



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE MÉXICO

DIVISIÓN ACADÉMICA NEXTLAPAN

LA TUTORÍA EN DOCENTES DE NUEVO INGRESO DE PRIMARIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

IRMA FLORES TOVAR
LICENCIADA EN EDUCACIÓN

COMITÉ TUTORAL

TUTOR: DR. DAVID PÉREZ ARENAS
COTUTORA: DRA. MARÍA ISABEL VEGA MUYTOY
LECTOR: MTRO. JOSÉ ALFREDO JIMÉNEZ JORDAN

DEDICATORIA

A DIOS... que por medio de mis padres HERMIS y ABRAHAM permitió la magia y maravilla de que yo exista en este mundo, para darme el privilegio de disfrutar hoy un logro más con mis seres queridos que tanto amo.

Dedico este trabajo a ti señor mío por tu acompañamiento de siempre, de guiarme en esos momentos clave de mi vida y demostrarme constantemente lo grande y único que es cada ser humano. Me has dado señas de ver manifestadas la grandeza, inteligencia y perfección por quien fui diseñada.

A mi PADRE... que hoy todavía tengo el privilegio de que esté conmigo, en este momento tan especial de mi vida, me siento muy orgullosa de él, este documento es prueba del ejemplo indeleble del esfuerzo, trabajo y dedicación que me ha enseñado, es la luz de mi sendero y mi fortaleza interna.

A ti, querida abuela ELIZAMA, por enseñarme a tu manera quién es nuestro creador, por ser mi abogada y pedirle siempre la protección y lo mejor para mí

A usted, DOÑA OLY, por su infinito amor y cuidado de sus nietos en los momentos que más la necesitamos... por su apoyo y admirable fortaleza.

CANITO, te dedico estas líneas por estar al inicio de uno más de mis proyectos y tener tu apoyo incondicional de siempre en la vida.

Por descubrir en ti el tesoro más grande que pueda tener una persona, la humildad, la sinceridad, la lealtad y sobre todo la fidelidad.

Porque fuiste la única persona que estuvo cuando creí que todo estaba perdido y me ayudaste a estar nuevamente de pie para seguir adelante

Por coincidir en mí vida... gracias H. R. C. S.

MI HERMOSO NIÑO YAELITO porque llegaste a mi vida en un momento lleno de grandes bendiciones y te convertiste en ese lucerito que a pesar de ser tan pequeñito tiene una luz inmensa... Gracias mi pequeño Yaelito por ser parte de mi fuente de inspiración, para dejarte un legado de orgullo y motivación al estudio y al trabajo.

Te ama... tu preciosa.

MI HERMOSA NIÑA SOPHIA, mi rayito de luna que ha iluminado mi dulce vida, llegaste en tu tiempo destinado para alegrar y cambiar mi vida de una forma maravillosa... Te amo.

BRENDA, ALE Y GUS... Siempre han sido motivo de mi existir y superación en esta vida, les dedico este trabajo con el único fin de provocar en ustedes el ánimo de seguir incursionando en el maravilloso mundo del conocimiento y el estudio.

Que este logro compartido lo valoren como el más grande tesoro que les puedo dejar, hoy a ustedes y mañana... a mis nietos y nietas.

Los ama siempre su mamá.

AGRADECIMIENTOS

Este momento es muy especial para mí, por la presentación de un trabajo inspirado en un sueño, un sueño donde participaron muchas personas a mi alrededor directa e indirectamente, personas que estuvieron con su presencia y otras con su ausencia, que estuvieron cerca; y otras que a pesar de la distancia me daban ánimo para seguir.

En la vida de cada ser humano existen anhelos, sueños y metas que compartimos con los seres más cercanos a nosotros y los hacemos cómplices paso a paso de los obstáculos que se nos presentan.

Gracias a sus palabras de aliento hicieron que no desistiera, a veces con solo escucharme, a veces con solo estar presentes o también por estar ausentes cuando fue necesario, aun sin darme cuenta de que así tenía que ser.

A mis compañeros que trabajamos juntos y compartimos vivencias únicas, especialmente a los maestros que participaron directamente en los seminarios concluidos. Por sus magistrales sesiones que hicieron cuestionarme las coordenadas de mi existir.

A cada uno de los integrantes de mi comité tutorial por ese acompañamiento necesario, y por ser testigos fieles de lo que hoy presento; tengan la seguridad que esta tesis será indeleble, por llevar algo de cada uno de ustedes.

Honor a quien honor merece, no puedo pasar por alto a esa gran maestra María Sánchez Viquez, por la oportunidad de laborar a su lado y su aportación "La Educación es cara, pero la ignorancia lo es más", también a ese gran maestro Jesús Francisco Condés Infante que me hizo comprender con su didáctica la importancia de una investigación...donde quiera que se encuentren mi agradecimiento.

Los sueños se hacen realidad cuando no los pierdes de vista... a pesar de lo que se nos presente en la vida.

