros, para dar seguimiento de diferentes procesos.

“La supervisora nos convocaba cada tres meses a una reunión, '¿cómo van?', aparte de que, por ejemplo, en el caso del ATP que está en supervisión apoyando a la supervisora, antes de cada reunión de Consejo Técnico, se revisan las actividades que se hicieron en el mes” (Tutora).

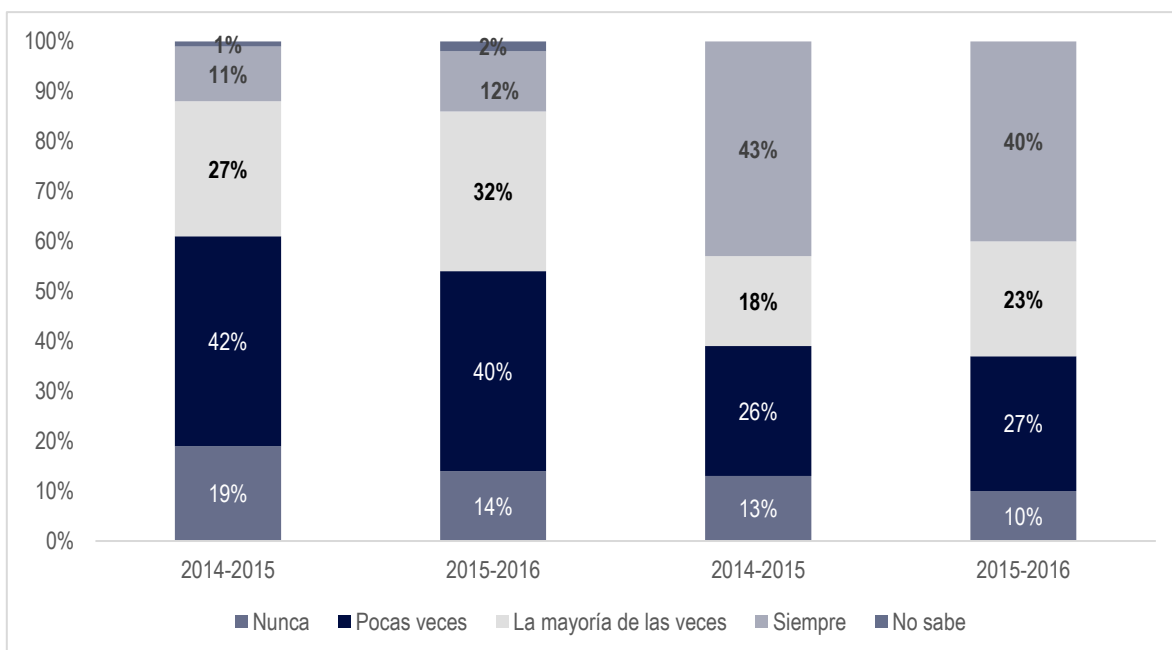
<sup>29</sup> Los resultados en la encuesta a tutores son indicativos, para mayor información véase documento de “Diseño de Marco Muestral de la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior” INEE(2016)

**Gráfica 4.4.3 Personal que dio seguimiento a las tutorías en Educación Básica, de acuerdo con los tutorados.**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

**Gráfica 4.4.4 Frecuencia en el seguimiento a las tutorías por ciclo escolar.**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016)

De esta manera, los acercamientos de supervisores, directivos o del ATP a los tutores con la finalidad de dar seguimiento específico a dicho proceso, aunque sean mínimos, resultan significativos para los tutores. En cambio, cuando no hay un seguimiento por parte de ninguna autoridad educativa, los tutores se sienten desorientados e incluso poco reconocidos en su esfuerzo por llevar a cabo dicha actividad.

“Me he sentido decepcionada de ¿y quién lo ve?” (Tutora).

“... Se revisan las actividades que se hicieron en el mes y precisamente una de ellas, la fundamental es, ¿cómo vamos con el nuevo ingreso en la zona?” (Tutora).

En general se percibe una falta de claridad acerca del subproceso, de los actores y de los instrumentos normativos, así como una percepción de que los tutores prefieren dedicar tiempo a diseñar estrategias que a generar evidencia.

Por su parte, los tutorados por lo general no disponen de información precisa que les permita saber si existe un proceso de seguimiento, por lo tanto, creen que las autoridades educativas que se acercan cuando realizan observación de clases o preguntan acerca de sus tutorías los están “supervisando” o “evaluando” de algún modo.

“No me han dicho con quién acudir, pero yo me imagino que me dirigiría a mi director y a mi inspectora que fueron los que me la presentaron” (Tutorada).

Al igual que los tutores, el acercamiento de cualquier autoridad educativa con los tutorados para dar seguimiento a sus actividades es muy valorado porque les permite estar informados sobre su desempeño, pueden llevar un mejor seguimiento de sus actividades y reconocer las áreas que requieren fortalecer.

“Mi tutora es mi Asesora Técnica Pedagógica, entonces combinamos las dos funciones para dar un enriquecimiento mayor a la tutoría, y por parte del directivo, pues son las evaluaciones que tiene que realizar de mi trabajo cotidianamente” (Tutorada).

Con respecto al seguimiento se puede advertir que, aunque los actores entrevistados consideran que es un muy relevante para evaluar el cumplimiento de los objetivos de las tutorías, es un proceso que aún no está consolidado por diversas razones; una de ellas es la falta de claridad en la información acerca de los mecanismos formales para llevar a cabo el seguimiento, de las personas involucradas en el mismo, así como unificar los objetivos para que todos los actores involucrados conozcan la importancia de la plataforma. Otro aspecto fundamental implica el total y correcto funcionamiento de ésta para que se pueda dar seguimiento puntual a las evidencias.

#### **d) Hallazgos y recomendaciones preliminares**

La revisión del proceso de seguimiento y evaluación del proceso de tutoría deja ver algunas ausencias o vacíos de información que derivan en una heterogeneidad de formas de implementar el proceso, en algunas ocasiones en limitado apego a la normatividad y en otras en un desapego total; pero que no por ello derivan en malos resultados, sino que logran subsanar de forma efectiva los vacíos o la falta de estructura para operar el proceso.

Una de las principales recomendaciones surgidas de los propios actores entrevistados tiene relación con permitir a diferentes actores dar pauta para realizar este seguimiento; por ejemplo, figuras de supervisión, directivas o vinculadas a los Centros de Maestros. La normatividad señala que sea sólo la AEL quienes lleven a cabo el seguimiento, pero en la implementación son los Centros de Maestros los que principalmente cubren esta función y han desarrollado diferentes tipos de estrategias para adecuar este proceso a su contexto; por ello, el seguimiento va desde el uso de medios de comunicación, las visitas, la participación directa en sesiones y la organización de reuniones entre tutores y tutorados. Por esa razón sería recomendable integrar a otros actores en este proceso, dependiendo de las características estructurales de las Entidades.

El proceso de seguimiento requiere contar con herramientas adecuadas en su funcionamiento como el hecho de que esté habilitada la plataforma y preferentemente ésta debiera ampliarse para registrar todo el proceso formativo de los docentes de nuevo ingreso, captar las buenas prácticas sobre la tutoría y todas aquellas que permiten ver y valorar la relación entre tutor y tutorado. Para ello, los actores entrevistados consideran deseable que se puedan subir a la plataforma diferentes tipos de evidencias, como videos, por ejemplo.

Para los tutores, éste resulta ser un proceso fundamental, sobre todo porque es la primera vez que tienen una experiencia de este tipo y requieren retroalimentación acerca de cómo llevan a cabo esta función; eso además de los incentivos económicos les proporciona confianza a los docentes para seguir participando en este tipo de actividades.

Finalmente, es necesario reforzar la estrategia comunicativa respecto a que existe un incentivo asociado a la participación en la tutoría, los montos exactos, quiénes pueden recibir este incentivo y quienes no, así como establecer los plazos máximos en que los docentes recibirán el recurso, así como la posibilidad de recibir de forma paulatina los

apoyos porque en varios casos los docentes tienen que hacer gastos en transporte o materiales para llevar a cabo la tutoría a lo largo del ciclo escolar.

## **4.5 Asignación de incentivos**

### **a) Antecedentes**

La asignación de incentivos es la fase que cierra el proceso de tutorías y que, en cierta medida, incide en la decisión de los tutores de continuar o no. Normativamente se establece la necesidad de crear productos o documentos (carpeta o expediente de evidencia) que den cuenta de las actividades desarrolladas durante las sesiones de tutoría para desarrollar esta etapa. Sin embargo, el proceso resulta fuertemente condicionado a los resultados de otros procesos, por lo que resulta fundamental analizar los problemas que se desprenden de este proceso, y aquellas que son producto de fallas en otras etapas.

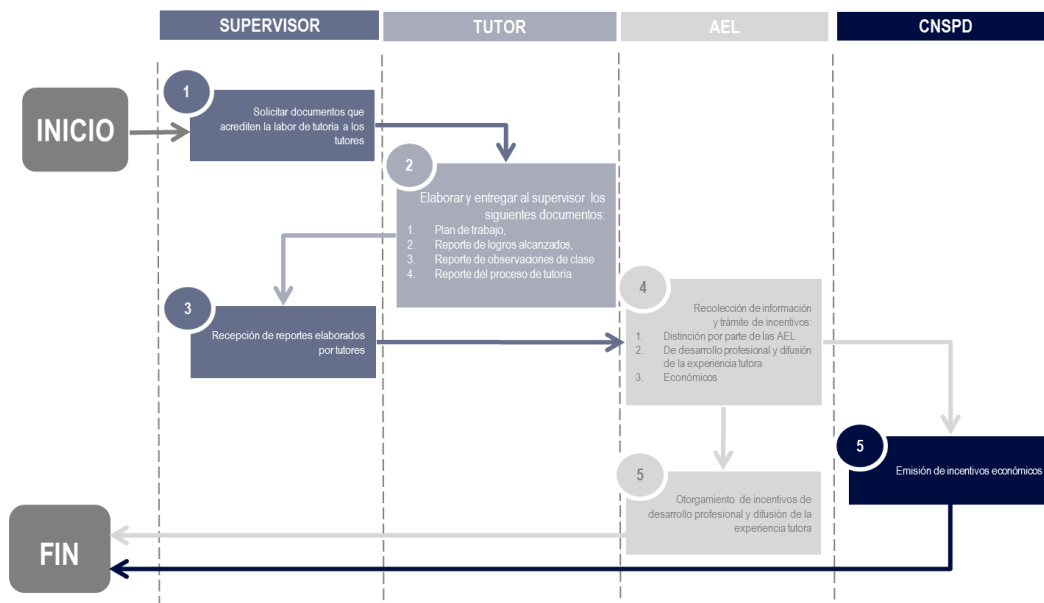
### **b) Descripción normativa del proceso**

De acuerdo con el Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica, el último proceso en el componente de tutorías es la asignación de incentivos. Para llevar a cabo este proceso se establecen seis etapas o actividades del proceso: 1) El supervisor solicita la evidencia de la labor de tutoría, así como hace la recepción de los respectivos reportes, 2) El tutor genera la evidencia que consiste en planes de trabajo, reporte de logro, reporte de observaciones y el reporte en general de proceso de tutoría, 3) El supervisor recibe los reportes generados, 4) Las AEL recopilan las evidencias, 5) La CNSPD genera los respectivos incentivos de quienes participaron con tutores y 6) las AEL otorgan el incentivo. Corresponde a las AEL hacer la recolección de las evidencias recabadas, enviar los listados con el número de participantes para que finalmente la CNSPD genere el pago de incentivos correspondiente. Como se puede ver en la figura 4.5.1.

De acuerdo con la normativa legal, los incentivos de la labor de tutoría a los tutores podrán ser de tres tipos: a) Distinción por parte de las autoridades educativas locales, b) Desarrollo profesional y difusión de la experiencia tutora y c) Económicos. Para el primer incentivo se contempla un nombramiento que faculta al docente en la función tutora, una carta de

reconocimiento signada por el Secretario Estatal o su equivalente, así como un diploma de reconocimiento en su centro de trabajo (SEP, 2014).

**Figura 4.5.1 Asignación de incentivos**



Fuente: elaboración propia con información del Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica y LINEE 08-2015.

El incentivo de desarrollo profesional y difusión de la experiencia tutora considera una invitación a participar en entrevistas, programas de radio o televisión educativa sobre su experiencia como tutor. También contempla oportunidades de participar en actividades como cursos y talleres especializados, así como ser invitado para escribir su experiencia. Los incentivos económicos se designan acorde con nivel educativo en el que se inscribe la función de tutoría:

**Tabla 4.5.2 Pago de incentivo a tutores en el ciclo escolar 2014 - 2015**

Nivel educativo	Apoyo por cada tutorado	Base de cálculo	Importe mensual por tutor	Máximo de meses	Importe total por tutor
Educación básica	3 hora-semana-mes	\$ 350 por hora	\$1,050.00	10	\$10,500
Educación media superior	3 hora-semana-mes	\$ 360 por hora	\$1,080.00	10	\$10,800



Fuente: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD)

Para ser acreedor de los incentivos establecidos, el personal Docente y Técnico Docente que haya desempeñado la función de Tutoría deberá presentar en tiempo y forma, a solicitud del Supervisor Escolar de zona, la siguiente información:

- a) Plan de trabajo: será elaborado al inicio de la Tutoría con base en las orientaciones establecidas en el Marco General.
- b) Reporte de logros alcanzados: el Tutor reportará en un escrito breve, de formato libre, los principales logros alcanzados con el tutorado mediante el acompañamiento ofrecido. Asimismo, señalará los factores que favorecieron y obstaculizaron la labor de Tutoría.
- c) Reporte de observaciones de clase: será un escrito breve, de formato libre, en el que el Tutor exprese sus puntos de vista y conclusiones derivadas de las observaciones de clase. Este reporte se deberá elaborar gradualmente según se realicen las observaciones programadas.
- d) Reporte del proceso de tutoría: texto breve, de formato libre, escrito con la participación del Tutor y Tutorado en el que describan y analicen la experiencia vivida, destacando particularmente los logros alcanzados, las tareas pendientes, y las sugerencias para mejorar la relación Tutor-Tutorado.

### **c) Descripción operativa del proceso**

#### ***La perspectiva de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente***

De acuerdo con diferentes funcionarios de la CNSPD entrevistados, durante el ciclo 2014 - 2015, se registraron algunos problemas asociados con el funcionamiento de la plataforma, falta de un seguimiento oportuno desde el nivel federal al proceso de asignación de incentivos y poca articulación entre la CNSPD y las AEL.

Al respecto, los entrevistados reconocen que no hubo un seguimiento sistemático a la validación de datos de los tutores en la plataforma, fue hasta el momento en que solicitaron los reportes a las AEL para comenzar el proceso de validación para el pago cuando se percataron de los desajustes en los datos registrados. De ello se requirió una validación interna de las figuras que, de acuerdo con la normatividad, pueden recibir los incentivos y de aquellas que no. Esta validación se hizo incluso en aquellos casos donde de las

entidades mostraron una implementación afortunada en casi todos los procesos vinculados con las tutorías.

Para la versión de las listas enviadas por las AEL, la CNSPD se planteó la estrategia de crear rúbricas para validar la información y valorar las evidencias subidas a la plataforma. Sin embargo, en este momento se percataron de las fallas que ésta presentó, por lo que se solicitó el apoyo de las AEL para depurar las bases de datos en que se detectaron inconsistencias. En el momento en que las AEL se hicieron cargo de las bases de datos se generaron otra serie de complicaciones porque algunas entidades no reaccionaron a estas solicitudes de forma inmediata; lo cual provocó que no fuera posible realizar la validación de la información en estos casos. Algunas Entidades que tuvieron cambio de gobierno en este lapso, vieron afectado el funcionamiento cotidiano de la administración y dejaron sin concluir este proceso y sin validar las listas. En otros casos, las bases fueron devueltas para que primero se realizaran validaciones por parte de las AEL y cuando las devolvieron se evidenciaron las diferencias entre lo reportado en un primer momento y después de la validación.

Los entrevistados refieren que en particular este proceso tuvo complicaciones porque las AEL se confiaron en que los tutores registraran correctamente su información (fechas de inicio y cierre, categorías, etcétera) y en que la plataforma, además de resguardar las evidencias, pudiera generar una base de datos depurada que sirviera para generar de forma automática el pago. Uno de ellos tiene que ver con la diversidad de datos y perfiles registrados como tutores (docentes, jubilados, ATP temporales), de los cuales no todos pueden recibir el respectivo incentivo, por lo que se crea confusión entre los tutores y AEL.

Además de esta situación, también se registró un problema de tipo contable. La CNSPD tuvo que redefinir el monto del incentivo por periodos de tiempo que fueran diferentes por cada periodo registrado; esto dio paso al envío a las AEL de una nueva fórmula para realizar un cálculo más preciso de los montos. Sin embargo, las instrucciones y la fórmula de cálculo se enviaron cuando ya estaba avanzando el proceso de validación de las bases y acrecentó las dificultades en los cálculos, dando pie a un mayor retraso para la generación de las bases de datos. Es de resaltar que existe una diferencia entre el origen del recurso destinado a los pagos a tutores de sostenimiento federal y a los que son responsabilidad de las entidades, de este último no se reportó información por parte de los entrevistados de la CNSPD.

Por estos motivos, las autoridades de las CNSPD se plantean la posibilidad de realizar un seguimiento aleatorio para que a lo largo del ciclo escolar se registren, de forma oportuna, las evidencias y los datos de los tutores. Son conscientes de que tienen una estructura limitada para poder dar seguimiento a cada proceso y por ello también consideran imprescindible reforzar los mecanismos para dar seguimiento. También ven necesaria la construcción de una nueva plataforma con mayor capacidad para almacenar toda la información.

### ***La perspectiva de las Autoridades Educativas Locales***

Cuando se llevaron a cabo las entrevistas a AEL (junio y julio de 2016) todavía no se llevaban a cabo en ninguna entidad el proceso de entrega de incentivos a tutores. Como se dio cuenta en la sección anterior, este proceso está íntimamente ligado con un proceso previo de producción de evidencias y esto, a su vez, dependía de correcto funcionamiento de la plataforma y del cálculo del número de docentes que participaron en el proceso de tutorías, así como de la confirmación de la lista final, en los cual tuvieron complicaciones para su realización.

En algunos casos, las AEL no disponen de la información adecuada respecto a este proceso y, por lo tanto, consideran que ni la participación de los docentes, ni de ningún otro actor en las tutorías, está asociada a un pago de incentivos y por lo cual no han desarrollado ninguna actividad relacionada. En algunos otros casos, se brindó información por parte de la Coordinación Nacional, pero ésta es muy diversa respecto del mismo tema y en ese sentido se ha generado confusión. Por ejemplo, en el momento de la emisión de la convocatoria afirman que se les indicó que habría diferencias en el pago dependiendo de la zona de la que se tratara, pero dado que el monto es el mismo para todos los casos cuando intentaron de hacer los cálculos para el pago tuvieron dificultades.