Sinceramente

Irma Flores Tovar

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. Estructura de la investigación: la tutoría en docentes de nuevo ingreso de primaria	13
Presentación.....	15
1.1 La tutoría en docentes de nuevo ingreso de primaria	15
1.1.1 De la necesidad de un tutor a la de una capacitación como tutor	16
1.1.2 La tutoría, una recomendación de los organismos internacionales a las políticas educativas en México	18
CAPÍTULO 2. Tutoría: estado de conocimiento y referentes teóricos	29
Presentación.....	31
2.1 Estudios, aportaciones y enfoques teórico-conceptuales sobre la tutoría.....	31
2.1.1 Estado de conocimiento.....	32
2.1.2 Enfoques teórico-conceptuales sobre tutoría y acompañamiento en el ámbito educativo ...	38
2.2 Aristas y categorías del objeto de estudio: la tutoría	41
2.2.1 Los docentes de nuevo ingreso en educación primaria: sujetos de la tutoría	41
2.2.2 Del currículum formal al currículum vivido en la tutoría	45
2.2.3 La tutoría en el plano prescriptivo de los planes de estudio y documentos oficiales	47
2.2.4 Vivencias y acciones en la capacitación de los tutores	49
2.3 Reflexión analítica del capítulo	51
CAPÍTULO 3. Metodología de la investigación	53
Presentación.....	55
3.1 Estructura metodológica y protagonistas del estudio	56
3.2 Asignación de claves a los docentes tutores y tutoradas	58
3.3 Recolección de información previa al trabajo de campo.....	61
3.4 Contexto de las primarias seleccionadas	64
3.5 Reflexión analítica del capítulo	67
CAPÍTULO 4. Acciones de tutores en las prácticas de tutoría y acompañamiento	69
Presentación.....	71
4.1 Noción de tutor	72
4.2 La asignación de tutores	75
4.3 La capacitación de los tutores.....	81
4.4 ¡Las acciones por su nombre!, ¿tutoría o acompañamiento?.....	88
4.5 Reflexión analítica del capítulo	92
CAPÍTULO 5. Algunas vivencias de docentes de nuevo ingreso en la tutoría	95
Presentación.....	97
5.1 El docente de nuevo ingreso.....	99
5.2 La tutoría para las docentes de nuevo ingreso	103

5.3 Algunas necesidades de las docentes de nuevo ingreso en la tutoría.....	109
5.4 ¡Como bicho raro! Una más de las vivencias de las tutoradas en la tutoría	113
5.5 Reflexión analítica del capítulo.....	118
CONCLUSIONES	121
FUENTES DE CONSULTA	127
Primarias	129
Bibliográficas	129
Hemerográficas	132
Electrónicas	133
ANEXOS	135

INTRODUCCIÓN

A partir de los acuerdos preestablecidos hacia una agenda para 2030, donde los retos en el ámbito educativo a nivel internacional en los niveles de educación básica tienen una gran presencia, México por primera vez ratifica oficialmente la tutoría en docentes de nuevo ingreso, como consecuencia de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)¹ 2011.

Actualmente, los sistemas educativos de varios países llevan a cabo la práctica de la tutoría con sus docentes noveles o de nuevo ingreso, derivado de lo cual se han encontrado diferentes situaciones que viven los docentes en esos primeros años de inclusión laboral, situación que, generalmente, se caracteriza como la elaboración de una planificación, realizar y aplicar rúbricas para evaluar, el trato con padres de familia, incluir material didáctico en clases, por mencionar algunas, sin importar el contexto geográfico donde tengan lugar estas acciones. Al ser una modalidad aparentemente nueva, la tutoría en docentes es una práctica que se ha venido realizando de una forma no oficial.

Este trabajo de investigación está conformado por situaciones, vivencias, encuentros, tiempos con otros, que coinciden en las coordenadas exactas para constituir este momento de gran relevancia, pues como señala Dilthey: “estas unidades de la vivencia son relevantes en tanto que poseen un valor de significado; es decir, son unidades de tiempo a las que se le concede un determinado valor” (en Galindo, 2016, p. 86).

La presente investigación está dividida en cinco capítulos: el primero está constituido por dos apartados que contienen los referentes empíricos y contextuales que conforman la estructura del tema central del trabajo: la tutoría en docentes de nuevo ingreso de primaria.

La elección para dar pauta al inicio de este primer capítulo, con la referencia empírica de la vivencia como tutora en el primer periodo,² así como describir la formación docente e inicios de mi práctica docente, me implicó, como docente de nuevo ingreso, ante cambios derivados de la implementación de la RIEB 2011, una situación doblemente angustiante, por lo que es este uno de los motivos que sustentan la investigación presentada.

¹ En adelante RIEB.

² La tutoría a docentes de nuevo ingreso es bienal y el primer periodo se inició en los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016 (SEP, 2014).

En el segundo referente contextual, se hace énfasis a las determinaciones de organizaciones internacionales que regulan el ámbito educativo y que trastoca a los sistemas de los países que por ende participan en ellos, con objetivos claros a cumplir por la agenda 2030 para el desarrollo sostenible en la materia de educación; hasta llegar al análisis de los documentos del marco normativo de la tutoría en México.

Sustentar en la tutoría el estado de conocimiento y referentes teóricos, será el tema del capítulo dos en el cual se analizaron estudios, aportaciones y enfoques conceptuales de la tutoría. Relevantes aportaciones en el campo de la educación sobre el tema de interés de esta investigación, donde las categorías y aristas delimitadas ayudaron a comprender las prácticas de la tutoría y acompañamiento en un currículum formal e informal o vivido en el contexto que se realiza; con la intención de aportar al campo del conocimiento. Esto implicó el diálogo con autores y sus aportaciones desde diferentes vivencias y acciones, que evocaron cuestionamientos y sustentaron en su momento las categorías particulares del presente trabajo.

En el capítulo tres se expone el diseño metodológico de esta investigación y la correlación de los protagonistas del mismo. Describir el contexto de las escuelas que se seleccionaron para realizar el trabajo de campo fue muy interesante, ya que se pudo mostrar las particularidades de cada una, el perfil de cada docente tutor y docente tutorada, así como la elaboración de cuadros que ayudaron su mejor comprensión.

Las acciones de tutores en las prácticas de la tutoría y acompañamiento, se describen en el capítulo cuatro, aunque el tutor aparece implícito en la tutoría a docentes de nuevo ingreso, se considera como uno de los protagonistas, lo que invita a investigar una de las aristas en torno a él, para un análisis y reflexión más profunda sobre este actor en la tutoría, retomando la noción de tutor desde la mirada de diferentes autores. Tomando en cuenta los lineamientos establecidos vigentes, se analiza la asignación de los docentes tutores, la no capacitación para los mismos y la valoración de acciones en las prácticas de la tutoría y acompañamiento.

En el capítulo cinco se realiza un análisis de algunas vivencias de los docentes de nuevo ingreso en la tutoría, consultando en investigaciones las formas de llamar al docente al inicio de su inserción en la docencia en algunos países, la forma en que perciben la tutoría y las necesidades que

expusieron de viva voz las tutoradas, quienes describieron con detalle algunas de sus vivencias particulares.

Por último, una conclusión sobre los hallazgos en el trabajo de la investigación, que se espera que sirvan para generar otros cuestionamientos que encaminen nuevas rutas hacia la investigación de conocimientos sobre este apasionante tema de formación como es la tutoría en docentes de nuevo ingreso de primaria.

CAPÍTULO 1

ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN: LA TUTORÍA EN DOCENTES DE NUEVO INGRESO DE PRIMARIA

Presentación

El conocer y sumar los saberes que se adquieren en el trascurso de ejercer la docencia, donde se realizan diferentes roles como ser docente, capacitador, instructor, guía, director o tutor; esto a la vez exige una preparación adecuada para cada función, ante esto se tiene la necesidad de prepararse y buscar alternativas que ayuden a minorarla.

Recorrer un camino desconocido con el acompañamiento de otro que ya lo conoce, ayuda mucho al que es acompañado, inclusive al mismo que da el acompañamiento, porque fortalece las experiencias vividas en sus acompañados. Esto sucede en la inserción laboral donde se experimentan muchas necesidades en la práctica docente inicial, ante estas necesidades que se formalizan en las políticas educativas de México, la tutoría en docentes de nuevo ingreso, es considerada como una recomendación de los organismos internacionales, como se mostrará en el primer capítulo.

1.1 La tutoría en docentes de nuevo ingreso de primaria

Un paradigma diferente de la tutoría en el modelo educativo mexicano tiene como referente la tutoría de docente a alumno y ahora la de docente a docente de nuevo ingreso, que implican diferentes necesidades dependiendo del rol que se juegue, ya sea como tutor o tutorado. La tutoría es una práctica que se realizaba de manera informal al inicio de la práctica docente, sin embargo, ante las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2010), México implementa en su política educativa diversas estrategias contextualizadas para apoyar a los profesores de nuevo ingreso al inicio de su labor.

Para configurar el preámbulo de los protagonistas de la tutoría, el docente tutor y el docente tutorado o docente de nuevo ingreso, la problematización y delimitación del problema de investigación se realizó desde dos referentes: los empíricos, asociados con la experiencia profesional personal, y los contextuales: relacionados con las políticas educativas actuales, ambos sustentados en necesidades particulares y generales que se acentúan cada vez más en los docentes de nuevo ingreso del nivel primaria, no nada más en el sistema educativo de México, sino también de otros países latinoamericanos.

Las complejas necesidades de un docente de nuevo ingreso y la capacitación que requiere el docente tutor, ambos roles que se practican en esta modalidad de tutoría recomendada por los organismos internacionales, son temas que se describen en este capítulo.

1.1.1 De la necesidad de un tutor a la de una capacitación como tutor

Uno de los referentes que sustentan esta investigación, sin duda, es la formación profesional y mi³ práctica como docente, en diferentes contextos, encuentros y desencuentros con actores educativos que en su momento coinciden en las coordenadas exactas de reuniones académicas, para materializar lo que en este momento posibilita este acontecer, como lo menciona Galván (2018).

La oportunidad que tuve de ingresar al sistema federal fue con una clave administrativa, haciendo diferentes actividades, cubriendo grupos cuando era necesario bajo indicaciones de la supervisión de la zona núm. 37, ubicada en el municipio de Cuautitlán Izcalli, Estado de México.

Estudí la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 152, subsede Melchor Ocampo, en el sistema semiescolarizado, de la cual egreso como licenciada en Educación, plan 94; posteriormente me titulé por medio de examen, lo cual me permitió solicitar un cambio de clave de docente frente a grupo. Fueron tiempos de gran incertidumbre, pues se implementaba la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2011, en la que se tenía que realizar un examen para concretar el cambio de clave; además, se iniciaban los diplomados por grado, a los cuales me incorporé ya como docente frente a grupo, de modo que este fue el primer contacto oficial con la docencia, ante lo cual enfrenté una serie de emociones angustiantes como consecuencia del ingreso a la práctica docente.

Al inicio de la RIEB 2011 es evidente la preocupación de los docentes que tenían varios años de servicio, con mayor razón en los docentes de nuevo ingreso, entre los que yo me incluía. Esto me hace reflexionar sobre lo que estudié y el contexto laboral al que me enfrenté, los cuales rebasan la incertidumbre que vivía en mi práctica docente.

En las escuelas siempre hay compañeros que inspiran confianza para preguntarles: ¿cómo hacer la planificación?, ¿cómo elaborar un examen de diagnóstico?, ¿por qué no se termina de calificar?, entre otras interrogantes. Las prácticas de tutoría ya se realizaban, aunque en ese momento al tutor

³ En este apartado se habla en primera persona, por la referencia empírica compartida por la tesista.

lo elegían los docentes de nuevo ingreso, a diferencia de lo que se establece en los lineamientos oficiales vigentes durante la investigación, en los que se señala que al tutorado se le asigna un tutor.

Ser docente exige estar en una dinámica de actualización y capacitación, como lo menciona Paulo Freire “exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación permanente” (2004, p. 30). En mi caso tuve la oportunidad de actualizarme al ingresar a la Maestría en Educación Básica de la UPN Unidad 152 y con ello enfrenté los retos que se presentaban en ese momento como docente de nuevo ingreso.

Fueron estas vivencias las que despertaron mi interés por participar en la primera convocatoria para ser tutora, en la que se seleccionaría a los docentes para esta función, derivado de la RIEB 2011; primero, porque sabía lo que se siente entrar al sistema, y, segundo, porque despertó en mí la inquietud de ayudar a los compañeros de nuevo ingreso en este proceso de formación.