Algunos otros entrevistados dijeron que el pago no es “seguro” aunque se haya realizado la función de tutoría, porque no está contemplado como parte del proceso o al menos no tienen una idea clara de dónde pueden provenir los recursos para tal incentivo. Otros consideran que la formación en tutorías ya es en sí misma una capacitación para los tutores y por esa razón no se requiere un pago. Además, no se tuvo información suficiente sobre el pago a directivos y supervisores, lo cual ha generado incertidumbre sobre este tema en general. Esta diferencia en cuanto al manejo de la información provoca resultados diferenciados a lo largo del proceso como se describe en los siguientes párrafos.

“No ha habido mucha claridad en esa parte, hasta ahora ya están diciendo cómo se va a hacer y cómo se va a plantear, pero incluso veo muy complejo que el estado pueda absorber la parte del incentivo de los tutores 2014 - 2015” (AEL).

“Se asigna un recurso a la entidad y éstas tendrán que trabajarlo para el diplomado; pero no sé si haya otro recurso para otro tipo de trabajos en la tutoría. Sé que hay un pago, yo lo que entiendo es se ordena que se le pague a quiénes se les tiene que pagar, pero no me queda claro si quien asigna el pago es la autoridad estatal o es la autoridad federal” (AEL).

Entre las AEL que aseguraron que existía un pago asociado a la impartición de tutorías, se refirieron a diversas complicaciones administrativas como razones para que, hasta el momento de las entrevistas, no se hubiera generado el pago. Algunas de estas complicaciones están asociadas con la información que tenía que arrojar la plataforma sobre las evidencias, la cual no se logró obtener por las fallas recurrentes que se tuvo en dicho sistema.

“La Coordinación Nacional pide evidencias para poder decir que hubo acompañamiento y no las tenemos; y si no las tenemos, no las subimos al sistema y por lo tanto no se va a dar el pago, porque para poder validarlo necesitas tú subir al famoso sistema” (AEL).

“La plataforma de seguimiento que está para eso, no ha operado; es el que diríamos sería el mecanismo un poco rudimentario que podríamos tener para recuperar la evidencia y hacer el seguimiento de quiénes sí hicieron la tutoría en esta primera etapa” (AEL).

De este mismo conjunto de entidades, en algunos casos sí pudieron realizar las actividades previas al pago de incentivos, como la generación de las plantillas de los tutores y las plantillas de los ATP con carácter temporal; sin embargo, aun habiendo hecho estas actividades todavía estaban en espera de los recursos.

“Hay un proceso que está en trámite, no sabemos el estatus exacto de éste, pero nosotros ya entregamos las plantillas de los tutores y ya entregamos las plantillas de los ATP con carácter temporal para que sea emitido el pago en el tiempo que nos lo solicitaron y no, no ha habido pago, no hubo pago el año anterior” (AEL).

El pago requiere la conformación de la base de datos y la validación de las listas de los participantes y eso no se tiene listo aún. También se tenían que realizar un cálculo para saber el monto que se requería asignar a cada tutor porque han tenido diferentes tutorados en diferentes momentos a lo largo del año. Sin embargo, a nivel federal sólo se envió la fórmula de cálculo, pero hubo duda de cómo generar el cálculo y eso también detuvo o retrasó el proceso o no se pudo “conciliar la nómina”.

“Vamos a ser incongruentes', unos hicieron buen trabajo y no subieron sus evidencias; entonces, a lo mejor, le va a llegar el pago a algunos que no cumplieron o que lo hicieron acá donde no se ve la calidad, donde no se ve el fondo y a otros que fue supervisar que cumplieron donde no tenemos” (AEL).

“Necesitamos muchísimo más tutores. ¿En dónde radica el problema? En que al no hacerse el pago, cuando se anuncia la posibilidad de que se haría en el primer año, al término del ciclo escolar anterior, muchos se quedan con esta idea de que no pagaron; o sea, el ciclo escolar terminó en julio y ya pasaron cuántos meses y no han pagado. Entonces mucha gente tiene sus reservas ahí para inscribirse” (AEL).

La ausencia de pago de incentivos en el primer ciclo ocasionó que la participación de los tutores para el segundo ciclo disminuyera. Además, las AEL consideran que sin un incentivo de por medio no se lograrán atraer a los docentes con un mejor perfil y limita la participación en las convocatorias de los docentes más idóneos para realizar las tutorías.

“Una de las razones por las que no hubo tutores fue porque en convocatorias anteriores no hubo un pago para los que sí acreditaron o cursaron el diplomado; no hubo alguna remuneración o algún incentivo, y de esa manera no se generó interés por otras convocatorias posteriores que se realizaron” (AEL).

“Si realmente no se hubiera dicho de esos pagos, los profesores hubieran hecho el trabajo, lo seguirían haciendo y de manera más eficaz, porque cuando les damos una oferta y ésta no cubre las expectativas, lo ven como una carga adicional” (AEL).

“¿Cómo va a ser esto? ¿Qué vamos a recibir? ¿Cuándo lo vamos a recibir?’, y también genera otro obstáculo para quienes pudieran estar interesados. Sí hay docentes con interés por la experiencia misma de la tutoría, pero en realidad el trabajo que demanda ésta, que es tan específico, sumado a la carga adicional de trabajo, limita las participaciones” (AEL).

En otros casos, la continuidad de los tutores en el programa depende de si reciben el pago correspondiente. De lo contrario, el programa estaría perdiendo a docentes que ya están capacitados a través del Diplomado para ejercer esa función y por ende se tendría que destinar nuevos recursos y tiempo para capacitar a nuevos tutores.

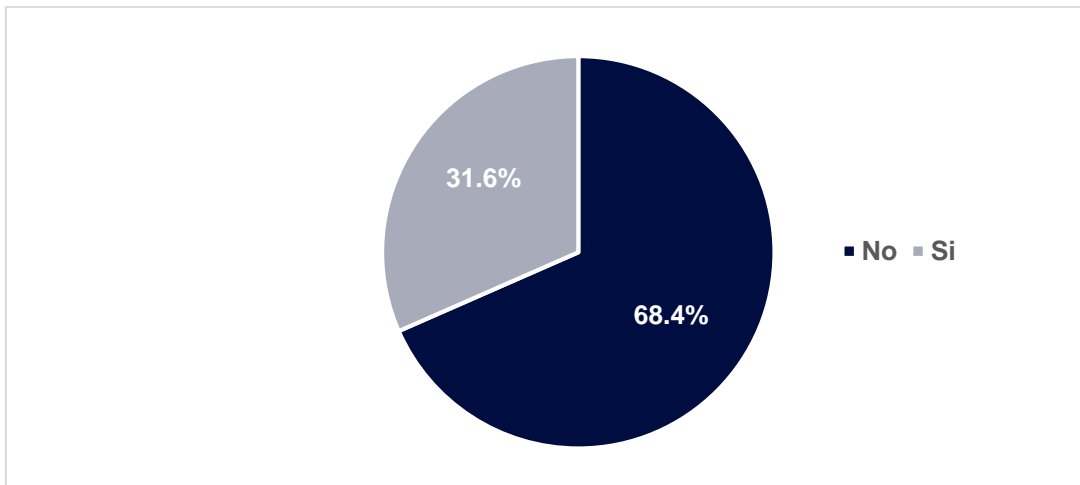
“Oigan, quiero mi pago porque sí hice la tutoría’, ‘a ver, voy a revisar si me entregaste tu informe semestral en el mes de marzo y voy a revisar si entregaste tu informe final, pero si no lo entregaste, ¿qué certeza me das que fuiste un tutor?’” (AEL).

### ***La perspectiva de Tutores y Tutorados***

Otros de los actores entrevistados en este ejercicio fueron tutores de los diferentes niveles educativos. Respecto de este proceso, quienes fueron entrevistados señalaron algunos aspectos que concuerdan con lo descrito por la AEL. Confirmaron que no se ha llevado a cabo el proceso de asignación de incentivos en la mayoría de los casos, como se puede ver en la gráfica 4.5.1; aunque se realizaron diversas actividades para la generación de evidencias, como se muestra en la gráfica 4.5.2, en donde, en mayor parte de los casos registrados, se realizó el plan de trabajo, el cual está contemplado como un documento de evidencia.

“Mal, porque no nos dieron ningún incentivo; primero nos habían dicho que era al término del primer año y en este ciclo escolar nos dijeron que teníamos que cubrir al menos dos años para que nos dieran el pago, desconozco si realmente haya sido o no, entonces no hemos recibido ningún tipo de apoyo económico” (Tutora).

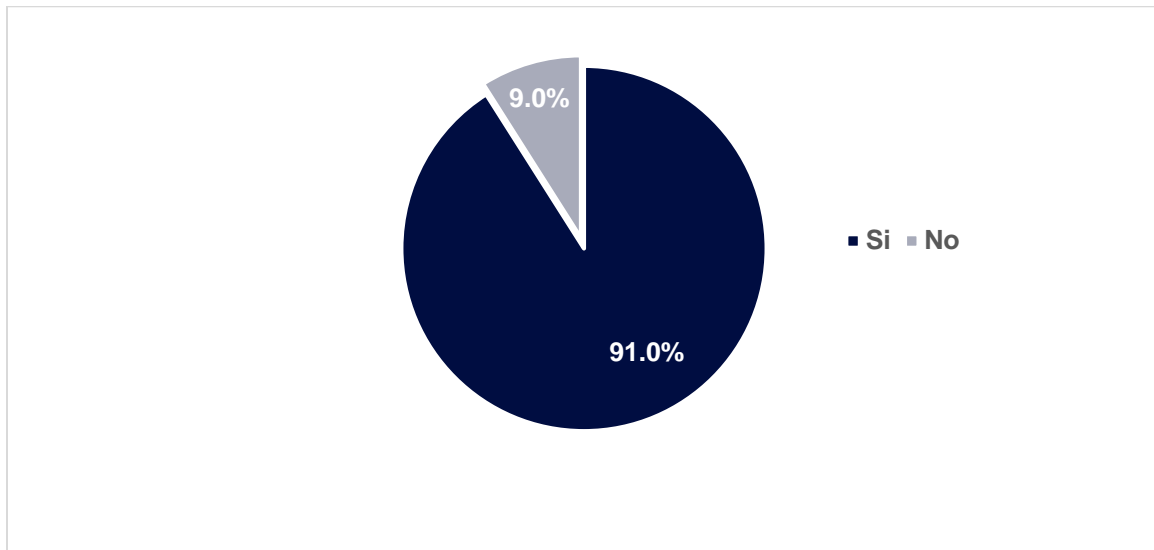
**Gráfica 4.5.1. Tutores que recibieron pago o incentivo económico durante el ciclo escolar 2014 - 2015**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

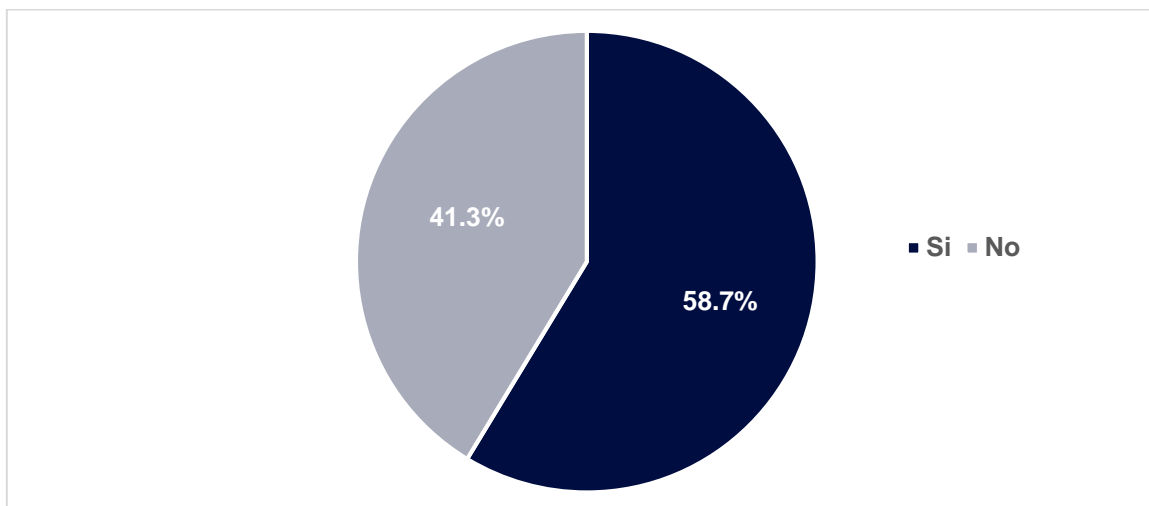
También es de notarse que, aunque se elaboran evidencias sobre la tutoría, en la mayoría de los casos, estas evidencias no se logran subir a la plataforma, como se puede ver en la gráfica 4.5.3, lo cual tiene que ver con las dificultades en el funcionamiento de la misma; sin embargo, se logra hacer la entrega de las evidencias a alguna autoridad escolar como se puede apreciar en la gráfica 4.5.4.

**Gráfica 4.5.2. Elaboración del plan de trabajo por ciclo escolar, de acuerdo con tutores y tutorados**



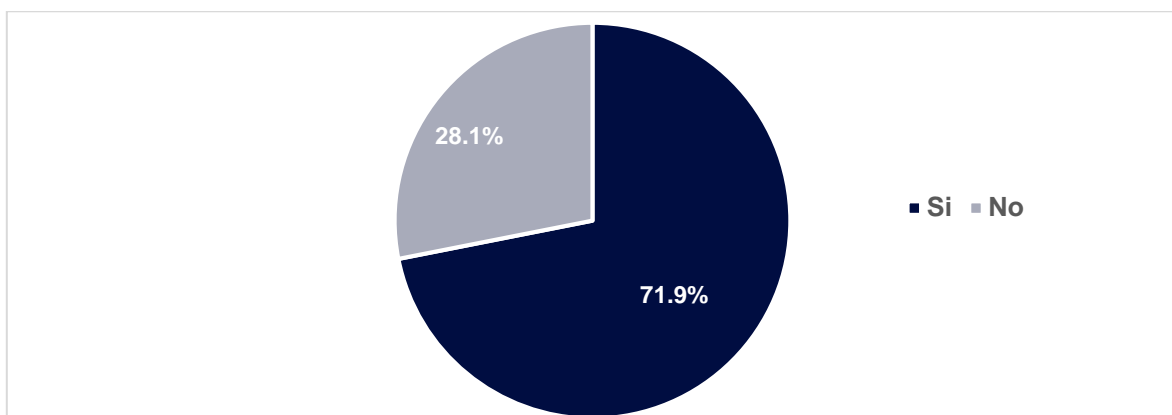
Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

**Gráfica 4.5.3. Tutores que lograron subir la evidencia a la plataforma**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

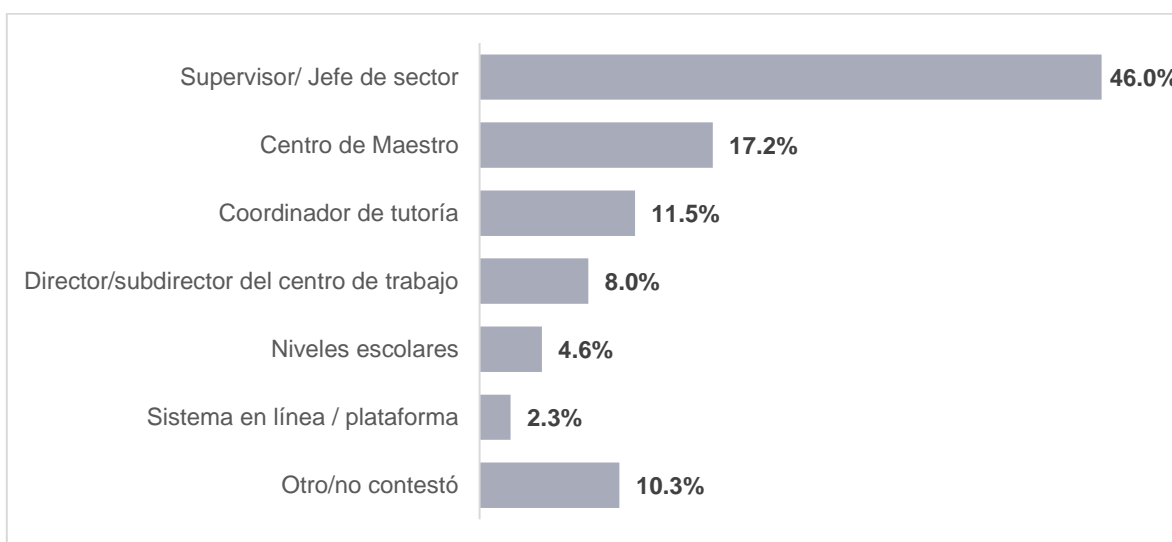
**Gráfica 4.5.4. Entrega de evidencias y reportes de trabajo a alguna autoridad escolar o educativa**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

De acuerdo con lo reportado, las evidencias son entregadas al Supervisor o Jefe de Sector, así como al Centro de Maestros, aunque dicha figura no se contemple normativamente (gráfica 4.5.5). En la menor parte de los casos se logró subir la evidencia a la plataforma como indicaba la normatividad.

**Gráfica 4.5.5. Actores involucrados en la recepción de evidencias**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016)



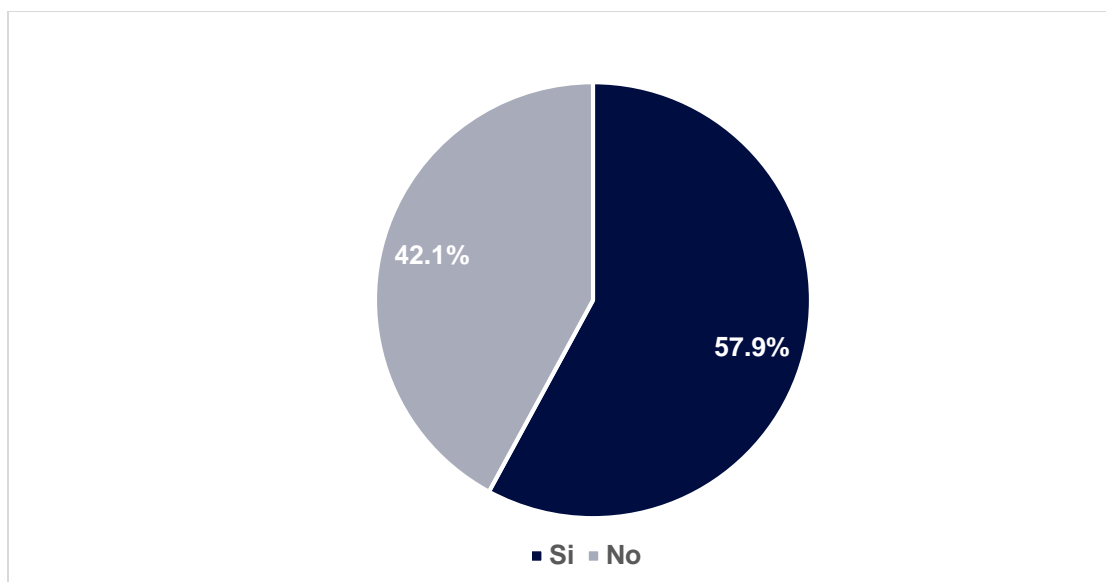
En algunos otros casos existe desinformación sobre el proceso. Quienes han fungido como tutores tienen dudas sobre si por esa función realizada se les asignará un pago (como se muestra en la gráfica 4.5.6).

No tenemos información real, ampliada o precisa sobre el pago. Lo que escuchamos mucho entre los compañeros es: 'oye, ¿ya sabes que le van a pagar a los tutores?', 'oye, ¿ya sabes que a quien esté haciendo funciones de tutor se les va a pagar?', ¿y esto quién lo dice? (Tutor).

“Era informal, había incertidumbre; que sí iba a haber pago, que no iba a haber pago. Entonces nosotros decidimos estar frente a ello, pero que lo hiciéramos así porque ya íbamos a recibir un pago o que estamos recibiendo; pero hasta el momento, no” (Tutor).

“Que lo manejen bien si va a haber o no; con que nos digan 'va a haber', y la fecha; yo creo que todo estaría mejor, yo creo que hasta la gente se motivaría más, porque ahorita la incertidumbre es que te encuentras un tutor, o te preguntan que si eres tutor, 'oye, ¿y les pagan?' y sea como sea te entra” (Tutor).

**Gráfica 4.5.6. Tutores que recibieron información sobre asignación de incentivos**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

En algunos casos, los tutores consideran que al haber obtenido un aprendizaje formal (diplomado) sobre el proceso de tutoría a los docentes de nuevo ingreso ya es un incentivo para participar y por ende no se requiere de un pago asociado a su función. Sin embargo, en otros casos resulta imprescindible disponer no sólo de un pago, sino de recursos de forma inmediata para que los tutores se puedan trasladar a los lugares en donde se encuentran sus tutorados, lo cual les representa un desembolso para pasajes y materiales.

“No, algunos de los compañeros nos han comunicado que todavía no sale el pago y pues, ¿para qué me preocupo?, yo voy a trabajar, mi trabajo ya está en camino, digo yo, ya si no recibo una remuneración, pues bueno, aprendí, aprendí mucho” (Tutora).

“La situación no tanto es cuánto te paguen; que tengas amor a la camiseta y que quieras cooperar, porque la verdad, no dan ningún incentivo, nada más te llaman y te piden el favor” (Tutor).

“Hay compañeros por la geografía de nuestro estado que tuvieron que gastar muchísimo dinero, tenían que desplazarse desde la parte sur del estado o desde la parte norte del estado porque también no hubo tutorías. Todo eso les provocó gastos a muchos, gastos extras; y a la fecha no se ha recibido ningún incentivo, pues viene el desánimo para la tutoría, o para los tutores” (Tutora).

La falta de incentivos económicos ha provocado una situación de desánimo para seguir participando dentro del programa y de decepción sobre la forma en que se ha llevado a cabo este proceso. Sobre todo, porque la función de tutoría requiere que los docentes soliciten días económicos para llevar a cabo las observaciones de clase, les implica mayor carga de trabajo y porque consideran justo que se les dé un reconocimiento de esta labor.

“No han cumplido en tiempo y forma con los pagos, con lo cual no se motiva la gente a seguir” (Tutora).

“Una de las limitantes que puede tener este programa es que, como no ven, tampoco un pago o un incentivo así cercano, por eso la gente se aleja” (Tutor).

“Solicitar un permiso a mi supervisor actual para que me dé unas horas para participar en otro lugar y nada más; pero yo creo que sí es importante el incentivo” (Tutora)

#### **d) Hallazgos y recomendaciones preliminares**

En la implementación del programa de tutorías, los procesos que involucran la generación de evidencia (planes de trabajo, reporte de logro, reporte de observaciones y el reporte en general de proceso) se lleva a cabo por los tutores sin mayor complicación. Sin embargo, subir la evidencia a la plataforma ha resultado ser un proceso más desafortunado porque, como ya se ha mencionado, la plataforma ha presentado algunas fallas, lo que impide utilizarla como un repositorio para que tanto AEL como la CNSPD puedan revisar las evidencias. A falta de plataforma, los docentes han optado por entregar sus evidencias a las figuras de supervisión.

En algunos casos las AEL lograron recopilar las evidencias como se señala en la normatividad, pero las siguientes actividades no se llevaron a cabo en la mayor parte de las entidades por diversas razones. Una de ellas es que la información de la que disponen las AEL muestra diferencias con las disposiciones normativas y en este sentido la conformación

de las bases de datos de los tutores participantes se conformó por diversos perfiles que no son susceptibles de recibir incentivos y al momento de hacer el cálculo del total de docentes participantes, no fue posible liberarles el pago, de acuerdo con lo comentado por funcionarios de la CNSPD. También existe el problema asociado al funcionamiento de la plataforma y a la falta de registro de evidencias, motivo por el cual tampoco se puede generar el pago.

La ausencia de incentivos ha propiciado que los tutores participantes se sientan desorientados acerca de si su función está asociada a una compensación o no, también se encuentran decepcionados y por tal razón se plantean con preocupación continuar por esta función. En el caso de algunos tutores, el incentivo pasa a un segundo plano porque se sienten motivados porque lograron formarse a través del Diplomado; consideran que han aprendido y eso les es suficiente, pero no son la mayoría, sobre todo porque al tratarse de los primeros ejercicios respecto a la tutoría se tiene que dar cumplimiento a lo ofrecido en la convocatoria para consolidar este proceso.

Una de las recomendaciones es realizar la respectiva asignación de incentivos para el ciclo 2014 - 2015. Un pago al final del ciclo escolar no es pertinente, es mejor ofrecerlo de forma diferida ya que los docentes hacen gastos en transporte y materiales para llevar a cabo las tutorías.

La ausencia de pago de incentivos en el primer ciclo ocasionó que la participación de los tutores para el segundo ciclo disminuyera. Además, las AEL consideran que, sin un incentivo de por medio, no se logrará atraer a los docentes con un mejor perfil y limita la participación en las convocatorias de los más idóneos para realizar las tutorías.

## Capítulo 5. Otros dispositivos de inserción a la docencia implementados

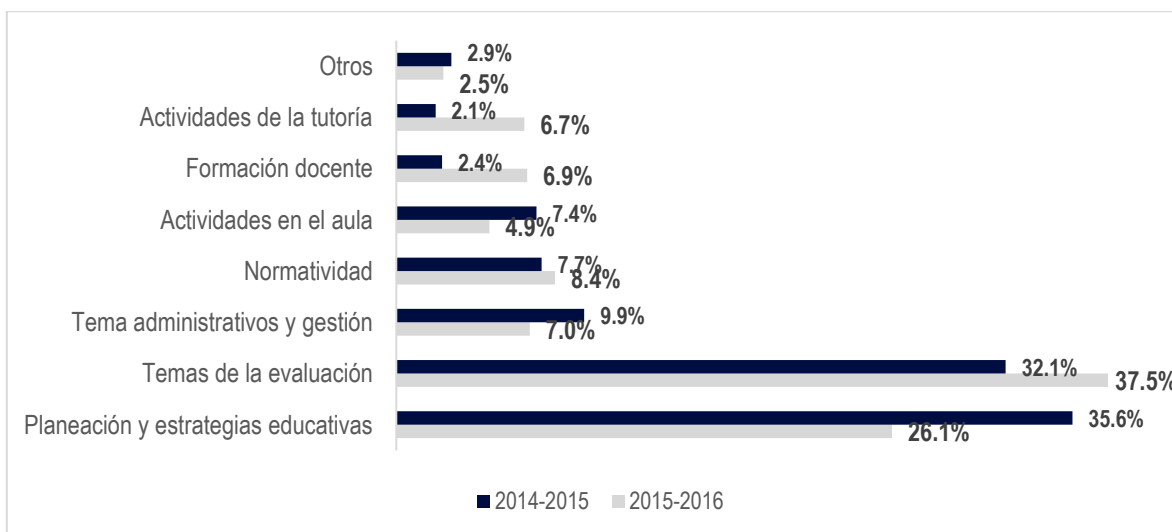
En la discusión de la inserción a la docencia en la investigación educativa, se destaca la importancia de contar con diferentes dispositivos que aborden diferentes esferas y problemas que enfrentan los docentes noveles. En el contexto mexicano, la tutoría fue concebida desde su diseño normativo, como un dispositivo en el cual un docente experimentado acompañaría, durante un periodo de dos ciclos escolares, a aquellos docentes y técnicos docentes que ingresan mediante un concurso de oposición al Servicio Profesional Docente (SPD). Sin embargo, ante los problemas que se enfrentaron en la implementación, las diferentes Autoridades Educativas Locales (AEL), fueron desarrollando otras alternativas de acompañamiento.

En ese sentido, la búsqueda de alternativas a la tutoría responde principalmente a la baja cobertura de la estrategia. Durante el ciclo escolar 2014 - 2015, solamente 59.1% de los docentes de nuevo ingreso reportan tener un tutor asignado, y 65.9% durante el ciclo 2015 - 2016<sup>30</sup>. En este sentido, el proceso de asignación se caracterizó por ser gradual a lo largo de ambos ciclos, lo cual se explica en gran medida por la alta movilidad de los docentes en los centros de trabajo (46.0% de los profesores reportan haber cambiado de lugar de labor al menos una vez en ese tiempo). Aunado a lo anterior, 20% de quienes contaron con un tutor designado no tuvieron sesiones de tutoría; lo que significó que sólo 47.3% de todos los docentes noveles tuvieron tutoría en 2014 - 2015 y 55.4% en 2015 - 2016.

---

<sup>30</sup> Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016)

**Gráfico 5.1. Temas que les hubiera gustado platicar con su tutor a los tutorados, que no fueron abordadas en las sesiones de tutoría**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

Otro problema que se advierte, son las necesidades formativas no cubiertas en las tutorías que reportan los propios docentes. Aproximadamente 39% de los tutorados indicaron que hubo temas que les hubiera gustado tratar con su tutor; principalmente aquellos relacionados con la planeación y estrategias educativas, así como de la evaluación de desempeño (véase gráfico 5.1).

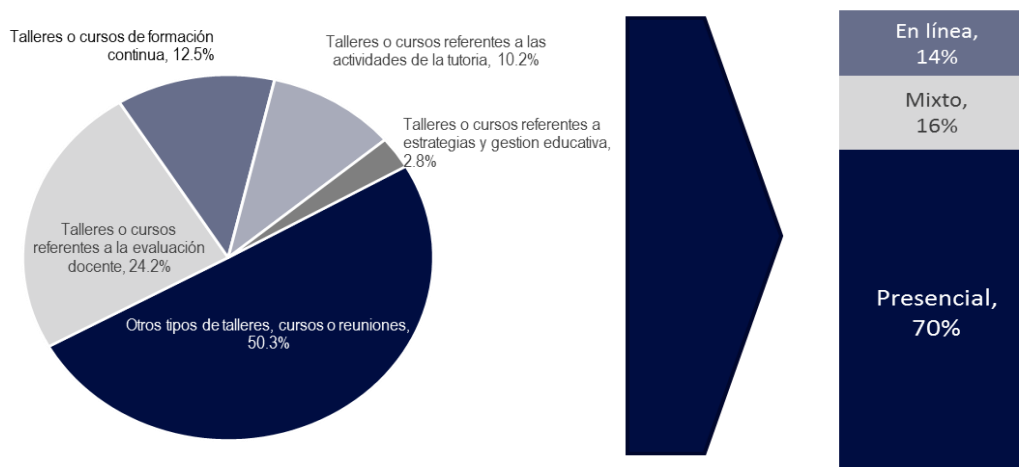
## 5.1 La perspectiva de los docentes

Derivado de los diferentes problemas en la implementación de las tutorías, tanto las AEL, como otras organizaciones, diseñaron estrategias de acompañamiento complementarias a la tutoría. 45.4% de los docentes de nuevo ingreso, reportaron otros tipos de acompañamiento durante el ciclo escolar 2014 - 2015, principalmente a través de talleres o cursos. Los principales temas abordados fueron: talleres o cursos relacionados con la evaluación docente, con 24.4%; formación continua, con 12.5%; actividades de tutoría, con 10.2%; temas referentes a estrategias de gestión educativa, 2.8%; entre otros (véase gráfica 5.2). En cuanto a la modalidad, 70% de los docentes reportan que se impartieron de manera presencial, 16% en una modalidad mixta y 14% en línea.

La opinión de los docentes noveles sobre estos talleres y cursos, en general es positiva. Como se observa en el gráfico 5.3, 77.1% consideran que fue útil o muy útil el acompañamiento. Adicionalmente, 70.6% de los docentes noveles mencionan qué temas relevantes para su práctica docente fueron abordados siempre o la mayoría de las veces. En este sentido es de notar el fuerte énfasis en la evaluación de desempeño que se les dio a estos talleres o cursos; 78.0% de los docentes noveles mencionaron que los temas de la evaluación de desempeño se trataron siempre o en la mayoría de las veces.

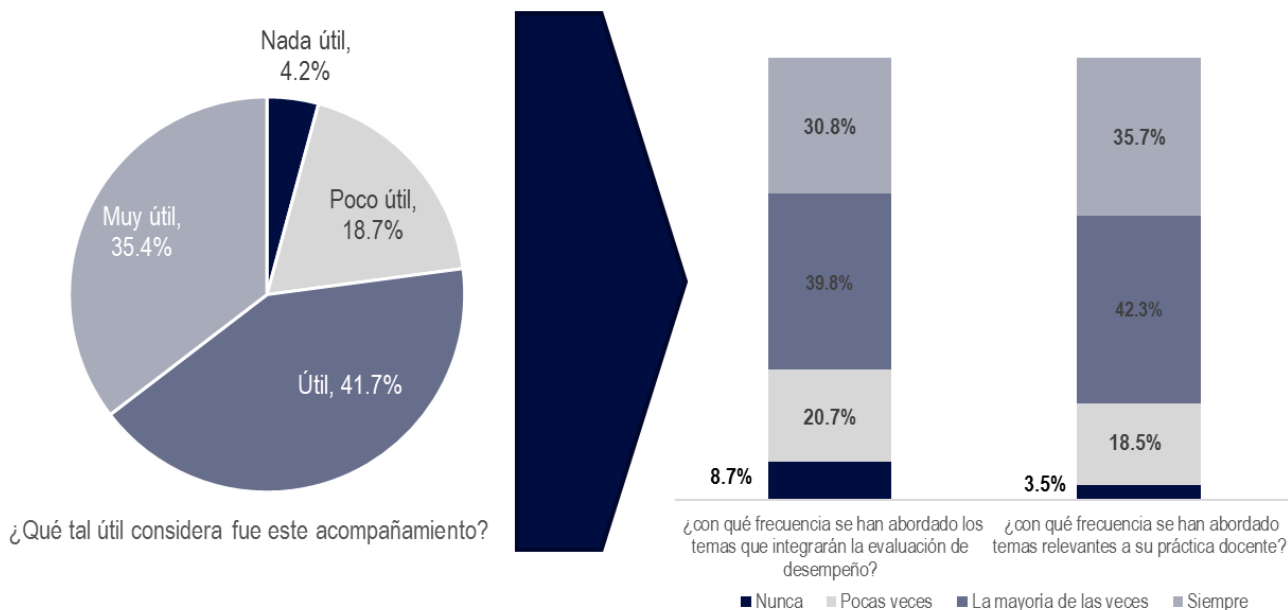
Por otro lado, es de resaltar también las acciones informales que se presentaron en este contexto. 46.6% de los docentes noveles, reportaron que habían tenido el acompañamiento por parte de otras personas como colegas, docentes o directores del centro escolar, que sin tener un nombramiento de tutor desempeñaron parte de estas funciones. En este sentido, también se presentaron esfuerzos similares a la tutoría por parte de otros actores; 13.4% de los docentes noveles reportaron que alguna organización de maestros les brindó algún tipo de acompañamiento; 8.7% indicaron que participaron en una actividad de acompañamiento sindicales en las que les brindaron apoyo similar a las tutorías; y 3.5% de los docentes mencionaron que recibieron un acompañamiento similar al de las tutorías por parte de algún instituto privado de educación.

**Gráfico 5.2. Tutorados que mencionaron que la Autoridad Educativa Local les ofertó algún otro tipo de acompañamiento durante los ciclos escolares 2014 - 2015 y 2015 - 2016**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

**Gráfico 5.3. Utilidad del acompañamiento ofertado por las Autoridades Educativas Locales, frecuencia con la que se abordaron temas relevantes a la práctica docente y a la evaluación de desempeño**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

## 5.2 Algunas experiencias estatales

Los dispositivos de acompañamiento complementarios a la tutoría e implementados por las AEL, fueron diversos en sus objetivos, diseño e implementación. Por ejemplo, en algunas entidades optaron por el desarrollo de actividades de acercamiento entre los docentes noveles y el personal con funciones de dirección; tal es el caso de Baja California, donde se desarrollan círculos de estudio entre directivos y docentes de nuevo ingreso.

En otros casos se utilizaron los Centros de Maestros para coordinar actividades con docentes que no contaron con tutores. En Durango se desarrolló un programa llamado “Diálogos Docentes” en el cual, los Centros de Maestros localizaron a los docentes de nuevo ingreso que no contaban con tutor, y se reunían a intercambiar experiencias, problemas y soluciones del día a día con un docente experimentado.

Con el desarrollo y uso de herramientas tecnológicas también se ha buscado dar un seguimiento más puntual por parte de las AEL. En Guanajuato se trabaja en una plataforma

llamada *Moodle Club*. En ésta se abren grupos de discusión entre docentes de nuevo ingreso y tutores. Adicionalmente, la plataforma permite crear foros de discusión por temas, “subir” trabajos y *chatear* en línea; de igual manera permite a la AEL, aclarar dudas en los foros de siete a nueve de la noche, los viernes.

Por otro lado, también se han identificado acciones de intercambio a gran escala, por ejemplo, en Nuevo León se implementó, en abril de 2015, el “Primer Encuentro Estatal entre Tutores y Tutorados de Educación Básica”. En esta reunión se convocaron a docentes tutores, Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) con función temporal con tutoría y a docentes de nuevo ingreso; en una primera etapa se reunieron para discutir en dos grupos separados tutores y tutorados. En la segunda etapa se integraron ambos grupos para discutir las experiencias en el acompañamiento. En este sentido se buscó que existiera un “emparejamiento” diferente de tutores y tutorados asignados, de tal manera que, a partir de conocer otras experiencias, se enriquecieran las reflexiones de los docentes de nuevo ingreso.