A diferencia de cuando ingresé al sistema educativo como profesora, como consecuencia de los cambios en las políticas educativas de los últimos años, la demanda de docentes de nuevo ingreso que se tenía en la zona era muy alta, por lo que se requería también de un gran número de tutores, de ahí la convocatoria; sin embargo, por lo menos en la primera, en la que participé, no hubo una selección, sino que se asignaron los cargos, pero lo más preocupante fue que se esperaba una capacitación formal para desempeñar la función de tutoría según los lineamientos oficiales, la cual nunca se impartió, ni de manera presencial ni en línea, por los problemas que se tenía en plataforma, aparte de que la información que se daba en las reuniones de supervisión no era muy clara.

Por mi experiencia como docente de nuevo ingreso y como tutora en esa primera etapa, reconozco la importancia de la capacitación a los docentes tutores. Independientemente del profesionalismo con el que los tutores ejerzan su práctica docente diariamente, la función de ser tutor requiere de una capacitación especial. En este proceso de ser tutor, me identifiqué con situaciones que llamaron mi atención para realizar esta investigación.

Con las visitas de observación a los tutorados, como establece la normatividad, me di cuenta de que no existía apoyo para realizarlas. Como tutor tenía que adecuar tiempos para dichas visitas, inclusive con las tutoradas que tenía en el mismo centro de trabajo, de modo que aprovechaba la clase de educación física para observar a cada una de ellas. Se pedían evidencias del trabajo

realizado con las tutoradas y había que improvisar para tomar las fotos, lo que en algunos casos resultaba una simulación. Debido a la carga de trabajo que se presentó y al poco apoyo que recibían los tutores, varios docentes ya no quisieron seguir ejerciendo esa función en el segundo periodo.

Como se ha mencionado, la tutoría a docentes de nuevo ingreso es una actividad con muy poco tiempo de haber sido implementada, por lo cual se entienden las adecuaciones que se han realizado en su ejecución y práctica. Se trata de una función que conlleva responsabilidad, por lo que requiere de algo más que una capacitación superficial o del empeño e interés que los tutores puedan poner al ejercerla, de tal manera que se necesita de un estudio y de una investigación que permita comprender sus propósitos, fundamentos y estrategias para obtener los resultados esperados. Fueron estas las razones que despertaron mi interés por ingresar a la Maestría en Investigación de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación (ISCEEM), de la División Académica de Nextlalpan, e investigar sobre la tutoría en docentes de nuevo ingreso de primaria.

El ingreso a la maestría me permitió realizar ciertos hallazgos: la tutoría de docente a alumno no es un programa o estrategia exclusivo del sistema educativo mexicano, mucho menos de la educación primaria o de la RIEB 2011, ya se estaba practicando en otros niveles educativos como secundaria, bachillerato y educación superior; ahora bien, la tutoría a docentes de nuevo ingreso en México se fundamenta en el plan 2011, derivado de la RIEB 2011, al igual que ocurría en otros países, por ejemplo, Ecuador, Chile, Australia y Escocia, como resultado de las recomendaciones que ciertos organismos internacionales proponen, entre ellos, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

1.1.2 La tutoría: una recomendación de los organismos internacionales a las políticas educativas en México

Desde hace algunas décadas, México forma parte como miembro activo de diferentes organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la OCDE, entre otros; dichos organismos concuerdan en que “Es necesaria una percepción común de igualdad y, sobre esa base, cada país debería crear procesos de inclusión y reformas educacionales” (UNESCO-OREALC, 2017,

p. 13), reformas que cada nación ha implementado según su propio contexto y necesidades particulares.

Desde el Foro Mundial de Jomtien, Tailandia, realizado en marzo de 1990, se ha señalado la importancia de retomar estos principios en las reformas educativas orientadas a lograr la calidad de la educación, considerando que la educación debe ser para todos, no para unos cuantos.

En el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar, Senegal, en abril de 2000, se propuso garantizar una educación inclusiva, sin discriminación, así como mejorar la calidad de la educación; ahora bien, en el Foro Mundial de 2015, que se realizó en Incheon, Corea del Sur, los propósitos se orientaron: “Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 1).

Por su parte, la asamblea general de la ONU avala acciones de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en la que se compromete a proporcionar una educación inclusiva y equitativa de calidad en todos los niveles, y refleja las nuevas características clave de Educación 2030 que sustentan este marco de acción, en las cuales se destaca: garantizar la educación básica, asegurar una educación de calidad con docentes mejor preparados, evaluados y con una profesionalización permanente.⁴

En el Acuerdo de Cooperación México-OCDE se propuso: “construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas” (OCDE, 2010, p. 5); con la intención de mejorar la calidad de la educación en las aulas mexicanas, se observa la propuesta de generar estrategias en el ámbito educativo para ayudar a fortalecer el sistema actual de México, así como mejorar los resultados en educación en los niños.

En relación con la trayectoria profesional docente para consolidar una profesión de calidad, la reforma más importante en política pública que México debería seguir para mejorar los resultados

⁴ Nota de la Secretaría: La formulación del objetivo general corresponde a aquella que se encuentra en el documento de la Asamblea General de las Naciones Unidas “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” A/RES/70/1 (18 de septiembre de 2015). La versión en español difiere del original inglés. La traducción correspondiente es: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”.

educativos de sus niños y jóvenes, tendría que estar orientada a construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas.⁵

Aquí es donde existe una vinculación con lo que actualmente se realiza en la tutoría con los docentes de nuevo ingreso y el Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas; lo que implica analizar el marco jurídico normativo de la educación, conformado por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la que se establece, en el artículo 3o. apartado IX, inciso d) que se debe “Emitir lineamientos relacionados con el desarrollo del magisterio, el desempeño escolar, los resultados de aprendizaje; así como de la mejora de las escuelas, organización y profesionalización de la gestión” (Secretaría de Gobernación, 2017, p. 190); al igual que la Ley General de Educación, Ley General del Servicio Profesional Docente (en su vigencia), la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, el Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica 2014-2015 y 2015-2016 (SEP, 2014a), el Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica 2016-2017 y 2017-2018 (SEP, 2016a) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (SEP, 2013a), que contienen puntos relevantes para conocer y comprender los fundamentos jurídico-normativos del objeto de estudio del presente trabajo de investigación.