Finalmente, una de las iniciativas que se detectaron al término del segundo ciclo escolar de los docentes de nuevo ingreso, fueron talleres y cursos que duraban de dos a cuatro semanas, dirigidos a abordar los diferentes aspectos de la evaluación de desempeño, tal es el caso de Sonora, Yucatán y el Estado de México.

### **5.3 Reflexiones preliminares**

Un aspecto por destacar en la generación de otros dispositivos de acompañamiento por parte de las diferentes AEL, es que surgen como respuesta al problema de la falta de cobertura de las tutorías y necesidades formativas no cubiertas de los docentes de nuevo ingreso. En este sentido, es importante recalcar que, si bien en el SPD se contemplaba una tutoría entre pares mediante un acompañamiento intencionado y sistemático, durante la operación, fue necesario desarrollar otros dispositivos que contribuyeron, en diferentes grados de atención, a responder necesidades puntuales de los docentes noveles. Llama la atención que, en lo nominal, las diferentes AEL referían a todas estas iniciativas como tutorías; sin embargo, si bien se advierte un perfilamiento a tutorías grupales (con metodologías mixtas como se discuten en el marco de referencia), también se comienzan



a esbozar acciones de inducción comprensiva en las cuales se involucran otro tipo de actores en el desarrollo profesional de los docentes de nuevo ingreso.

En lo que respecta a los contenidos, si bien la mayor parte de los dispositivos presentan una fuerte orientación a la evaluación de desempeño, se observa también una intencionalidad en las diferentes iniciativas de la reflexión de la práctica docente, lo que en la investigación educativa se enmarca en el modelo de una lógica de análisis de los docentes noveles (Cervantes y Gutiérrez, 2014).

Cabe mencionar que el desarrollo de otros dispositivos de inducción, responden fuertemente al contexto institucional de las diferentes AEL. De igual manera, en gran parte de estas iniciativas, se han utilizado más que como complemento, como un sustituto de las tutorías entre pares, por lo que los esfuerzos de una inducción comprensiva se diluyen al no existir esfuerzos articulados.

---

## **Capítulo 6. Balance del diseño y la implementación**

---

### **6.1 Balance del diseño de la estrategia de tutorías**

La evaluación responde principalmente a objetivos vinculados con la implementación del programa de tutorías; sin embargo, es imprescindible retomar algunos aspectos del diseño para fortalecer el análisis, lo cual implica revisar al programa desde su conceptualización, en tanto que los supuestos de diseño finalmente se reflejan en el proceso operativo. El balance de este apartado da cuenta de las expectativas generadas en los diversos actores desde la convocatoria de éste, así como los supuestos que desde el diseño del programa logran cumplirse y los que son necesario de redefinir o para mejorar los diversos procesos derivados de ellos. La presentación de la sección se realiza por cada proceso descrito normativamente, se retomará la voz de las Autoridades Educativas Locales (AEL) entrevistadas para dar cuenta de la perspectiva de estos actores y con ello lograr identificar los principales problemas y recomendaciones en esta etapa.

En general, se puede argumentar que el proceso de tutorías tiene un balance positivo por parte de los entrevistados; en la mayoría de los casos se tienen expectativas altas respecto a la utilidad de las tutorías en el proceso de inserción de los docentes noveles. No obstante, también existen problemas vinculados con la falta de definición normativa, tanto de atribución de los actores involucrados como de los procesos de coordinación y comunicación, así como de un diseño poco pertinente en la formación de tutores. Por otro lado, es de notar que el diseño de la intervención que fue planeado, para ciertas zonas y ciertas modalidades, resulta poco pertinente en escuelas multigrado o en educación especial. Estas percepciones tienen diferentes matices y responden a diversos contextos como se da cuenta a continuación.

#### ***Selección y Asignación de Tutores***

El Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica señala que las AEL son las encargadas de la selección de tutores, para lo cual se deben de constituir la figura de Comité Colegiado de Revisión (CCR) para el análisis y valoración de los expedientes de los docentes que aspiran a ser tutores.

Sin embargo, dichos lineamientos no detallan quién será el encargado de la entrega de los expedientes, por lo que se asume que el docente que desempeñará la función será quien

entregue esta documentación. Tampoco se prevé una estrategia para la difusión de la convocatoria, sino que se asume que los docentes participarán por iniciativa propia; tampoco se señalan los tiempos en que se debe de llevar a cabo esta fase del proceso.

Respecto de este proceso, las AEL entrevistadas tienen una perspectiva un tanto desalentadora acerca de cómo se inició la selección porque lo consideran un tanto “repentino” y hasta “prematureo”, lo que ocasionó que no hubiera la suficiente participación por parte de los docentes, ni se contemplara el tiempo necesario para conformar los Comités. Por esta razón se suplieron ciertas figuras con otras sin antes tener claridad cómo sería el involucramiento en este proceso.

“Al leer la convocatoria no había ahí la definición de las funciones específicas, por ejemplo, para los Comités de Revisión, el involucramiento de esas figuras de supervisión y de directores en el proceso, porque decían 'pues es que yo ni siquiera sé qué me toca hacer, ni siquiera sé cómo voy a hacer ese proceso, ni siquiera sé cómo redactar el documento que debo entregarle al maestro’” (AEL).

“Se esperaba que mucha gente se inscribiera como tutor y que mucha gente aceptara la tutoría como un beneficio que el Sistema Educativo les está brindando. Sin embargo, dada la dinámica y la situación de lo que sucede en la entidad, tenemos un estado con una dispersión geográfica tremenda, con un número de localidades en zonas rurales impresionante y esto implica que las escuelas que están en esas zonas urbano-marginadas, rurales indígenas, sean en la mayoría docentes de escuelas unitarias o multigrado, docentes de nuevo ingreso” (AEL).

También existen coincidencias en que las especificaciones desde la convocatoria no fueron precisas; por ejemplo, respecto a las funciones de los actores involucrados como en el caso de los Comités de Revisión. De igual manera, señalaron que no se contempló la estructura de cada entidad y se dejó de lado a figuras importantes como los ATP. A partir de lo anterior, se considera fundamental que desde el diseño se establezca un planteamiento normativo más sólido que dé cuenta a detalle de las diversas funciones de cada actor involucrado y que se constituya como un documento normativo en donde se realice una descripción de los diferentes procesos, figuras encargadas y plazos.

“Entonces creo que no están los tiempos, no está cuidado el perfil, no hay condiciones que remuneren la situación de la función de tutoría, no hay una condición que atraiga. La otra cuestión que mencionaba en el grupo es que ese ATP tendría que ser de procesos de organización, de gestión, de generación del conocimiento, de procesos que lo lleven a la observación” (AEL).

En resumen, el diseño de esta etapa no contempló estrategias adicionales ante la falta de participación de los docentes, por tal motivo la única respuesta que se generó a partir de la poca participación de docentes fue involucrar a figuras con funciones de dirección y

supervisión. Tampoco existió claridad en el diseño acerca de cómo sería el involucramiento de los diferentes actores, y cómo las funciones de tutoría se llevarían a cabo adicionalmente a las funciones que estas figuras. Esto se derivó en diversos problemas en la implementación, como se dará cuenta en la respectiva sección.

### ***Formación de tutores***

El Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica, define que las AEL son las encargadas de generar programas de formación de tutores que correspondan a las necesidades de éstos, esto contempla la modalidad y el contexto de cada entidad. Además, se establece que los tutores requieren de una oferta de formación especializada, con una serie de acciones de formación que se nutran de la experiencia de los mismos tutores, aunque no se especifica con exactitud cuáles pueden ser. Normativamente se perfilan algunas líneas sobre las cuales se debe establecer el diseño asociado a la formación y a los mecanismos, a través de los cuales puede operar; sin embargo, son evidentes las necesidades de información, de generar una estrategia de coordinación entre la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) y las AEL para garantizar el cumplimiento de los objetivos.

El diseño de la estrategia también establece que las AEL sean las que decidan con qué instituciones se generarán los convenios de colaboración para la oferta formativa (incluyendo aquella a tutores). Sin embargo, esto no se cumplió desde el mismo diseño, en tanto que la CNSPD eligió a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para diseñar y administrar el Diplomado “Formación de Tutores para Docentes de Nuevo Ingreso”. Esto, sin considerar las relaciones al interior de cada estado entre la UPN, las AEL y las Escuelas Normales.

“Entonces también hay ciertas exigencias a nivel nacional, por ciertas cuestiones que nos están pidiendo y que urgen; entonces, de pronto decimos, 'me estás exigiendo algo, pero también me estás diciendo que no puedo tener el suficiente personal, ¿cómo le hago para cumplirte en tiempo y forma?!’” (AEL).

También, en el diseño, está contemplada la posibilidad de que las AEL generen una plataforma virtual para la formación de los tutores, pero esto requiere diversos esfuerzos como recursos y pautas mínimas que no se señalan en la normatividad para que pueda ser un sistema operable. Además, se asume que los interesados en ser tutores tienen una cultura digital suficiente para tomar el diplomado en línea, que tienen acceso a internet y que las entidades cuentan con el soporte tecnológico para brindar esta alternativa.

“Es importante el trabajo en línea, pero tenemos que considerar las condiciones que hay en las comunidades. El maestro que se le asigna una plaza nueva casi siempre se remonta a comunidades lejanas en donde tenemos la clara realidad que ahí no hay internet; entonces, no podemos decir que va a estar el maestro conectado. Claro, también tenemos que exigirle al docente de nuevo ingreso que él tiene que buscar un medio para que pueda contactarse con el maestro que le va a dar tutoría” (AEL).

Respecto del proceso de formación de tutores, las AEL entrevistadas refirieron a que desde el diseño se deben de establecer los perfiles deseables para ser tutor y estos a su vez se deben de ver reflejados en la convocatoria. Comentaron que no basta con tener experiencia docente, sino que se requiere una formación especializada, como la propuesta en el Diplomado de formación; sin embargo, no todos los docentes que serán tutores pudieron acceder o darle continuidad a su proceso formativo. Además, el diseño del diplomado asumió de origen que la formación de tutores es concurrente a la tutoría, por lo que el tutor al momento de cursarlo ya requiere tener asignado al menos a un tutorado para realizar las actividades programadas del curso.

“Pues lo primero, justamente, es esa formación de los tutores. Hasta ahorita tenemos tutores por requisitos pero, efectivamente, hace falta el seguimiento de formación a éstos; aunque son maestros con experiencia no lo saben todo para resolver las situaciones a que se enfrenta cada chico en cada contexto. Entonces, una parte importante es el acompañamiento de esos mismos tutores en el proceso que tienen con los tutorados” (AEL).

Una de las características que las AEL resaltan es que en el diseño se estableció que el proceso de tutorías fuera entre pares porque esto responde a los objetivos de la misma y no a través de figuras de autoridad, lo cual no se respetó en la implementación. La tutoría es concebida como un proceso de acompañamiento y no de supervisión. En este sentido es necesario que también se contemplen las especialidades de cada docente y se asignen a tutor y tutorado de acuerdo con su área de experiencia.

“La tutoría tiene que ser entre pares; sí, es increíble que de pronto tengamos que nombrar a un director, supervisor o un coordinador para que brinde la tutoría porque no alcanzamos la meta, pero sí es; sí no lo podemos seguir haciendo porque, ¿cómo voy a aprender de otra persona si está realizando otra función?” (AEL).

“Sí es importante que se les dé acompañamiento a los compañeros que recién ingresan al sistema y qué mejor cuando se logra que ese acompañamiento sea de pares, maestros frente a grupo, eso es lo ideal y así como está marcado en los criterios” (AEL).

“Imagínese qué rico va a ser que el docente novato que llega de matemáticas a un grupo de tercer año, en donde es tan complejo, y tener un tutor que le diga, 'no te preocupes, esto lo puedes enseñar así, lo puedes enseñar así', pero para poderlo asesorar necesito conocer, entonces se requiere un bagaje académico, es decir, una formación teórica que le permita diversificar las estrategias de enseñanza para poder sugerir a esa mejora” (AEL).

De acuerdo con las AEL entrevistadas, la formación docente para tutorías responde a una debilidad en el proceso de formación inicial docente, la cual se debe de compensar con el diseño de tutorías que les permitan reforzar la práctica, esto plantea la necesidad de garantizar la continuidad del programa.

“Pues yo creo que, en la formación inicial, sobre todo de quienes transitan por las Normales, una parte de su formación tiene que ver con las prácticas y es su primer acercamiento al aula; de alguna manera tienen a un docente que hace las veces de tutor pero insisto, desde su formación” (AEL).

“Es importante porque él está recién egresando de una escuela Normal, tenemos que reconocer que las escuelas Normales están mal, no dan una formación o no hay una formación completa, no hay una congruencia entre lo que llevan en la escuela con lo que se van a enfrentar en la realidad” (AEL).

Un supuesto que no se contempló como parte del diseño del programa de tutorías, pero que se generó, tiene que ver con la experiencia profesional que se desarrolla en el docente que funge como tutor. Esta es una experiencia muy valiosa que reafirma su vocación docente y ha resultado ser indirectamente una estrategia de formación. Incluso, a decir de los entrevistados, se debería generar algún mecanismo de certificación de la función de tutoría para brindar mayor certeza a este proceso y como parte del reconocimiento a su participación.

“Aprende el tutor del tutorado y en donde dice el tutor, 'he aprendido muchas cosas nuevas del docente de nuevo ingreso'. Entonces, cómo de pronto la tutoría no solamente es para el docente de nuevo ingreso, sino es también el formarse, el irse formando el tutor; lo puedo mencionar porque afortunadamente aquellos maestros que fueron tutores y que fueron muy comprometidos” (AEL).

“Debería de haber un proceso de certificación, ya no tanto un proceso que pueda llevar nada más un curso de inducción a la ligera y un diplomado de 120 horas como mínimo, sino que verdaderamente se requiere del personal que esté debidamente certificado para poder brindarle el acompañamiento” (AEL).

En resumen, en ciertos aspectos no se cumplió con lo estipulado en el diseño de la estrategia, respecto a que las AEL decidieran con qué instituciones se generarán los convenios de colaboración para la oferta formativa. Normativamente no existen definiciones claras de las atribuciones de los actores, lo cual tuvo repercusiones en la implementación. Así como se asumieron algunos supuestos que dificultaron la aplicación como el hecho de que la formación de tutores es concurrente a la tutoría (el tutor necesita que tener asignado un tutorado), así como se asume que todos los

docentes tienen una cultura digital para poder tomar el diplomado en línea para su formación.

### ***Desarrollo de la tutoría***

Existe una expectativa de que el programa de tutorías, tal como está planteado en el diseño, pueda mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en la medida en que se complemente la formación docente de manera integral y al brindar un acompañamiento constante a los docentes noveles. Sin embargo, como se ha dado cuenta en la sección de discusión teórica al respecto, se sabe que una estrategia de acompañamiento requiere cierta integralidad para lograr cierta mejora en la práctica docente; pero, aun así, ésta puede ser limitada. Al respecto, el programa de tutorías se considera aún una estrategia aislada porque no se articula en su diseño con ninguna otra y porque sus procesos requieren ser consolidados para vincularse con el proceso de formación docente.

“Mejorar esos procesos de aprendizaje que llevan los chicos; porque un día llegamos al aula y nos enfrentamos a cosas que no aprendimos en nuestra formación como docentes, y tenemos que resolver; entonces, es con el acompañamiento del tutor que tiene esa experiencia como se resolverán más rápidamente esas situaciones” (AEL).

Una de las situaciones que en el diseño dan origen al proceso de tutoría es la mayor facilidad de la inserción docente respecto de los nuevos contextos a los docentes se enfrentan. Las AEL lo perciben de este modo, y consideran primordial que sean los pares quienes puedan dar acompañamiento a los docentes. También consideran que para hacer pertinente la incorporación, el acompañamiento se debe dar dependiendo del contexto, es decir, debe ser una estrategia que desde el diseño se muestre flexible para su implementación.

“Pues primero les da la seguridad saber que se involucran en el equipo de trabajo de cada escuela, no llegan como personas extrañas que, hay que recordar, están entrando al servicio docente de una vía muy diferente a como entraron nuestros docentes actuales; entonces, el lograr que se les acompañe a través de docentes o de directivos yo creo que les fortalece los lazos de trabajo, de compañerismo” (AEL).

“Creo que también tenemos que tener diferentes opciones de acompañamiento; ahorita aquí en Coahuila, al menos estamos atendiendo el acompañamiento personalizado donde tienes que estar mínimo tres horas con el nuevo ingreso durante la semana; pero creo que sí tenemos que tener otras de comunicación entre los maestros, no nada más entre ellos dos, sino que haya intercambio de experiencias entre grupos de maestros en las diferentes regiones, yo creo que sí sería importante esa parte” (AEL).

De acuerdo con la AEL, existen algunos requerimientos mínimos para que haya una congruencia entre lo establecido en el diseño y lo que se lleva a cabo en la implementación. Uno de ellos tiene que ver con la asignación de los tutores y tutorados en el mismo centro escolar para evitar grandes desplazamientos por parte de los tutores, incurrir en gastos de traslado y evitar hacer uso de los días económicos de los tutores o uso de los horarios de descanso.

“Pues para empezar que se dieran en el lugar donde trabaja el docente, que de ahí mismo fuera su tutor porque es cierto que no tienen el tiempo específico para reunirse dentro de la jornada escolar pues no lo permite la normalidad mínima” (AEL).

Luego de la puesta en marcha de la Reforma Educativa, los profesores noveles comenzaron a demandar procesos de acompañamiento que les permitan mejorar su práctica docente e incluso prepararse para los diferentes procesos de evaluación. De acuerdo con las AEL, las tutorías deberían de permitir en alguna medida hacer frente a la necesidad de preparación para las pruebas de desempeño de los docentes noveles.

“El mismo maestro de nuevo ingreso ya lo está exigiendo. El maestro debe de tratar de que muchas veces los docentes de nuevo ingreso, si son recién salidos de escuelas Normales, pues están ávidos de todo y entonces siempre hay una necesidad de orientar (AEL)

“Yo creo que ésta es una de las características que diferencian a esta reforma de otras anteriores, que en aquellas nunca se pensó en el maestro de nuevo ingreso, se le daba el nombramiento, la bendición y se le mandaba a trabajar, a veces nada más el puro nombramiento” (AEL).

Una de las recomendaciones que emitieron las AEL es respecto a la diversidad que se requiere para el diseño del proceso de tutorías, éstas deben responder a las diferentes modalidades, a los niveles escolares y a las características de cada entidad. Aunque esto se encuentra contemplado dentro del Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica no es tan evidente que se haya implementado de esta forma.

“Por algo la tutoría está implementada por décadas en otros países y es exitosa, y a mí me parece que el proceso debe continuar, salvo con todas esas atenuantes que se han señalado y que sí deben ser revisados a la luz de una realidad, porque si no, no tendría sentido tanta inversión de la Secretaría de Educación, de acompañarlos sus primeros años para que aprenda del otro, de su experiencia, de su cumplimiento, de su disciplina, de su organización, de su éxito” (AEL).

“Es una entidad muy complicada, tenemos más de cinco mil comunidades con menos de cien habitantes, esto nos habla de qué tipo de escuela tenemos y los profesores que llegan allá, lo que buscan primero es su salida, independientemente de los estímulos que puedan



lograr a través de estar en una zona económica más alta, a través de los arraigos, pero las condiciones en que se vive en esos lugares no son tan favorable” (AEL).

Existe un supuesto del diseño del programa de tutorías que no se ha logrado cumplir y que tiene que ver con el grado de complejidad que en algunas ocasiones ha superado las capacidades instaladas de los diferentes centros escolares, así como la creación y uso de una plataforma que les permita a las AEL brindar formación, seguimiento y vincular a los tutores con los tutorados, lo cual facilitaría en buena medida la realización de estos procesos.

“Ya si lo vemos como que tienen el acompañamiento durante dos años para que después les sirva de algo ese acompañamiento y que les permita ratificar su plaza en el examen de desempeño que se les aplicará, pues yo creo que es muy favorable” (AEL).

Finalmente, algunos datos recolectados en esta evaluación permiten hacer una lista de los principales temas que se tratan en las tutorías, lo cual permitió generar un *ranking* y establecer comparaciones en dos diferentes ciclos. Al respecto se puede ver que los temas de planeación de clases y estrategias didácticas, evaluación de aprendizaje de los alumnos y manejo de grupo, son los temas más recurrentes en las tutorías, aunque no son considerados los más útiles, de acuerdo con la percepción de los tutorados entrevistados (a excepción del segundo tema). De acuerdo con los entrevistados y la información más reciente del ciclo 2015 - 2016, los temas más útiles son: la evaluación de aprendizaje de los alumnos, la organización del tiempo de sesiones de clase para cumplir con los propósitos educativos del alumnado y el manejo del grupo.

Entre el ciclo escolar 2014 - 2015 y 2015 - 2016 se observan algunas diferencias respecto a la importancia que los tutorados asignan a los diversos temas que se revisan a lo largo del ciclo escolar. Uno de los temas que varió en el *ranking* de lo que los tutorados perciben como más útil, es el de la organización del tiempo de sesiones de clase; otro es respecto al uso y conocimiento de los libros de texto, otro es el entendimiento de derechos y responsabilidades legales como docente y finalmente el acceso a opciones de formación continua y desarrollo profesional. Temas como el conocimiento del contexto cultural suelen ser percibidos como útiles al largo de los diferentes ciclos analizados (véase tabla 6.1.1).

**Tabla 6.1.1 Ranking de temas tratados durante las tutorías**

	Ciclo escolar 2014-2015		Ciclo escolar 2015-2016		Diferencia entre ciclos escolares	
	Ranking de lo más visto	Ranking de lo más útil	Ranking de lo más visto	Ranking de lo más útil	Lo más visto	Lo más útil
1. Planeación de clases y estrategias didácticas	1	7	1	4	4.20%	5.90%
2. Organización del tiempo de sesiones de clase	4	5	3	2	7.20%	3.60%
3. Uso y conocimiento de los libros de texto	10	9	10	12	9.30%	-0.10%
4. Evaluación de aprendizaje de los alumnos	2	1	2	1	3.80%	4.30%
5. Manejo de grupo	3	3	4	3	-0.30%	2.10%
6. Atención a estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula	12	14	14	14	0.20%	8.40%
7. Conocimiento del contexto cultural y social de los alumnos de la escuela	9	13	9	8	9.50%	11.40%

8. Prevención y atención de la violencia en la escuela	11	12	11	10	6.80%	5.30%
9. Uso pedagógico de las TIC en el aula	15	15	15	15	5.90%	4.40%
10. Comunicación con padres de familia	5	2	6	6	1.80%	-0.90%
11. Comunicación con el director	6	4	5	5	3.50%	0.90%
12. Integración y colaboración con otros docentes de su centro escolar	7	6	8	9	2.70%	0.60%
13. Llenado de documentación administrativa	16	16	16	16	2.20%	-0.10%
14. Entendimiento de derechos y responsabilidades legales como docente	14	10	12	11	8.50%	1.50%
15. Preparación específica para las evaluaciones del SPD	8	8	7	7	5.50%	5.40%
16. Acceso a opciones de formación continua y desarrollo profesional	13	11	13	13	7.10%	-0.50%
17. Relación con organizaciones sindicales	17	17	17	17	6.00%	7.60%

Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

En resumen, en este proceso se presentan algunas dificultades asociadas con ciertas condiciones que se requieren garantizar para que la tutoría sea un programa con mejores resultados en su implementación, pero que se debe especificar desde su diseño. Uno de ellos tiene que ver con la asignación de los tutores y tutorados en el mismo centro escolar para evitar grandes desplazamientos por parte de los tutores, incurrir en gastos de traslado y evitar hacer uso de permisos días económicos de los tutores o uso de los horarios de descanso. También se requiere cierta flexibilidad para variar los temas que se revisan a lo largo del ciclo escolar porque los tutorados no hacen la misma valoración de la importancia de los temas en todos los ciclos. En este sentido, para lograr una mayor pertenencia los temas se deben ofrecer con mayor flexibilidad.

### ***Seguimiento y evaluación del proceso de tutoría***

En el Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica, se define que las AEL deberán integrar un equipo de evaluación para recopilar y analizar la información y evidencias con la finalidad de obtener información sistemática y confiable que permita valorar la pertinencia y eficacia de las acciones de tutoría implementadas. Éste es uno de los procesos en que normativamente no se logró una definición sólida porque no se describieron de forma clara los mecanismos de seguimiento y rúbricas para la valoración de dichas evidencias que posteriormente sirvieron para definir los incentivos asignados a cada tutor. Tampoco se logró especificar cuál es el proceso o procesos para la atención a los problemas que se pudieran presentar durante la tutoría.

No se contempló el hecho de que la generación de toda la evidencia que se describe en la normatividad (planes de trabajo de tutoría, registros de observación y reportes) saturara de actividades a los docentes que participaron como tutores y que con ello se perdiera el sentido medular de las tutorías, que es brindar acompañamiento a los docentes noveles y que se redujera la calidad del proceso por cumplir con las actividades administrativas vinculadas al mismo; sobre todo, cuando no se logró disponer de las herramientas que facilitarían este proceso como lo es la plataforma.

“Aunque decían los lineamientos iniciales que los tutores únicamente iban a hacer un reporte final, que la idea no era saturar de trabajo al tutor, partiendo de la idea de que es un docente que tiene su trabajo y entonces todavía se lo haces más complejo haciéndole un mundo administrativo, que en este cuadro la verdad se perdería la principal función del tutor que es acompañar a un maestro novel” (AEL).

Dada la indefinición de los objetivos en los mecanismos de seguimiento, los actores involucrados tienen diversas dudas acerca de cómo hacer observable el cumplimiento de objetivos que se definieron en el diseño del programa. Algunos entrevistados concuerdan en que contribuyó en el mejoramiento de la planeación, de la realización de la evaluación diagnóstica y en la identificación de caos particulares que requieren diferentes estrategias de enseñanza; pero no se tiene certidumbre en el grado de logro porque es un proceso que carece de indicadores, o forma alguna de medir los alcances, lo cual está íntimamente vinculado con el seguimiento.

“¿Por qué crees que no contribuyó la tutoría en tu desempeño?', porque el profesor que me tutoró no resolvía dudas de orden académico, sino que se iba más a la parte administrativa; porque fueron pocas las tutorías que se realizaron, porque faltó más tiempo, porque no me benefició en los temas que eran de mi propio interés, porque no tuvieron un seguimiento adecuado de acuerdo a lo que se había planificado en un inicio” (AEL).

Son diversas las percepciones de los actores respecto al programa, algunos consideran importante el hecho de que los tutores acompañen en tareas administrativas, otros en cuestiones de planeación y otros en resolución de casos particulares o en la relación con los padres de familia, hay una valoración muy diversa respecto a esto que se tendría que definir o priorizar. Si no se cuenta con una claridad sobre el objetivo de la estrategia, difícilmente se podrán propiciar, a nivel local, las estrategias para realizar el seguimiento del proceso y desarrollar estrategias de mejora del proceso de tutoría.

“Entonces, ésa es la gran virtud que tiene la tutoría; porque tienes a un docente que es tu igual con la diferencia que tiene la experiencia y que te puede acompañar en planeación, en evaluación, en las relaciones con los padres de familia, en la organización de juntas, ya que a veces en tu inexperiencia cometes muchos errores (AEL).

“Eso de instrumentar alguna forma de acompañamiento a los tutores, es decir, el tutor va a acompañar al maestro de nuevo ingreso pero, ¿quién acompaña a los tutores? Los tutores están solos, entonces instrumentar alguna manera de estar en contacto permanente con ellos, que ellos sientan que hay alguien a quien le preocupa que ellos hagan bien su función y entonces, ¿quién pudiera ser? Pudieran ser los supervisores escolares, pudieran ser los Centros de Maestros, pudiera ser la propia instancia de Formación Continua que con recursos buscara estar cerca de ellos” (AEL).

En resumen, desde el diseño no se contemplan, de manera clara, mecanismos de seguimiento y corrección a las problemáticas que se pudieran presentar durante la tutoría (por ejemplo, la relación del tutor-tutorado). Si bien se contempla un cuerpo o idea de la evaluación, no hay mecanismos para retroalimentar a la función tutora o acciones de revisión a las sesiones de tutoría para obtener información sistemática y confiable, así como

por estas razones las AEL no pueden desarrollar estrategias de mejora del proceso de Tutoría que resulten pertinentes.

### **Asignación de incentivos**

En el Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica se define que los docentes que funjan como tutores recibirán incentivos que reconozcan su mérito y favorezcan su avance profesional, estos contemplan un apoyo económico. La generación de evidencia, como el plan de trabajo, el reporte de observaciones de clase y reporte de tutorías que realizan los tutores, está asociada con el pago de incentivos, aunque no se define de forma tan explícita normativamente. Asociar un proceso con otro, supone la correcta funcionalidad de la plataforma establecida para este fin para subir ahí las evidencias.

Lo que no se logra especificar en la normatividad es si existe una rúbrica para corroborar los datos compilados a través de las evidencias como finalmente se realizó en la operación y que esto estuviera vinculado con el pago de incentivos.

“Debiera haber certeza, debiera de haber certidumbre en el pago a los tutores. No podemos promocionar la tutoría, no podemos ofertar la tutoría y decir a los maestros con seguridad, 'te van a pagar', porque ni siquiera eso podíamos hacer al principio” (AEL).

El diseño contempló un sólo mecanismo para el pago de tutores, el cual está asociado al correcto funcionamiento de la plataforma. Esto no resultó pertinente, ya que los tutores terminaron por entregar sus expedientes (para el pago de la tutoría) a los supervisores y a su vez las AEL tuvieron que diseñar estrategias adicionales para revisar las listas de los tutores participantes que derivó en el retraso o, en otros casos, en ausencia de pagos.

Algunos criterios a partir de los cuales se puede dar cuenta de la idoneidad del diseño de un programa son, la pertinencia, la equidad y la congruencia. A continuación, se presenta su definición, la cual resultará de utilidad para analizar los principales problemas observados por tema.

**Tabla 6.1.2. Definiciones de criterios**

<b>Criterio</b>	<b>Descripción</b>
<b>Pertinencia</b>	Grado de adecuación del diseño respecto a las necesidades y perfil de la población objetivo.
<b>Equidad</b>	Grado en el que se considera la diversidad de contextos para operar el programa.

<b>Congruencia</b>	Grado de solidez de las acciones contempladas en el diseño y sus niveles de certidumbre respecto al logro de sus objetivos.
--------------------	---

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la información analizada, algunos de los vacíos normativos más recurrentes que derivan en problemas de implementación son la falta de definición de atribuciones, la falta de definición de instrumentos de colaboración y cooperación, y la falta de definición de procesos. Esto reduce la posibilidad de consolidar los criterios de pertenencia, equidad y congruencia dentro del programa de tutorías.

Al respecto, la revisión de la normatividad y la percepción de las AEL denotan una falta de definición en las atribuciones de los diversos actores involucrados en los diferentes procesos de las tutorías. Por ejemplo, en la normatividad se destaca la participación del Comité Colegiado de Revisión (CCR) y el Comité Estatal Colegiado de Revisión quienes se encargarán de desarrollar procesos sustantivos como la revisión de expedientes para la selección de tutores, pero cuyas funciones no están bien establecidas normativamente y por tal razón han sido realizadas por otros actores. También hubo poca claridad respecto a quiénes podían asumir la función de tutorías porque las AEL se vieron obligadas a cubrir el proceso de tutorías a falta de participación de los docentes en este proceso. En este sentido, resulta poco congruente que el personal con funciones de dirección y supervisión realice funciones de tutoría, pues no necesariamente resultan los más adecuados para cumplir con los objetivos de la estrategia.

También es de resaltar la falta de definición de algunos procesos sustantivos como el de seguimiento y evaluación del proceso de tutoría. Al respecto, no existe una especificación normativa clara y se asume que la funcionalidad de la plataforma permitirá llevar a cabo este proceso, aunque no se tengan definiciones claras sobre los objetivos, los instrumentos para realizar el seguimiento y la articulación entre diversos actores y niveles que demanda dicho proceso.

Otro tema que resalta en el diseño es que, aunque normativamente se ha reconocido la diversidad de contextos a los que debe de adaptarse el programa de tutorías –como lo son las escuelas multigrado o las escuelas ubicadas en zonas rurales–, éstas suelen tener las condiciones de infraestructura más precaria que limitan el acceso a Internet para poder implementar el proceso de registro y seguimiento. En este sentido se considera que se

vulnera el criterio de equidad dado que el diseño de la intervención planeada para zonas urbanas y con acceso a internet.

El diseño poco adecuado para la formación de tutores que se manifiesta en la ausencia de formación específica para cada entidad y modalidad repercute a su vez en el criterio de pertinencia. De la misma forma, la falta de un proceso para empatar a los tutores y tutorados en sus áreas de espacialidad y zonas de trabajo para garantizar que los traslados para llevar a cabo las tutorías no sean tan largos y representen gastos extra de tiempo y pasajes a los tutores.

En general, se aprecia una falta de articulación entre los diferentes niveles de actores locales y federales para llevar a cabo un seguimiento y una evaluación efectivos del proceso de tutoría. Dichos mecanismos y espacios no se logran establecer normativamente y por ende se debe confiar sólo en las capacidades instaladas de la estructura local para que se puedan generar, lo cual no sucede en todos los casos y por eso existen resultados muy diversos en la implementación.

De acuerdo con la información ofrecida por parte de los diversos actores entrevistados se lograron detectar algunos vacíos normativos que son recurrentes y que derivan en problemas de implementación como: la falta de definición de atribuciones, la falta de definición de instrumentos de colaboración y cooperación, y la falta de definición de procesos. Esto reduce la posibilidad de consolidar los criterios de pertinencia, equidad y congruencia, dentro de la estrategia de tutorías.

Uno de los hallazgos teóricos a los que se hizo referencia en el Capítulo I, es que las políticas docentes deben estar bien diseñadas y operar en un entorno institucional claramente definido, ser coherentes entre sí, mantenerse estables en el tiempo, incorporar componentes de evaluación, de mejoramiento, y permitir la rendición de cuentas de los actores e instituciones involucradas. Sin embargo, algunos de los criterios relacionados con la pertinencia, equidad y congruencia del programa de tutorías no se han logrado garantizar del todo. Al respecto se requieren definir funciones de los diversos actores con mayor claridad que les permita asumir sus funciones y participar en los procesos, así como asumir responsabilidades dentro de ellos.

“Yo creo que sí tendrían que generar eso, generar un esquema contractual definido, definir las funciones, los perfiles, los parámetros con los que se van a evaluar a estos tutores y señalar muy bien hacia dónde van a estar encaminados y alinear los calendarios de



formación con los calendarios de evaluación para ampliar una base sólida, tener una base sólida, o proyectar por lo menos una base de formación de tutores” (AEL).

Algunas de las recomendaciones involucran el diseño de un proceso de seguimiento y evaluación claro, con metas articuladas que permita evaluar la evolución del programa e identificar los probables beneficios derivados de su implementación.

“Habría que agregar eso, algo de seguimiento y que quedara explícita la función del seguimiento de la tutoría, la responsabilidad de hacer ese seguimiento también, no tanto así como quién va a ser el tutor de los tutores, no, pero sí cuál es el mecanismo para acompañarlos a ellos y para estar cerca del nuevo ingreso” (AEL).

Se requiere también brindar una formación a los tutores que sea equitativa y coherente con los objetivos, así como reforzar los incentivos para que estos se mantengan dentro de esta función, propiciar la reducción de tiempo o de carga docente para profesores principiantes y tutores, sostener reuniones regulares y, promover una constante interacción entre tutores y tutorados, ofrecer talleres para los profesores principiantes antes y a lo largo del año y orientación que incluya temas de interés.

Como ya se analizó en el proceso de desarrollo de la tutoría, estos programas deberían dirigirse a abordar temas como la gestión de clase, la enseñanza, el estrés y la carga de trabajo, gestión del tiempo, relaciones con los alumnos, padres, colegas y directivos. Así como incluir los temas relacionados con el desarrollo y aprendizaje, destrezas de supervisión, habilidades de relación y comunicación, además deberían de existir una cierta flexibilidad para adecuar el orden y los temas que requiere cada tutorado de acuerdo con sus necesidades.

Existe una gran diversidad de modelos e instrumentos de tutorías por lo que se tendría que adecuarlos al contexto de la implementación, valorar su viabilidad y experimentar su funcionalidad en cada caso. En este sentido es imprescindible la función que pueden realizar tanto directores como supervisores en la inserción a la docencia. Una de las recomendaciones es transitar hacia un proceso de certificación de tutores para darles un mayor incentivo de participación a los éstos.

“Se requiere de ciertas competencias para realizar bien su función, por ello sería indispensable transitar hacia la certificación, pero eso ya es un paso más allá porque se tendría que valorar por las necesidades del servicio que se requiere y para darle cumplimiento a lo que ordena la Ley General del Servicio Profesional Docente” (AEL).

Finalmente, el proceso de tutorías lejos de ser una acción aislada requiere tener un diseño integral en donde se articulen las diversas estrategias de formación docente que existen,

se vincule con la formación inicial y se proyecte como un programa flexible que responda a las necesidades de los docentes noveles y a su contexto.