La RIEB 2011, con la intención de lograr una educación de calidad para los alumnos de educación básica y un perfil de docente idóneo, se alinea con lo establecido en el artículo 3° de la Constitución y con la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, que sustentan lo siguiente:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales, 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 alumnos (SEP, 2016a, p. 5).

⁵ En el punto seis de este acuerdo propone Crear periodos de inducción y prueba: Como los primeros años de práctica son clave para la calidad docente, y como existe una preocupación sobre la formación y la selección inicial docentes, es importante implementar un primer periodo formal de inducción, con apoyo sustancial para todos los docentes principiantes (incluyendo aquellos que no tienen plazas permanentes), y un segundo periodo de prueba en el que se espera que los docentes principiantes sean capaces de demostrar en la práctica que pueden favorecer realmente el aprendizaje del estudiante y hacerse cargo de otros aspectos de su papel como docentes (OCDE, 2010, p. 6).

El marco político educativo mexicano actual enfrenta el reto de impulsar la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, así como la capacitación permanente y la profesionalización de sus docentes.

Respecto al marco legal institucional, la RIEB 2011, la Tutoría de Docente a Docente derivada del Plan de Estudios 2011 de Educación Básica considera los principios pedagógicos para implementar la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes esperados y la mejora de la calidad educativa; de acuerdo con el punto 1.12 de los principios pedagógicos, la tutoría se define como:

El conjunto de alternativas de atención individualizada que parte de un diagnóstico. Sus destinatarios son estudiantes o docentes. En el caso de los estudiantes se dirige a quienes presentan rezago educativo o, por el contrario, poseen aptitudes sobresalientes; si es para los maestros, se implementa para solventar situaciones de dominio específico de los programas de estudio (SEP, 2011a, p. 37).

Por su parte, la asesoría es un acompañamiento que se da a los docentes para la comprensión e implementación de las nuevas propuestas curriculares. Su reto está en la retroalimentación de conceptos y prácticas que “suponen un acompañamiento cercano; esto es, concebir a la escuela como un espacio de aprendizaje y reconocer que el tutor y el asesor también aprenden” (SEP, 2011a, p. 37), por lo que se considera importante señalar que en la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016, dentro del contenido del currículo de la educación básica, se observa que la tutoría de docente a docente no aparece en el apartado de los principios pedagógicos y que a pesar de que en el Plan de Estudios 2011 consideraba 12 principios pedagógicos, ahora la propuesta contempla 14.

Ahora bien, en los aprendizajes clave para la educación integral, la tutoría se incluye en el apartado “Tutoría para los docentes de reciente ingreso al servicio” (SEP, 2017b, p. 49), por lo que es de entenderse la movilidad que está teniendo la tutoría, dentro de los planes y programas de un sistema educativo que está adecuando las estrategias requeridas y sugeridas para lograr una mejora en la calidad educativa.

Ante este contexto, surge una pregunta detonadora para problematizar, de acuerdo con lo que expone Sánchez: “Se problematiza preguntándose por el principio que explique y transforme las relaciones pedagógicas entre los diversos actores del proceso didáctico y educativo” (Sánchez, 1993); la pregunta es: *¿de qué manera las vivencias que se generaron en los docentes de primaria de nuevo ingreso en el currículum de la tutoría se fortalecen por el acompañamiento de los tutores capacitados para este proceso de formación?*

Para responder fue necesario hacer un análisis de ciertas investigaciones relacionadas con la tutoría en docentes de nuevo ingreso, nombrada de otras formas dependiendo el contexto y lugar geográfico. Es aquí donde se hablará de lo expresado por otras voces y desde diferentes aristas en las que los autores e investigadores muestran los hallazgos recientes y sus aportaciones en la investigación del tema de tutoría a docentes de nuevo ingreso.

En relación con los estudios previos, Eirín, García y Montero (2009) “sitúan los estudios sobre la inserción docente en la década de los setenta y concluyen que el primer año de desempeño profesional es uno de los más difíciles en la vida profesional de un docente” (en Cervantes y Gutiérrez, 2014, p. 357).

A partir de estos estudios previos, se observa la necesidad que presentan los docentes al inicio de su inserción laboral, una etapa por la que atraviesa cualquier profesor al iniciar su labor, la cual pareciera un proceso inevitable, y que en la medida en que se atiende esta inserción docente, cuyo objetivo es fortalecer estrategias para mejorar su práctica, también se espera aminorar las vivencias difíciles durante el primer año.

Es asombroso que después de más de 40 años, del estudio mencionado, se sigan presentando estas situaciones en los docentes de nuevo ingreso, y que hasta estas fechas se establezca oficialmente la tutoría a los docentes de nuevo ingreso. Con la intención de mirar la acción tutorial como una oportunidad de gestar la innovación curricular en la práctica de los nuevos docentes al sistema, es necesario realizar un análisis contextual educativo actual en México, en el que el docente de nuevo ingreso se enfrenta a grandes retos, como: la presentación de un examen para ingresar al sistema educativo, llevar dos años la tutoría para fortalecer su práctica docente, ser nuevamente evaluado para la permanencia; pero, sobre todo, adecuarse al momento histórico en el que las necesidades

educativas exigen un docente creativo, proactivo e innovador para provocar en los alumnos el gusto y la inquietud por aprender, así mismo facilitarles el aprendizaje y de esta forma lograr los objetivos marcados en los planes y programas de estudio vigentes, orientados a lograr la calidad educativa.