## **6.2 Balance de la implementación de la estrategia de tutorías**

La implementación de la estrategia de tutorías se caracterizó por una significativa heterogeneidad, que más que asociada al contexto de las diferentes entidades, respondió a los vacíos en las pautas de la operación, así como a los problemas que se desprendieron de un diseño basado en supuestos que en la práctica no se cumplieron. Como se ha visto en la narrativa de cada proceso, el apego en la operación al diseño original de la estrategia no fue una constante. En este sentido, en este documento, se presenta un breve análisis y una síntesis sobre los principales aspectos, que incidieron en la implementación.

En este balance se presentan las diferentes voces de la implementación. En particular se recupera la perspectiva tanto de las AEL como de los propios tutores y tutorados. Se retoman las experiencias en las diferentes entidades y, a partir de ello, se presentan perfiles en la implementación de las diferentes etapas en las que se estructuró el análisis de las tutorías. A partir de ello, se advierten tres problemas transversales y comunes a todos los procesos.

El primer problema, que se deriva de los vacíos normativos y de diseño, es la ausencia de definiciones y atribuciones claras por actores. Si bien el marco normativo responsabiliza a las AEL de la implementación de la estrategia, éste dejó de lado tanto la configuración como las estructuras operativas disponibles en las entidades.

En ese sentido, las AEL mencionaron en varios procesos que la coordinación intra-institucional era complicada con los niveles educativos o con la estructura escolar. Y en algunos estados, la estructura escolar se convirtió en un obstáculo para la implementación. Un ejemplo de lo anterior es lo mencionado por una Autoridad de la Región Noroeste:

“[...] Nada más el área de SPD ha sido la que ha estado involucrada. Escuchaba en los demás estados en donde es una de las cuestiones que señalan, el involucrar a los niveles educativos porque no lo han hecho, como dicen, únicamente ha sido el área de SPD la que ha estado preocupada por dar seguimiento, pero pues vemos que es indispensable que se integren los niveles educativos” (AEL).

El segundo problema, que se deriva también del diseño, es el inadecuado funcionamiento de los diferentes instrumentos de gestión estratégica y operativa en las entidades, tal es el

caso de la plataforma tecnológica utilizada en la última etapa del proceso de selección y asignación de tutores: el Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente (SNRSPD), herramienta utilizada para registro y seguimiento de los tutores.

A través de esta plataforma, se buscaba que las AEL realizaran el proceso de asignación de tutores, así como el seguimiento del trabajo del tutor. De igual manera, en esta plataforma los tutores podrían subir sus evidencias de trabajo desarrollado en las sesiones de tutoría (aspecto crítico para acceder al pago del incentivo económico). Sin embargo, dicha plataforma no funcionó de la manera esperada, por lo cual dos momentos fundamentales de la estrategia, la asignación y el seguimiento, no se llevaron a cabo conforme a diseño.

“El problema ya fue de otra índole; empezó a reventar la parte de la plataforma... bueno, está bien, revienta la plataforma pero nosotros sigamos el proceso, entonces que no sea la plataforma motivo de que esto se detenga, le seguimos...” (AEL).

El tercer problema tiene que ver con la adaptación de la operación de la estrategia de tutorías. El diseño de la estrategia de tutorías resultó poco flexible en las primeras etapas de la implementación (la selección y asignación de tutores y formación de tutores). En ese sentido, en el diseño de ambas etapas no se contemplaron los contextos estatales de implementación, y ante los problemas que surgieron, algunas AEL optaron por implementar acciones no establecidas en el marco normativo de la estrategia.

En este sentido, no se dejaron claros los límites de lo que estaba permitido y no modificar al diseño original de la estrategia. Tampoco se definieron cuáles serían los criterios para hacer modificaciones, ni cuáles serían los mecanismos para comunicar dichos cambios. De esta manera se identificaron AEL que consideran demasiado riguroso el proceso, y que por ello no realizaron ajustes o cambios a las pautas definidas. En tanto que, en otras entidades, se realizaron cambios sustantivos a los procesos más importantes.

“Por eso hace un rato que preguntabas qué es lo que tendríamos que hacer o qué es lo que solicitaríamos, yo creo que se requiere dar un poco más de libertad a las entidades federativas para operar el programa de tutorías; hay muchas *expertises* desperdiciadas, yo insisto, en las mesas técnicas y en los Centros de Maestros hay gente que por años se ha dedicado a los aspectos de formación y capacitación y que cuentan en mayor o en menor medida con esa sensibilidad para acompañar al docente” (AEL).

“Siento que estamos trabajando como ese tipo de bestias de carga que les ponen unas ojeras así para que vean nada más derechito, nada más derechito y no volteen a ver para ningún otro lado, es decir... dirigidos es la palabra; siento que estamos súper dirigidos y sin ninguna capacidad de toma de decisión ni mucho menos” (AEL).

Estos tres problemas incidieron en las diferentes etapas de la operación, generando con ello fricciones con los diferentes actores involucrados. A continuación, se detallan cómo estos problemas repercutieron en cada etapa.

### **Selección y Asignación de Tutores**

La selección y asignación de tutores tiene tres momentos claves que sostienen el proceso; éstos son: emisión de la convocatoria, constitución de los comités consultivos de revisión y la selección y asignación de tutorados. Al ser el primer proceso de la estrategia de tutorías, los problemas de implementación que se presentaron, generaron una reacción en cadena en los demás procesos. En ese sentido, y derivado de los problemas transversales, se advierten las siguientes características en la implementación.

El proceso de selección y asignación de tutores no está definido en su totalidad. Si bien el marco normativo ahonda en la selección de tutores. La asignación de tutores, un proceso clave para las tutorías, no se establece de manera clara. Adicionalmente, el problema de que no existen criterios claros para modificar y adaptar la estrategia, se expresa en cada una de las etapas del proceso.

En ese sentido, en la primera etapa que es la emisión de convocatoria, se pueden perfilar tres grupos de autoridades, aquellas que no modifican la convocatoria, aquellas que hacen pequeños ajustes y aquellas que las cambian por completo, esto se resume en la tabla 6.2.1.

**Tabla 6.2.1 Tipología de Autoridades Educativas Locales respecto a las modificaciones realizadas a la convocatoria**

<b>Autoridades que no realizaron modificaciones a la convocatoria</b>	<b>Autoridades que realizaron algunas modificaciones a la convocatoria</b>	<b>Autoridades que realizaron fuertes modificaciones a la convocatoria</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Emitieron la convocatoria tal y como se estableció por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Modificaron la convocatoria agregando anexos que especificaban ciertos elementos del proceso.</li> <li>Modificaron la convocatoria agregando responsabilidades a actores como los Centros de Maestros.</li> <li>Modificaron las fechas de la convocatoria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No emitieron la convocatoria</li> <li>Utilizaron otros mecanismos de invitación directa, que no eran la convocatoria (como oficios).</li> </ul>
<p>Ejemplo:</p> <p>"[...] ¿qué cambios o modificaciones se hicieron a la convocatoria marco?, pues se fue casi a pie juntillas porque</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>"Entonces en cuanto a la parte de los lineamientos de la convocatoria nos ceñimos a lo que está planteado, hacemos algunos comentarios y cuando no son autorizados simplemente la publicamos y sí apoyamos</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>"En la entidad no salió convocatoria en ninguna ocasión, ha sido invitación a partir de la estructura educativa, a partir de la Secretaría, sacó un oficio este ciclo escolar</p>

teníamos que respetar lo que estaba establecido" (AEL).	algunas cuestiones en cuestión de anexos". (AEL)	donde invita a docentes, directivos, ATP de promoción para participar en esta función, pero no ha salido". (AEL)
---	--	--

Fuente: Datos de acuerdo con el inciso "4.1. Selección y Asignación de tutores".

Un problema adicional para la difusión de la convocatoria, relativo a la falta de definición de responsabilidades de los actores principales, es el poco involucramiento de las estructuras estatales y escolares en la difusión de dicha convocatoria. En ese sentido, existieron autoridades que incluso mencionaron que los supervisores y directores, bloquearon el proceso de difusión.

"[...] sí hemos enfrentado inclusive el problema de la difusión, lo hemos bajado por la estructura; es decir, a través de los supervisores y nos hemos llevado la desagradable sorpresa que a veces los supervisores no la bajan a las escuelas" (AEL).

Una vez emitida y difundida la convocatoria, las AEL se enfrentaron a la baja participación de docentes interesados en la función tutora. Este factor incidió en gran medida en la siguiente etapa, que fue la conformación de los CCR.

Estos Comités, de acuerdo con el marco normativo, serían los encargados de seleccionar a los mejores docentes para la función tutora, así como de elaborar las listas de prelación a partir de las cuales se llevaría cabo la asignación de tutores. Al igual que en la etapa anterior, se pueden esbozar tres situaciones que implementaron en las entidades, éstas se presentan en la tabla 6.2.2.

**Tabla 6.2.2 Tipología implementación respecto a los Comités Consultivos de Revisión**

<b>Autoridades que instauraron los Comités Consultivos de Revisión</b>	<b>Autoridades que instauraron los Comités Consultivos de Revisión, pero no tienen certeza de su operación</b>	<b>Autoridades que no instauraron los Comités Consultivos de Revisión</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Instauraron los Comités tal y como lo estipula el marco normativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Debido a una falta de seguimiento, las Autoridades no tienen certeza de si la constitución de los Comités fue realizada en tiempo y forma, o si fue sólo simulación por parte de las estructuras escolares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Debido a la falta de docentes que participaran en la convocatoria, no se instauraron los Comités Consultivos de Revisión.</li> </ul>
<p>Ejemplo:</p> <p>"Sí, sí tenemos las actas; cuando nos remiten los expedientes nos remiten las actas también de que se constituyó el Comité, el día, la hora y quiénes lo integran" (AEL).</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>"Se supone que le toca a cada supervisión armar sus comités. Uno lee la convocatoria y trabaja con ellos lo que tendría que ser, pero ¿realmente cómo lo vive</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>"En muchos casos, la inmensa mayoría de los casos, no se llegaron a constituir, no se constituyeron por una razón muy sencilla: no había nada que</p>

	cada zona?... E igual pudo haber salido, 'tú fírmale, tú fírmale', y ya, o sea no sé cómo haya sido esta parte porque los Comités se armaban en cada zona" (AEL).	dictaminar, es decir, teníamos déficit de tutores, no superávit" (AEL).
--	---	---

Fuente: Datos de acuerdo con el apartado "4.1. Selección y Asignación de tutores".

Al igual que en la etapa anterior, el involucramiento de directores y supervisores era fundamental para que el proceso se llevara a cabo en tiempo y forma, sin embargo, persistieron AEL que mencionaron la falta de involucramiento de estas figuras.

Para la selección de tutores, también se identifican tres escenarios, a saber:

**Tabla 6.2.3 Tipología de implementación sobre la selección de tutores**

<b>Selección de tutores vía los Comités Consultivos de Revisión</b>	<b>Selección de tutores vía la Autoridad Educativa Local</b>	<b>No selección de docentes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Instauraron los Comités y llevaron a cabo la selección de los docentes mejor calificados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las Autoridades Educativas Locales hicieron la selección de los docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ante la falta de participación de docentes interesados, no se llevó a cabo la selección y se aceptó para la función a cualquier docente interesado en participar.</li> <li>Algunas entidades consideraron que la selección se haría a partir de la oferta formativa dirigida a tutores.</li> </ul>
<p>Ejemplo:</p> <p>"Ese Comité se constituye con el inspector como cabeza y los directores como apoyo también y ellos revisan todos los expedientes, eso es lo que se supone, y ven cuáles sí reúnen los requisitos, cuáles no, y los que pasan el filtro ése los entregan en lo que llamamos nosotros una Delegación Regional, en una región" (AEL).</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>"Y luego la revisión de esos expedientes terminó haciéndola Formación Continua, de ir recopilando, y de ir seleccionando" (AEL).</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>"No, no se evaluó, aunque se haya constituido el Comité; no se llegó a ese proceso de evaluación, no se llegó a evaluar; se llegó a la conclusión de aceptar a los que se presentaran y su rendimiento en el diplomado era el que iba a indicar si estaban en condiciones de ser tutores, y desde luego, con el trabajo con el alumno, con el tutorado" (AEL).</p>

Fuente: Datos de acuerdo con el inciso "4.1. Selección y Asignación de tutores".

Una vez seleccionados los docentes, éstos eran asignados a sus tutorados. En esta etapa, resultaba fundamental que las AEL contaran con la plataforma de registro mandatada por el LINEE 08-2015, en la cual los tutores se registrarían. Sin embargo, varias Autoridades

reportaron que ésta no funcionó como esperaban, lo cual generó que se utilizaran otras vías para la asignación de tutores.

De nueva cuenta, al no existir límites claros en la adaptabilidad, las AEL utilizaron las estructuras de los niveles educativos, a los integrantes de los CCR, a directores y supervisores, así como a Centros de Maestros. Éstos últimos jugaron un papel fundamental, ya que tenían una visión territorial que les permitía conocer dónde estaban tutores y docentes de nuevo ingreso.

El utilizar a las estructuras de los niveles escolares para llevar a cabo la asignación, trajo consigo otro problema relacionada con la coordinación interinstitucional. Un comentario recurrente entre las AEL, es que el SPD generó cambios en la estructura educativa de las entidades, lo cual, propició una redistribución de las atribuciones y obligaciones al interior de cada estado. En este reacomodo, no se previeron los mecanismos de coordinación al interior de las estructuras administrativas; lo cual, en algunos casos, tuvo como consecuencia que información sustantiva, como la localización de los docentes noveles, no fuera compartida con las Áreas de Formación Continua de las entidades, encargadas de implementar la estrategia de tutorías.

“Disponibilidad sí la hay, ¿qué es lo que nosotros tratamos de explicarnos?, que también les cayó una reforma que vino a mover la estructura que ellos ya tenían; entonces esto de pedirle a personal, 'a ver, ¿dónde están los de nuevo ingreso?', como que nunca se lo habían dicho, ellos lo controlaban, o que planeación esté pensando en los tutores” (AEL).

Adicionalmente, un problema presentado en varias entidades, fue la movilidad de los docentes de nuevo ingreso. Esto dificultó las tareas de asignación de tutorados, así como del seguimiento de la tutoría. De nueva cuenta, la falta de sistemas de información actualizados generó que en algunos estados no se tuviera certeza de dónde se localizaban los nuevos ingresos.

“[...] Éste ha sido uno de los grandes problemas, la actualización de las bases de datos porque los docentes de 2014 - 2015 a un año han tenido hasta tres centros de trabajo; entonces la información que teníamos al inicio ya no coincide con la de este ciclo, eso nos impacta en la asignación de los tutores” (AEL).

Estos problemas tuvieron como consecuencia una cobertura que sólo 59.1% de los docentes de nuevo ingreso, tuvo asignado un tutor para finales del ciclo escolar 2014 - 2015. Cabe destacar que esta cifra fue en incremento desde agosto de 2014, mes en el cual la cobertura no rebasó 2%.

Ante este escenario, la CNSPD determinó la inclusión de directores y supervisores como tutores de docentes de nuevo ingreso. Sin embargo, no dejó claro cómo se involucrarían estas figuras, ya que previamente a que pudieran ser tutores, tenían asignadas responsabilidades en el seguimiento y en la selección de los mismo.

Aunado a lo anterior, la investigación educativa recomienda que la tutoría no se lleve a cabo por los superiores jerárquicos, y en caso de que sea así, que éstos no evalúen a los tutorados. Derivado de todos los problemas expresados con anterioridad, esta etapa del proceso termina con una implementación heterogénea entre las entidades.

### ***Formación de tutores***

Para la formación de tutores, se estructuraron cuatro apoyos de acompañamiento pedagógico desarrollados por la Secretaría de Educación Pública (SEP):

1. Manual para el Tutor del Docente y del Técnico Docente de Nuevo Ingreso para el ciclo escolar 2014 - 2015.
2. Taller: Ser Tutor de un docente o técnico docente de nuevo ingreso de educación básica 2014 - 2015. Este taller de 20 horas plantea referentes para el desarrollo de actividades iniciales de formación.
3. Diplomado: Formación de Tutores para Docentes y Técnicos Docentes de Nuevo Ingreso para el fortalecimiento de la función tutora. Este diplomado tiene una duración mínima de 120 horas.
4. Plataforma virtual: herramienta que integra recursos y herramientas digitales de interés. De igual forma, facilita los intercambios de videos de experiencias docentes, bibliografía, prácticas exitosas, foros de discusión, etcétera.

Cabe destacar que la implementación del Taller se delegó a las AEL, mientras que el diseño y administración del Diplomado, se dejó a la UPN.

Al igual que en la etapa anterior, el problema de la falta de definición de las atribuciones generó problemas de coordinación interinstitucional con las delegaciones estatales de la UPN. Esto impactó en la impartición del diplomado, así como en el seguimiento del mismo. Al respecto, y como se establece en la tabla 6.2.4, se identifican dos perfiles de coordinación interinstitucional entre las AEL y la UPN.



Adicionalmente, el problema de la falta de claridad sobre qué elementos se pueden o no modificar al momento de implementar las opciones formativas, generó distintos grados de involucramiento por parte de las AEL en el diplomado. En ese sentido, al no quedar claro en qué medida y bajo qué parámetros se pueden realizar los cambios, las AEL se dividieron en dos como se puede observar en la tabla 6.2.5. Por un lado, están las entidades en las que dejaron la operación a la UPN, mientras que, por el otro, están entidades que apoyaron con facilitadores, o que implementaron el diplomado en las zonas geográficas en las cuales la UPN no tenía sedes.

**Tabla 6.2.4 Tipología de coordinación entre las Autoridades Educativas Locales y la Universidad Pedagógica Nacional**

<b>Autoridades Educativas Locales con nula coordinación con la Universidad Pedagógica Nacional</b>	<b>Autoridades Educativas Locales con media y alta coordinación interinstitucional con la Universidad Pedagógica Nacional</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>No existe comunicación entre las Autoridades Educativas Locales y la UPN.</li> <li>No se tiene certeza de cuándo y cómo está siendo implementado el diplomado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existe comunicación entre las Autoridades Educativas Locales y la UPN.</li> <li>Las Autoridades Educativas Locales pudieron dar seguimiento al diplomado.</li> </ul>
<p>Ejemplo:</p> <p>“De hecho, con la UPN creo que se rompió la comunicación desde el año pasado. El primer diplomado, el segundo no hubo, el tercero debía iniciar teóricamente este viernes, pero no sabemos nada de la UPN, yo les estuve hablando desde hace dos semanas y no... No me devolvían la llamada, hasta ahorita...” (AEL).</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>“Con la UPN sí fluyó porque además nosotros como Formación Continua cada sábado comisionábamos a alguien para darle seguimiento al diplomado” (AEL).</p>

Fuente: Datos de acuerdo con el inciso “4.2. Formación de tutores”.

**Tabla 6.2.5 Tipología de intervención por parte de las Autoridades Educativas Locales en el diplomado**

<b>Autoridades Educativas que no intervinieron en la operación del diplomado</b>	<b>Autoridades Educativas que intervinieron en el diplomado</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Dejaron a las unidades de la UPN en sus entidades operar el Diplomado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se involucraron utilizando sus propios recursos humanos como facilitadores.</li> <li>Se involucraron en la implementación del diplomado en lugares donde la UPN no tenía instalaciones, ni equipo operativo.</li> </ul>
<p>Ejemplo:</p> <p>“Pudimos llevar al taller, porque como el taller es coordinado por Formación Continua, no había ningún detalle, pero como el diplomado no es de... no lo oferta Formación Continua, sino que ahí ya interviene la UPN, entonces ahí ya no. Cuando nos dijeron, 'ya no', pues ya no</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>“Entonces, yo mandé cinco personas, uno por cada uno de los Centros de Maestros que están en los municipios y el centro se lo dejé a la UPN, la capital se la dejé a la Universidad porque ellos dijeron que no iban a trabajar en los municipios, entonces regionalicé y acomodé que vinieran los foráneos a la capacitación aquí directa, entonces fue así como empezamos a trabajar” (AEL).</p>

llevamos el diplomado y nos quedamos únicamente con el taller” (AEL).	
---	--

Fuente: Datos de acuerdo con el inciso “4.2. Formación de tutores”.

Un elemento adicional, es la importancia de los Centros de Maestros en esta etapa. Gracias a estos brazos operativos, algunas AEL pudieron impartir el taller a la gran mayoría de los tutores seleccionados.

Por último, cabe destacar que un problema particular en esta etapa fue el papel de directores y supervisores. Como se ha mencionado con anterioridad, no se estipuló un tipo de formación dirigida y diseñada específicamente para estas figuras. Esta situación, como se verá más adelante, tuvo repercusiones en la dinámica de las tutorías, así como en la satisfacción expresada por los tutorados.

### ***Dinámica de las tutorías***

En cuanto al proceso mismo de las sesiones de tutoría, la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior 2016, provee información que permite conocer cómo se llevó a cabo. En principio, cabe destacar que la cobertura fue incrementando conforme pasaba el ciclo escolar, y se llegó a 65.9% de los docentes noveles para julio de 2016.

En ese sentido, es pertinente mencionar que la investigación educativa recomienda que los tutores sean docentes frente a grupo, y no otras figuras de autoridad. Sin embargo, para el caso mexicano, directivos y supervisores, en los casos en los que fue requerido, se sumaron a la función tutora.

En cuanto a los tutores que eran docentes frente a grupo, la gran mayoría (94.2% en el ciclo escolar 2014 - 2015 y 92.5% para el ciclo escolar 2015 - 2016) era del mismo nivel y modalidad que su tutorado. Lo cual, de acuerdo con la investigación educativa, permite un mejor intercambio de experiencias.

Sin embargo, aunque hubo un emparejamiento afín entre modalidad educativa, no fue así para el caso de las asignaturas. En ambos ciclos escolares, 62% de los docentes de secundaria reportaron haber tenido un tutor que imparte la misma clase.

Por otro lado, es importante reconocer que la asignación de un tutorado no implicó que se llevaran a cabo sesiones de tutoría. Al respecto, la Encuesta Nacional revela que 20% de los docentes a quienes se les asignaron un tutor en el ciclo escolar 2014 - 2015, no tuvieron sesiones de tutoría. Para el ciclo escolar 2015 - 2016, la cifra disminuye a 15.8%.

En cuanto a los elementos básicos de la tutoría, la Encuesta Nacional revela que, en general, la gran mayoría de los tutores y tutorados, llevaron a cabo las actividades principales. En ese sentido, 83.8% de los tutorados en el ciclo escolar 2014 - 2015 y 87.7% en el ciclo escolar 2015 - 2016, llevaron a cabo la elaboración del plan de trabajo.

Respecto a la discusión de posibles obstáculos para llevar a cabo las tutorías, en el ciclo escolar 2014 - 2015, 72.8% de los tutorados mencionó que se había llevado a cabo; esta cifra aumentó para el siguiente ciclo escolar, ya que 75% de los tutorados discutió con su tutor sobre los problemas a los que se enfrentarían para llevar a cabo las sesiones de tutorías. En cuanto a la planeación de las sesiones de tutoría, 78.3% de los tutorados mencionaron que se realizó un plan de trabajo en el ciclo 2014 - 2015. Para el ciclo escolar 2015 - 2016 la cifra es muy similar, 79.5%.

Uno de los elementos fundamentales y bajo el cual se tenían que estructurar los contenidos de las sesiones de la tutoría, era el diagnóstico de necesidades de los docentes noveles. Al igual que en las demás actividades, la gran mayoría realizó dicho diagnóstico, en el ciclo escolar 2014 - 2015, 73.3% de los tutorados reportó haberla realizado, este dato aumentó para el ciclo 2015 - 2016 a 78.6%.

Si bien el marco normativo de las tutorías mandataba que éstas se llevaran a cabo de manera individual, para el ciclo escolar 2014 - 2015, 38.7% de los tutorados reportaron que la mayor parte de sus sesiones se hizo de manera grupal y sólo 61.3% mencionó que la mayor parte de sus sesiones fue de manera individual. Para el ciclo escolar 2015 - 2016, la cifra aumenta a 41.8% de los tutorados que reportaron haber tenido sesiones grupales, mientras que sólo 58.2% reportó que la mayor parte de las sesiones se llevaron a cabo de manera individual.

En cuanto a la modalidad, para el ciclo 2014 - 2015, 97.3% de los tutorados reportó que las sesiones de tutoría se llevaron a cabo de manera presencial. Para el ciclo escolar 2015 - 2016, esta cifra disminuye a 95.6%. Adicionalmente, los tutores mencionaron que también tuvieron sesiones de tutoría en línea (18.5% en 2014 - 2015, y 19.6% en 2015 - 2016) y vía telefónica (12.8% en 2014 - 2015, y 13.8% en 2015 - 2016). Esto habla de que los tutores utilizaron diversas vías de comunicación con sus tutorados.

En cuanto a las sesiones de trabajo, el dato revelado por la Encuesta Nacional refleja que existió un rango muy amplio. Al respecto, para el ciclo escolar 2014 - 2015, 65.6% de los tutorados reportó que tuvo de 1 a 10 sesiones, 14% de los tutorados mencionaron que tuvieron de 11 a 20 sesiones, 9.2% de 21 a 30 sesiones, 5.2% de 31 a 40 sesiones y, por último, 5.9% de los tutorados reportó haber tenido en un ciclo escolar, hasta 40 o más sesiones.

Para el ciclo escolar 2015 - 2016, las cifras son similares, 56.9% de los tutorados reportó que tuvo de 1 a 10 sesiones, 16.4% d mencionaron que tuvieron de 11 a 20 sesiones, 8.1% de 21 a 30 sesiones, 6.4% de 31 a 40 sesiones y, por último, 12.2% de los tutorados reportó haber tenido en un ciclo escolar, hasta 40 o más sesiones.

Un elemento adicional, mandatado por el Marco General, era que las sesiones de tutoría se tenían que llevar a cabo en los centros escolares de los docentes. Al respecto, la encuesta revela que para el ciclo 2014 - 2015, la mayoría de los docentes (56.5%), tuvieron las sesiones de tutoría en su misma escuela. 9.6% mencionó que fue en otra escuela y 21.8% mencionó que fue en la supervisión escolar o en un centro de maestros. Para el ciclo 2015 - 2016 las cifras son similares: 60.9% de los tutorados reportaron que las sesiones de tutoría se llevaron a cabo en su misma escuela, 10.1% mencionó que fueron en otra escuela y 15.7% en la supervisión escolar o en algún centro de maestros.

### ***Seguimiento y evaluación del proceso de tutoría***

De acuerdo con el Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica, el seguimiento y evaluación del proceso de tutoría se tendría que llevar a cabo mediante un grupo de evaluadores integrado por las Autoridades Educativas Locales. Dicho grupo se encargarían de recopilar los siguientes insumos:

- Planes de tutoría.

- Registros de observación y análisis de la práctica docente de los tutorados.
- Resultados obtenidos por los tutorados en los procesos de evaluación.
- Reportes elaborados por tutores y tutorados al final de la tutoría.
- Evaluación del proceso de tutoría realizada por el director de la escuela y el supervisor escolar de la zona.
- Evaluación externa de la función tutora, por parte de una institución de reconocido prestigio.

A partir de la información recabada, se advierte que menos de la mitad de las AEL, llevaron algún proceso de seguimiento, monitoreo y evaluación de las tutorías. Adicionalmente, en esta etapa, vuelve a expresarse la problemática de la falta de claridad sobre cómo y bajo qué parámetros se puede modificar el diseño de la estrategia.

En particular, se destaca que, en ninguna entidad, la implementación del seguimiento se llevó a cabo conforme lo estipula el Marco General. En ese sentido, en aquellas entidades que sí se realizó algún seguimiento, se aprecian diversos mecanismos implementados. Cabe destacar que los Centros de Maestros también jugaron un papel preponderante en esta etapa, ya que, en varias entidades, fueron éstos los que implementaron los mecanismos de seguimiento, por ejemplo:

“Esto es una parte que tendría que repensarse, seguimiento como tal, ha habido reuniones donde los tutores llegan, hay reuniones programadas; ahora en septiembre fue la reunión de tutores, cada Centro de Maestros tuvo su reunión de tutores y ahí se comentan este tipo de cuestiones” (AEL).

Aunado a lo anterior, en esta etapa también prevalece el problema de la falta de definición de atribuciones para los actores involucrados. En particular, algunas AEL, consideraron que son los directores y supervisores, los que deben llevar a cabo el seguimiento a las tutorías.

“Sí porque, ¿quién dio el seguimiento? Nadie, se supone que el supervisor, porque ellos son los que están reportando que tal o cual asesor tuvo un tutorado, los supervisores son los que nos están informando que tal tutor tuvo a un novel, entonces ellos tendrán que comprobar que efectivamente fue así” (AEL).

Por último, el problema relacionado con el no funcionamiento de los instrumentos de gestión estratégica y operativa, también se vio expresada en esta etapa. Al respecto, las AEL no mencionaron la plataforma de registro de tutores y tutorados, como uno de los mecanismos de seguimiento. Esta falta de seguimiento generó, como se verá más adelante,

incertidumbre entre AEL sobre la labor de los tutores. Esto influyó en el retraso de la asignación de los incentivos económicos.

### ***Asignación de incentivos***

De acuerdo con el Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica, el proceso de asignación de incentivos comenzaba con los supervisores solicitando a los tutores, la entrega de los documentos probatorios de las sesiones de tutoría, que son el plan de trabajo, reporte de logros alcanzados, el reporte de observaciones de clase, y el reporte del proceso de tutoría.

Una vez recibida esta documentación, el supervisor la enviaría a las AEL, las cuales se la harían llegar a la CNSPD para la emisión del incentivo económico. Asimismo, las Autoridades Educativas otorgarían incentivos de desarrollo profesional y difusión de la experiencia tutora.

Este proceso no fue llevado a cabo conforme a lo establecido por el Marco General. En particular, se expresan uno de los tres problemas generales que permearon toda la implementación de la estrategia de tutorías: falta de instrumentos de gestión operativa y estratégica.

Al respecto, las AEL mencionaron que tuvieron diversas complicaciones administrativas con la plataforma. Ante este problema, la CNSPD solicitó bases de datos y validación de listas de participantes para emitir el pago.

“La plataforma de seguimiento que está para eso no ha operado, pues es la que sería el mecanismo un poco rudimentario que podríamos tener para ir recuperando la evidencia y hacer el seguimiento de quiénes sí hicieron la tutoría en esta primera etapa” (AEL).

Adicionalmente, y como consecuencia del poco o nulo seguimiento de las sesiones de tutoría, algunas AEL no disponen de información sobre el proceso, y, por tanto, ha sido complicado recuperar las evidencias de trabajo por parte de los tutores.

Por último, cabe destacar que a pesar de que el Marco General establece que también las AEL podrán brindar incentivos de desarrollo profesional y de difusión de la experiencia tutora, ninguna autoridad hizo mención al respecto. Esto permite llegar a la conclusión de que no existieron otros incentivos más allá de los económicos que planteó la CNSPD.

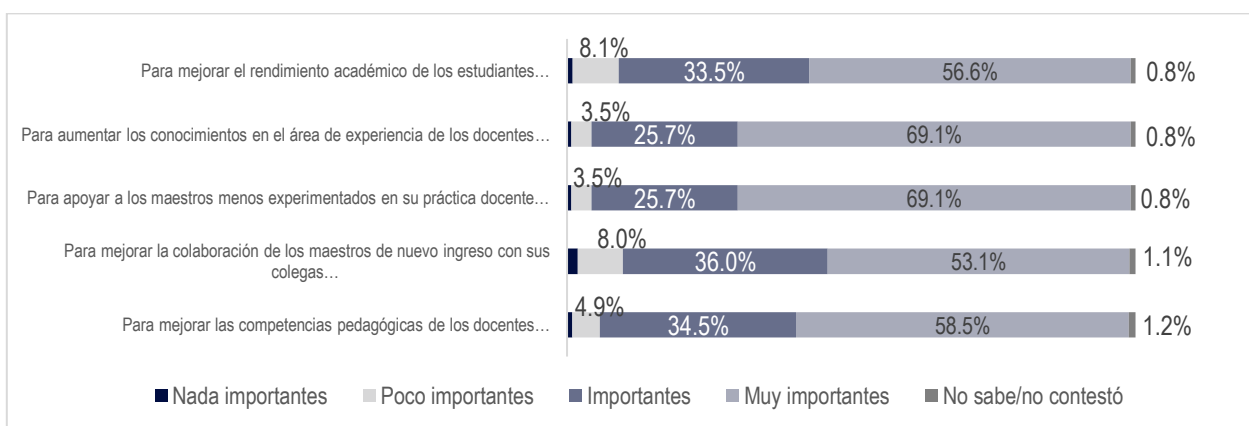
## Capítulo 7. Conclusiones y recomendaciones

Para el balance general de la implementación de la estrategia de tutorías, se recupera la voz de los docentes tutores y tutorados. Esto debido a que son ellos los que se enfrentaron a las consecuencias de los problemas en la operación. A partir de los datos de la Encuesta de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016), se recupera la percepción de los tutorados sobre la importancia de las tutorías en diversos temas relacionados con su práctica docente.

Como se puede observar en la gráfica 7.1, 56.6% de los tutorados consideran que las tutorías son muy importantes para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y 33.5% considera que son importantes. Adicionalmente, 69.1% de los docentes noveles expresaron que las tutorías son muy importantes para aumentar los conocimientos en el área de experiencia de los docentes, mientras que 25.7% las consideraron importantes.

Asimismo, 69.1% de los docentes noveles consideraron que las tutorías son muy importantes para apoyar a los maestros menos experimentados en su práctica docente; mientras que 25.7% las consideraron importantes. En cuanto a la colaboración entre los docentes noveles y sus colegas, 53.1% de los docentes noveles consideraron que las tutorías eran muy importantes, mientras que 36% considero que eran importantes. Por último, 58.5% noveles consideraron que las tutorías eran muy importantes para mejorar las competencias pedagógicas de los docentes, mientras que sólo 34.5% consideraron que eran importantes.

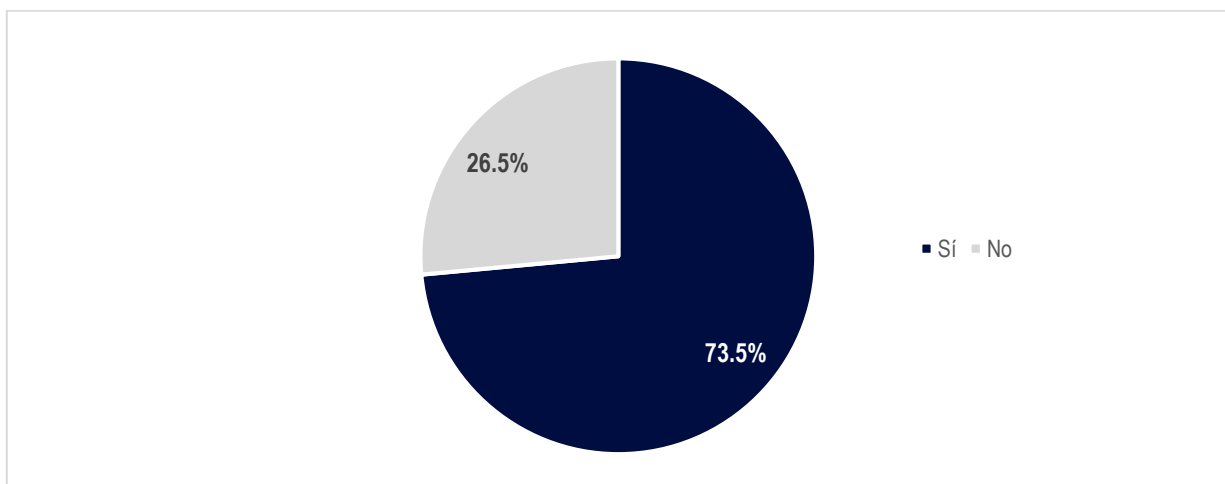
**Gráfica 7.1 Percepción de los tutorados sobre la importancia de las tutorías en diversas temáticas**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

Estas cifras indican que, al menos de manera conceptual, los docentes noveles consideran importantes y muy importantes las tutorías para los temas antes mencionados. Ahora bien, cuando se les pregunta a los tutorados si consideran que su práctica docente ha mejorado a partir de las tutorías, nos encontramos con que la gran mayoría, 73.5% indica que sí.