Las diversas situaciones que enfrentan los docentes de nuevo ingreso de educación primaria en ese periodo de inserción laboral, requieren de una actitud y un compromiso de apertura para reinventar la gestión de una cultura de innovación curricular, lo que a su vez demanda un acompañamiento que le apoye en este proceso.

Para dar cuenta de cómo se dio tal proceso, se plantea la siguiente pregunta de investigación: *¿cómo las estrategias propuestas por los tutores fortalecen las necesidades que presentan las docentes de nuevo ingreso en el proceso inicial de su inserción laboral?* Para responderla fue necesario entablar un diálogo cercano que permitiera recuperar la manera en que esas estrategias disminuyeron algunas necesidades particulares de las docentes de nuevo ingreso, las cuales se describen con detalle en el capítulo cinco.

Al respecto, Inurriagarro, Balderas y González (2012) “determinan que 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 Cervantes y Gutiérrez, 2014, p. 357). Tristemente esto forma parte de la realidad de muchos docentes en diferentes contextos, no solo de los nuevos, sino de todos los que están en servicio, ya que estos retos y cargas administrativas han sido una queja constante de los profesores desde hace tiempo, aunque actualmente se acentúa más.

Para Marcelo (2012), “los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza, de tal forma que mejoren continuamente como docentes” (en Cervantes y Gutiérrez, 2014, p. 26). Esto ayudaría mucho, pero también se requiere el acompañamiento de un tutor preparado que pueda apoyar en fortalecer la práctica del docente principiante o de nuevo ingreso en este proceso de inserción laboral. Se comparte el señalamiento de Alicia Colina sobre “la necesidad de, preocuparnos por una formación especializada para todos aquellos que son asignados como tutores desde el nivel básico hasta el nivel superior de educación” (Ducoing, 2011, p. 28).

En este señalamiento, la autora puntualiza que a pesar de los años de experiencia de los docentes que realizan esta práctica como tutores, estos requieren de una capacitación especializada para realizar acciones con eficiencia que puedan fortalecer a sus tutorados, en este sentido es importante preguntarse: *¿qué capacitación recibieron los docentes tutores que se seleccionaron, y qué acciones innovadoras desarrollaron e impactaron en las tutoradas?*

Las preguntas anteriores permitieron identificar algunos ejes de análisis para orientar este trabajo de investigación:

- Las necesidades de los docentes de nuevo ingreso.
- El nivel educativo de primaria.
- Sujetos de la tutoría.
- Noción de currículum.
- Vivencias en el proceso de la tutoría.
- Acciones en la capacitación e innovación en los tutores.
- Prácticas de tutoría y acompañamiento.

Por otro lado, es pertinente señalar que si bien la RIEB entró en vigor a partir de 2011, la tutoría de docente a docente empezó oficialmente en los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016 (en modalidad bienal), como lo estableció la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, y sustentada en el Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica⁶ a partir de cuatro premisas vinculadas a la operatividad y señalamientos muy puntuales en cada uno de los temas y subtemas. A continuación se mencionan los temas más relevantes que estuvieron vigentes en el periodo señalado y de los que se observaron modificaciones bienalmente:

⁶ SEP (2016a). Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica 2014-2015 y 2015-2016.

Cuadro 1. Temas y subtemas del funcionamiento de la tutoría

Tema	Subtemas
I. Definición, perfil y funcionamiento de la tutoría	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes y técnicos docentes • Las funciones del tutor • Del plan de trabajo para la tutoría • De las observaciones de clases
II. Proceso de selección de tutores	<ul style="list-style-type: none"> • De los requisitos para la función de tutoría • De la publicación y difusión de las convocatorias para la selección de tutores • De la conformación de expedientes de los aspirantes • De la constitución y atribuciones del Comité Colegiado de Revisión • De los criterios de asignación por escuela y por zona escolar (1) • De los criterios de asignación por escuela y por zona escolar (2) • Del seguimiento y evaluación del proceso de tutoría
III. Formación de tutores	<ul style="list-style-type: none"> • De la formación de tutores
IV. Incentivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento

Fuente: Temas y subtemas sustentados en el Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica de los Ciclos Escolares 2014-2015 y 2015-2016.

Este cuadro refiere a la primera información oficial sustentada en el Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica, donde se especifica primeramente lo que es la tutoría, a quién va dirigida, las funciones de los tutorados así como de los tutores, su selección, capacitación y formación para desempeñar esta función lateral.

Con muchas observaciones de forma y contenido, una convocatoria de la que varios docentes no se enteraron e información a destiempo, la selección no fue en realidad una selección, sino una asignación, lo cual contraviene una premisa relevante en la tutoría, pues conlleva la gran responsabilidad de la formación inicial de muchos docentes de nuevo ingreso y al asignar demerita lo profesional de una buena selección para desempeñarse como tutor, arriesgándose también a repetir patrones de enseñanza que no han dado buenos resultados, pues el docente tutor aun con

una buena intención de participar, debe estar capacitado para este nuevo rol educativo, y esta capacitación debería ser impartida por especialistas en la materia.

Otro de los referentes jurídico-normativos que actualmente rige a la tutoría es la Ley General de Educación, en sus artículos 3o. y 8o.; en el primero se establece la obligación del Estado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizajes de los educandos; y en la fracción IV del 8o. se señala que la educación será de calidad, entendiéndose por esta la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad. Sin embargo, para lograr la obligatoriedad del Estado en relación con brindar y garantizar una educación de calidad a sus educandos, el Estado debe primero fortalecer la capacitación permanente y la profesionalización de sus docentes en servicio y, por supuesto, de los docentes de nuevo ingreso.

Por su parte, la Ley General del Servicio Profesional Docente es reglamentaria de la fracción III del artículo 3o. de la Constitución, rige el Servicio Profesional Docente y establece los criterios, términos y condiciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio; en su artículo 21, señala que: El Ingreso al Servicio en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados, se llevará a cabo mediante concursos de oposición, preferentemente anuales, que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias (SEP, 2013).

El artículo 22 señala que, con el objeto de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del personal docente de nuevo ingreso, durante un periodo de dos años, este tendrá el acompañamiento de un tutor designado por la autoridad educativa o el organismo descentralizado, según corresponda. Ahora bien, el artículo 47 refiere que en educación básica los movimientos laterales objeto de este artículo deben basarse en procesos de evaluación que se realizarán conforme a los lineamientos que el instituto expida; observando textualmente lo que marca la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente en su artículo 47” (SEP, 2013).

El Estado fundamenta los mecanismos para la admisión a los docentes de nuevo ingreso de una forma rigurosa para garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades de los docentes de

nuevo ingreso, lo cual está perfecto ante las exigencias internacionales y nacionales actuales, para que después de ese concurso de oposición el docente tenga el derecho de contar con un tutor durante dos años, al respecto el Estado no está cumpliendo con muchos docentes, pues ni siquiera tuvieron un tutor, y los que tuvieron peor aún, porque los tutores no están capacitados adecuadamente para esta función, no se daba la tutoría en tiempo y forma, muchos docentes asignados como tutores estaban en trámite de jubilación o se cambiaron de centro de trabajo y no se le dio el seguimiento requerido para la tutoría, identificando vivencias de un curriculum oculto que no debería de serlo.

Dentro del Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica, este documento jurídico-normativo sustentado por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, muestra la operatividad de la tutoría en los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016. Cabe mencionar que este documento jurídico-normativo ha cambiado su estructura en contenido y funcionamiento, con lo cual se han modificado algunos de sus apartados para realizar los cambios pertinentes y necesarios para ser operante en los ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018.

No se puede dejar de mencionar que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), tiene tareas muy específicas para contribuir a elevar la calidad educativa, mediante la evaluación de diferentes componentes que diseñó, como lo marca en el artículo 5o.: “Para el cumplimiento de sus propósitos el Instituto tendrá las siguientes atribuciones: I.- Definir e instrumentar, de manera conjunta con la Secretaría de Educación Pública, una política nacional de evaluación, que contribuya a la elevación de la calidad de la educación (SEP, 2002).

Hasta aquí los referentes jurídico-normativos para sustentar las políticas educativas nacionales vigentes, en relación con la figura del tutor de docente a docente, con el objetivo de mejorar la calidad educativa.

Como se observa en este contexto nacional e internacional, la búsqueda de una educación de calidad, sustentada en la idoneidad de los docentes, requiere de la tutoría para fortalecer la práctica de los docentes de nuevo ingreso, y de esta forma lograr mejorar los aprendizajes en los alumnos, con miras a la tan añorada calidad educativa en México.

Otro descubrimiento espontáneo en el caminar de este trabajo fueron las huellas indelebles y metodológicas derivadas del campo de la investigación, que en este proceso se enfrentaron y literalmente se experimentaron: *al caminar descalza en la arena me di cuenta de que me costaba trabajo avanzar, pero al descubrir huellas de otro semejante, y pisar sobre ellas, esto aligeró mi avance*; es relevante mencionar que las huellas metodológicas de Buenfil, Ducoing, Foucault, Freire, Dilthey, Gadamer, en la particularidad de este trabajo, ayudaron en la reflexión, análisis y comprensión que, al interactuar y dialogar con sus posturas, han dejado evidencia de una aportación más en el campo de la investigación.

Comprender esto parecería insignificante, pero al analizarlo con atención, enfrenté a diferentes estudios de la tutoría con grandes aportaciones y diferentes enfoques que enriquecieron el estado de conocimiento.

CAPÍTULO 2
TUTORÍA: ESTADO DE CONOCIMIENTO Y
REFERENTES TEÓRICOS

Presentación

Toda investigación debe tener un sustento teórico que avale el estado de conocimiento, en este trabajo es importante señalar la importancia de este apartado para dar a conocer lo ya investigado en el tema e interactuar con una realidad educativa, las categorías y aristas del objeto de estudio. En este capítulo se atiende a la tutoría en un plano prescriptivo de documentos y lineamientos oficiales que permiten contextualizar la regulación jurídica de la tutoría en docentes de nuevo ingreso, así como las instituciones que informan lo establecido, mediante constantes interpretaciones adecuadas a los tiempos actuales, con lo anterior se puede comprender la tutoría a docentes de nuevo ingreso desde la mirada del currículo formal y vivido.

2.1 Estudios, aportaciones y enfoques teórico-conceptuales sobre la tutoría

Uno de los referentes que sustentan este trabajo es el que está conformado por los enfoques teóricos y el estado de conocimiento sobre la tutoría a docentes de nuevo ingreso, elaborado a partir de las aportaciones de diferentes investigaciones que se localizaron a través de la revisión de tesis, ponencias y artículos, que fueron recopilados, sistematizados y analizados con el propósito de identificar las preguntas, categorías o referentes teóricos y metodologías utilizadas para abordar a la tutoría como objeto de estudio, específicamente en docentes de nuevo ingreso de primaria.

En este capítulo se abordan las aportaciones teóricas de diferentes autores, así como las aristas y categorías del objeto de estudio de la presente investigación, mencionando, por una parte, lo instituido oficialmente y, por otra, lo que realmente se vive por los protagonistas en la práctica de la tutoría a docentes de nuevo ingreso, así como las acciones tomadas por los docentes tutores, lo que se está haciendo en otros sistemas educativos y la implementación en el sistema mexicano.

Toda investigación sobre educación tiene el objetivo de aportar algo al campo del conocimiento, y esta no es la excepción, ya que se exponen situaciones que parecieran propias de un lugar geográfico específico, aunque en la realidad se pluralizan en diferentes regiones donde exista un docente de nuevo ingreso, susceptible de investigar.