**Gráfica 7.2 Percepción de los tutorados sobre la mejora en su práctica docente a partir de las tutorías**



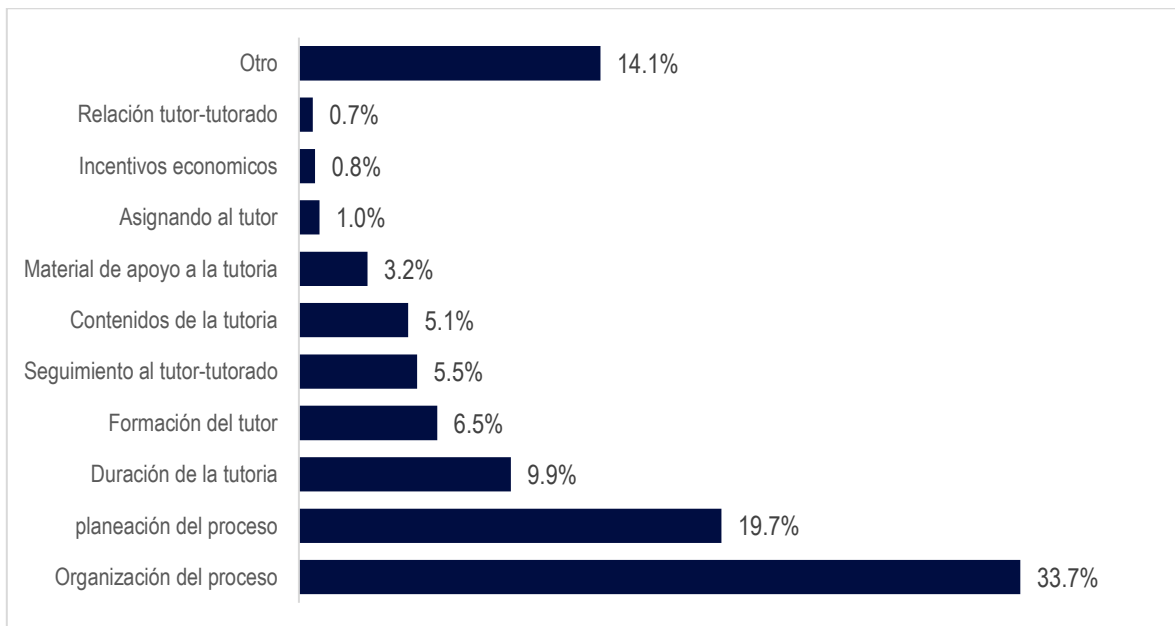
Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

En cuanto a los elementos que podrían mejorarse de la tutoría, y en sintonía con los hallazgos sobre los problemas de la implementación, 33.7% de los tutorados consideran que la organización del proceso debería de mejorarse. En el mismo sentido, 19.7% considera que se debe mejorar la planeación del proceso. Esta información es relevante para los tomadores de decisiones en las entidades.

Ahora bien, sobre la tutoría en sí misma, 9.9% de los tutorados consideran que debe de mejorarse la duración de la tutoría, 6.5% mencionó que se podía mejorar la formación del tutor, 5.5% mencionó el seguimiento, 5.1% los contenidos, 3.2% el material de apoyo, 1% mencionó la asignación del tutor, 0.8% mencionaron los incentivos económicos y 0.7% consideraron que se deberían mejorar las relaciones entre tutores y tutorados (véase tabla 7.3).



**Gráfica 7.3. Percepción de los tutorados sobre los elementos que podrían mejorarse de la tutoría**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

En cuanto a la percepción de los tutores, como se observa en la gráfica 7.4, éstos consideraron en su gran mayoría (entre 97.3% y 98.9%), que las tutorías son muy importantes e importantes para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, aumentar los conocimientos en el área de experiencia de los docentes, para mejorar la colaboración de los maestros de nuevo ingreso con sus colegas y por último, para mejorar las competencias pedagógicas de los docentes.

**Gráfica 7.4. Percepción de los tutores sobre la importancia de la tutoría en diversas temáticas**



Fuente: Datos de acuerdo con la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (2016).

Vale la pena mencionar, que se hicieron pruebas estadísticas para verificar si la satisfacción y las expectativas de las tutorías y la calificación del tutor estaban relacionados con el nivel de desempeño. A partir de dichas pruebas, se encontró que los tutorados se diferencian principalmente por nivel de satisfacción y expectativas cubiertas. Se pueden tipificar como un perfil con tutorados satisfechos y participativos en actividades relacionadas con el proceso de tutorías, se sintieron apoyados y respaldados por su tutor, opinaron 83% que sus tutores eran algo/altamente capacitados y además 78% consideraron que las tutorías mejoraron su práctica docente.

Por el contrario, el otro grupo concentra a los tutorados insatisfechos y apáticos en los procesos de tutorías, no obstante, valoraron más alto los procesos de las tutorías para mejorar las competencias pedagógicas de los docentes, mejorar la colaboración de los maestros de nuevo ingreso con sus colegas, para apoyar a los maestros menos experimentados en su práctica docente, para aumentar los conocimientos en el área de experiencia y para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

A partir de las diferentes voces recuperadas en esta evaluación, se advierte de la importancia de la estrategia de tutorías para mejorar la práctica docente. Sin embargo, ante las diferentes restricciones y problemas que se han presentado, tanto docentes noveles como los propios tutores, tienen opiniones encontradas sobre la potencialidad de la tutoría como único dispositivo de inserción a la docencia. En ese sentido, vale la pena enfatizar

que los problemas de implementación surgen a partir de tres elementos cruciales: 1) Falta de claridad en las atribuciones de los diferentes actores involucrados, 2) Ausencia de criterios para la modificación o ajuste de la estrategia, y 3) Insuficiencia de los diferentes instrumentos de gestión estratégica y operativa de las AEL.

Estos tres problemas interactúan de tal suerte que generan implementaciones diversas, heterogéneas y no siempre eficaces y eficientes. Sin embargo, ciertas modificaciones en el diseño de la estrategia podrían generar cambios importantes en la implementación de éstas. Al respecto se advierte la necesidad de contar con mapeos de los diferentes flujos de procesos generales para cada una de las etapas. Como se vio a lo largo de este documento, el énfasis de la normatividad está en la selección de tutores. Sin embargo, la asignación, la formación, la dinámica de las tutorías, el seguimiento y la evaluación, sólo tienen pautas a seguir, que resultan insuficientes o en ocasiones inadecuadas para la operación.

Adicionalmente, es fundamental que se delimite ampliamente cómo y bajo qué parámetros se podrán producir cambios en la implementación de la estrategia. La adaptabilidad de las intervenciones es clave para que operen en los diversos contextos de implementación. En el caso de las tutorías, ésta es muy poco adaptable, ya que las AEL, operan con pautas poco claras o no contextualizadas por la Coordinación del Servicio Profesional Docente.

Una recomendación más sería que se requiere es definir a los actores claves en el proceso de implementación, así como sus respectivas atribuciones exclusivas y concurrentes. Esto implica hacer un mapeo de qué figuras llevarán a cabo la operación de la estrategia, entre quiénes son los encargados de la formación de tutores definir de mejor manera las diferentes responsabilidades, así como establecer pautas más detalladas respecto al seguimiento y monitoreo de ésta. En este sentido, es fundamental establecer los mecanismos de coordinación interinstitucional (la CNSPD, la UPN, escuelas Normales y las AEL) y también intra-institucional (al interior de las propias AEL, por ejemplo, las áreas de formación continua y las coordinaciones estatales del SPD).

Un último aspecto a notar es la importancia de contar una la plataforma tecnológica que atienda de manera más pertinente las necesidades de las diferentes AEL, tal es el caso de registro y seguimiento de las tutorías. En este sentido, es necesario establecer mecanismos más detallados de comunicación bajo los cuales las AEL recuperarán, almacenarán y compartirán la información con la CNSPD.

Finalmente, cabe destacar que la estrategia de tutorías fue implementada en sus primeros dos años, en un contexto de grandes cambios institucionales al interior de las AEL. Por lo anterior, es fundamental establecer de manera más clara y puntual las diferentes atribuciones de los actores involucrados en la operación.

## Anexo I

Estructura analítica propuesta para la evaluación de la implementación de la estrategia de tutorías a docentes de nuevo ingreso, en el marco del Servicio Profesional Docente

Componente	Sub-componente	Dimensiones análisis
<b>I. CARACTERIZACIÓN DE LA POLÍTICA</b>	<b>a. Problema público</b>	1. Identificación del problema central
		2. Análisis del contexto
		3. Establecimiento de la línea base del problema
		4. Caracterización de la población objetivo
		5. Análisis de causas y efectos del problema
	<b>b. Teoría de cambio</b>	6. Componentes de la intervención
		7. Supuestos de la intervención
		8. Relaciones causales entre los procesos de la intervención
	<b>c. Mapeo de actores</b>	9. Identificación de actores
		10. Identificación de relaciones e intereses
	<b>d. Mapeo de programas</b>	11. Intervenciones semejantes y complementarias de otras instituciones o dependencias
<b>II. REFERENTE DE MEJORA</b>	<b>e. Referente Teórico</b>	12. Investigación educativa sobre tutorías
	<b>f. Referente Formal</b>	13. Estructura normativa
<b>III. INSTRUMENTOS DE POLÍTICA</b>	<b>g. Institucionales y organizacionales</b>	14. Estructuras administrativas
		15. Coordinación y cooperación
	<b>h. Recursos</b>	16. Recursos Humanos
		17. Recursos Materiales
	<b>i. Gestión</b>	18. Instrumentos de Gestión Estratégica
		19. Instrumentos de Gestión Operativa
	<b>j. Financiamiento.</b>	20. Medios de financiación
21. Montos presupuestales y criterios de asignación		
<b>IV. CICLO DE LA POLÍTICA: IMPLEMENTACIÓN</b>	<b>k. Planeación</b>	22. Emisión de convocatoria
		23. Selección y asignación de tutores
		24. Capacitación y formación de tutores
		25. Planeación de las sesiones de tutoría
	<b>l. Desarrollo</b>	26. Aspectos funcionales de las sesiones de trabajo
	<b>m. Seguimiento</b>	27. Balance y percepción de los procesos y resultados
		28. Seguimiento de autoridades educativas

---

## Bibliografía

---

- Abréu, C. (2012). La inserción: un eslabón determinante en la profesionalización docente. *Ciencia y Sociedad*. pp. 165-182.
- Allen, T. D., Poteet, M. L. y Joyce E. A. (2000). Protégé Selection by Mentors: What Makes the Difference? *Journal of Organizational Behavior*, 21(3). pp. 271-282. Recuperado de: <https://goo.gl/ygakdb>.
- Amos B. A. (2005). Defining the mentoring relationship of beginning special education teachers. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 71(4). pp. 14-19.
- Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5 (17), pp. 23-29. recuperado de: <https://goo.gl/ZTkuWo>.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional de la región Latinoamericana. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 41(2). pp. 77-99. Recuperado de: <https://goo.gl/YezBCK>.
- Ávalos, B. (2008a). La inserción docente: políticas y prácticas de inducción. *III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*.
- Ávalos, B. (2008b). La inserción docente: políticas y prácticas de inducción. *Programa Estándares e Investigación Educativa*. Guatemala.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*.
- Ávalos, B. (2012). Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1). pp. 43-59.
- Bell, A. y Treleaven, L. (2011). Looking for Professor Right: mentee selection of mentors in a formal mentoring program. *Higher Education*, 61(5). pp. 545–561. Recuperado de: <https://goo.gl/gfPz31>.
- Borman, G. D. y Dowling, N. M. (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. *Review of Educational Research*, 78(3). Pp. 367-409. Recuperado de: <https://goo.gl/Q5uQSV>.
- Bynum, Y. P. (2015). The power of informal mentoring. *Education*, 136(1). pp. 69-73.
- Campos, Y (s.f.) Una propuesta innovadora de formación docente. Estrategias didácticas para la enseñanza de competencias informática básicas. Documento de trabajo, recuperado de: <https://goo.gl/dSen9v>.
- Cervantes E. y Gutiérrez P. (2014). *La tutoría en la Inserción Docente: estado de conocimiento*. Recuperado de: <https://goo.gl/9ADpi2>.

- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <https://goo.gl/3gkvnS>.
- Cros, F. (2009). *Conseguir la profesionalización de los nuevos docentes*. Francia: Centre international d'études pédagogiques Département enseignement general.
- Cullingford, C. (2006). *Mentoring in Education: An International Perspective*. England: Ashgate.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Recuperado de: <https://goo.gl/HMbPpo>.
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2013a). Ley General de Educación Recuperado de: <https://goo.gl/HsYc1o>.
- DOF. (2013b). Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de: <https://goo.gl/PcwLZg>.
- DOF. (2014a). Lineamientos para la selección de tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en educación básica y media superior en el marco del Servicio Profesional Docente. Recuperado de: <https://goo.gl/4U17dq>.
- DOF. (2014b). Lineamientos para la selección de tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en educación básica y media superior. LINEE-08-2015. Recuperado de: <https://goo.gl/YCq5fx>.
- Díaz-Barriga, F. y Núñez, P. (2008). Formación y evaluación de profesores novatos: problemática y retos. Formación y evaluación de profesores novatos: problemática y retos. *Reencuentro*. pp. 49-61.
- Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education. (2000). *Mentoring Beginning Teachers: Lessons from the Experience in Texas*. Southwest Educational Development Laboratory. Recuperado de: <https://goo.gl/9qVrYT>.
- Ehrich, L., Hansford, B. y Tennent, L. (2004). Formal Mentoring Programs in Education and Other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly*, 40. pp. 518-540. Recuperado de: <https://goo.gl/1PzpFH>.
- Garvey, D. (2003). *Program Handbook: Mentoring Beginning Teachers*. Alberta Teachers' Association, Professional Development program.
- González, A. I., Araneda, N., Hernández, J. y Lorca, J. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios Pedagógicos*. pp. 51-62.
- Guerrero, S., Collazo, M., Villasana, V., Anaís, A. y Cárdenas, K. (2013). *Docentes noveles y "con experiencia" Desafíos en su desempeño profesional*. Publicaciones Universidad de Morelos, Nuevo León México.

- Hahs-Vaughn, D. L. y Scherff, L. (2008). Beginning English Teacher Attrition, Mobility, and Retention. *Journal Of Experimental Education*, 77(1). pp. 21-53. Recuperado de: <https://goo.gl/Kptbcm>.
- Hallam P., Nien-Po, Hite, J. y Hite, S. (2012). Two Contrasting Models for Mentoring as They Affect Retention of Beginning Teachers. Recuperado de: <https://goo.gl/vHGTr1>.
- Hannan, M., Russell, J., Takahashi, J. y Park, S. (2015). Using Improvement Science to Better Support Beginning Teachers: The Case of the Building a Teaching Effectiveness Network. *Journal of Teacher Education*, 66(5). pp. 494-508.
- Hunt, J., Powell, P., Little, M. y Mike, A. (2013). The Effects of E-Mentoring on Beginning Teacher Competencies and Perceptions. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36. pp. 286-297. Recuperado de: <https://goo.gl/RrtuL6>.
- Ingersoll, R. M. y Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review Of Educational Research*, 81(2). pp. 201-233. Recuperado de: <https://goo.gl/e443bu>.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Modelo de Evaluación de Políticas y Programas Educativos*. Documento de trabajo. México: Autor.
- Israel, M., Kamman, M., McCray, E. y Sindelar, P. (2014). Mentoring in Action: The Interplay Among Professional Assistance, Emotional Support, and Evaluation. *Exceptional Children*, 81. pp. 45-63. Recuperado de: <https://goo.gl/1LE3yQ>.
- Juárez-Rojas, E. (2013). *La Función del Plan de Tutoría para la Inserción al Trabajo Docente*. X Encuentro Internacional Multidisciplinario de Investigación.
- Marcelo, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo docente*.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante*. España: Biblioteca Latinoamericana.
- Martinez, K. (2004). Mentoring New Teachers: Promise and Problems in Times of Teacher Shortage. *Australian Journal of Education*, 48. pp. 95-108.
- McCann, T. M. y Johannessen, L. R. (2010). Mentoring Matters. *The English Journal*, 99(4). pp. 94-96. Recuperado de: <https://goo.gl/Hds8B5>.
- Negrillo, C. e Iranzo, P. (2009). Profesional del profesorado novel de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria: hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1). pp. 156-182.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2005). *Teachers Matter, Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OCDE. ISBN: 9264018026.
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. México: Autor. ISBN: 9789264087033.



- OCDE (2013). *Mejorar la educación en México: Una perspectiva estatal desde Puebla*. México: Autor. ISBN: 9789264205178.
- Rowley, J. B. (1999). The good mentor. *Educational Leadership*, 56(8). pp. 20-22.
- Salinas, S., et. al. (2009). *La gestión en la travesía de acompañar a docentes noveles*. Argentina: Ministerio de Educación.
- Schwille, S. A. (2008). The Professional Practice of Mentoring. *American Journal of Education*, 115(1). pp. 139-167.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (s/a). Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica Ciclos escolares 2016 - 2017 y 2017 - 2018. Recuperado de: <https://goo.gl/RiHCS0>.
- Servicios de la Comisión Europea. (2010). Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistémicos para profesores principiantes: Manual para los responsables políticos. *Documento de trabajo de los Servicios de la Comisión Europea*.
- Tak-Cheung, C. (2014). Effective Induction and Mentoring Programs for K-12 Teachers and Teacher Education Faculty: Perspectives of an Operational Model. *New Waves - Educational Research & Development*, 17(2). pp. 45-55.
- Tillman, L. C. (2003). Mentoring, Reflection, and Reciprocal Journaling. *Theory into Practice*, 42(3). pp. 226-233. Recuperado de: <https://goo.gl/StmQ8j>.
- Tolentino, R., Rodríguez, M. y Margarita, E. (2011). *La mirada de los noveles: sus problemas y necesidades en contextos de vulnerabilidad*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.
- Tollefson-Hall, K. T. (2015). Building a Teaching Community Through Peer Mentoring. *Art Education*, 68(4). pp. 30-33.
- Tonidandel, S., Avery, D. R. y Phillips, M. G. (2007). Maximizing Returns on Mentoring: Factors Affecting Subsequent Protégé Performance. *Journal of Organizational Behavior*, 28(1). pp. 89-110. Recuperado de: <https://goo.gl/tLhXSc>.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. México: Autor.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Aljibe, Málaga.
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2006). Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe - PREAL*, República Dominicana.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1). pp. 27-41.

- Vargas, E. (coord.) (2011). Experiencias de acompañamiento de noveles docentes en Uruguay. *Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)*.
- Vega, L. (2005). Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores, los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1). pp. 208-229
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Revista de Educación*, 336. pp. 169-187.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2). pp. 143-178.
- Vezub, L. (2009). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. *Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco*. Buenos Aires, Argentina.
- Vezub, L. (2011). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela, concepciones, políticas y experiencias. *Revista del IIICE/30*. pp. 103-124.
- Wang, J. y Odell, S. J. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review. *Review of Educational Research*, 72(3). pp. 481-546. Recuperado de <https://goo.gl/DKzkba>.
- White, M. y Mason, C. Y. (2006). Components of a Successful Mentoring Program for Beginning Special Education Teachers: Perspectives from New Teachers and Mentors. *Teacher Education And Special Education*, 29(3). pp. 191-201.
- Zimpher, N. L., y Rieger, S. R. (1988). Mentoring Teachers: What Are the Issues? *Theory into Practice*, 27(3). pp. 175-182. Recuperado de: <https://goo.gl/27n6jt>.



**Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación**

**México**

**UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA  
DIRECCIÓN GENERAL DE DIRECTRICES PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN**

**INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN**  
Avenida Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes, Deleg. Benito Juárez, C.P. 03900, México, D.F.  
Tel.: (55) 5482 -0900 [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)