2.1.1 Estado de conocimiento

Un aspecto importante en el desarrollo de una investigación es el estado de conocimiento, en el que se muestra una gran diversidad de escritos y enfoques sobre el tema de la tutoría. Es de interés para este trabajo conocer qué se ha investigado, desde qué miradas teóricas se han abordado las categorías que se relacionan con esta práctica, qué se ha escrito y qué no acerca de la tutoría a docentes de nuevo ingreso; todo esto parecería tener poca importancia hasta hace poco, sin embargo, en los últimos años se han multiplicado los estudios desde diferentes enfoques, aristas y miradas de investigadores interesados en esta modalidad de tutoría a docentes de nuevo ingreso.

Pero ¿por qué es importante un estado de conocimiento en un trabajo de investigación?, ¿será porque así lo marca un diseño curricular de posgrado establecido?, o ¿por la necesidad del encuentro con diferentes autores que provocan cuestionamientos desde las coordenadas de inicio en una investigación? Para toda investigación es muy importante saber desde dónde se está mirando el objeto de estudio, al igual que lo es la formación y preparación del investigador, sin embargo, es indispensable realizar un riguroso estado del conocimiento que ayude a tener un acercamiento más consciente a la realidad y que ayude a explicar qué, cómo?, ¿cuándo? y ¿dónde? sobre el tema en cuestión; esto ayudará a crear estrategias propias para dar pauta a un nuevo mirar que renueve los conocimientos anteriores del objeto de estudio, que en este caso es la tutoría.

Al respecto “Gadamer (2007) afirmaba que sólo desde el propio horizonte de interpretación, que está en constante construcción, puede el hombre comprenderse y comprender el entorno que cada conocimiento es una constante interpretación y ante todo el conocimiento de sí mismo” (Díaz y Domínguez, 2017, p. 74).

Esquema 1. El estado del arte



Fuente: Elaboración propia con información de Díaz y Domínguez (2017)

Es pertinente señalar que, a nivel nacional, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) realiza diferentes actividades como la difusión de conocimiento en el campo de la educación, cuyo objetivo central es promover la investigación educativa dentro de estándares científicos de calidad. En los congresos que organiza este consejo, que se realizan cada dos años desde 1991 y de los que se derivan algunas memorias de los trabajos presentados, se promueve el diálogo sobre enfoques teórico-metodológicos e impactos de la investigación educativa. Estas memorias fueron consultadas para buscar trabajos relacionados con el tema de esta investigación: la tutoría en docentes de nuevo ingreso de primaria. En la búsqueda realizada, a partir de 2007, se encontraron trabajos sobre la tutoría en la modalidad de docente a alumno desde los niveles y modalidades de posgrados, universidades, normales y bachillerato; en educación básica la mayoría eran de secundaria.

A continuación se presentan algunos trabajos elaborados en contextos diversos, pero que comparten elementos comunes con esta tesis, con el propósito de analizar los diferentes estudios relacionados con la tutoría y con la preparación de los docentes que realicen esta función, como

mencionan Escamilla, Cruz y Ramírez: “el tutor es un docente que cuenta con experiencia profesional, con formación para desempeñarse como tutor, con capacidad, disposición e interés para comunicarse con el tutorado” (2017, p. 4). Esta reflexión se considera relevante no solo para ese nivel educativo, sino para cualquier otro, como lo señala Lázaro: “Una Universidad que responda a la tradición universitaria y a las necesidades y características del siglo XXI se ha de plantear una revisión profunda de la figura del tutor, en sus diversas modalidades” (1997, p. 12). En este sentido, muestra la necesidad de fortalecer el proceso de formación o capacitación docente que haga viable la mejora del docente tutor.

En otros niveles, como la secundaria, Ortega señala que: “En este trabajo se exponen dificultades, problemas y carencias de distinta índole que enfrentan los docentes que han sido asignados como tutores” (2011, p. 1), de manera similar a como se planteó en la problemática que dio origen a este estudio, en el que también se encuentran necesidades y carencias en los docentes tutores para su función, tal y como se expresó en las preguntas detonadoras de esta investigación: ¿cómo es vivido por los profesores principiantes el proceso de inserción e inducción al servicio docente? y ¿qué vivencias tuvieron las docentes de nuevo ingreso ante las necesidades que se presentaron en el acompañamiento de la tutoría? Considerando las vivencias como momentos relevantes que marcan este proceso de inserción al campo laboral docente.

Pareciera que el binomio tutorial perfecto en educación básica, específicamente del nivel de primaria, como lo expuso una de las entrevistadas en esta investigación, está conformado por un tutor que al tiempo que cumple esta función también desempeña la de docente frente a grupo, lo que le permite entrelazar las prácticas de tutoría y acompañamiento; sin embargo, esto no sucede siempre así, debido a la acentuada discrepancia entre los lineamientos institucionales nacionales y las vivencias que se generan en relación con esta práctica en diferentes contextos.

En 2015 se empezaron a conocer algunos trabajos sobre la tutoría a los docentes noveles, uno de ellos lo mencionan Cortés, Perea y Ugalde: “El proceso de inserción de los profesores noveles a la escuela primaria de [...]” (2015, p. 1), una investigación necesaria en los inicios de la implementación de la tutoría de docente a docente, en las primeras etapas de incertidumbre en todo lo que concierne a la inserción laboral, las prácticas de enseñanza, la elaboración de planeaciones,

el llenado de formatos y la relación con los colegas en el centro de trabajo, así como el trato con los padres de familia, las autoridades administrativas y sindicales. Sin duda el escenario de la escuela era ya conocido y vivido por los docentes de nuevo ingreso en diferentes momentos, como se menciona enseguida:

La inserción de los profesores noveles a la escuela primaria implica la entrada y retorno a un escenario ya conocido y vivenciado por ellos en momentos distintos; inicialmente, cuando fueron alumnos de ese nivel; después ocurrió un primer retorno a la escuela primaria en que experimentaron un acercamiento a la profesión a través de las diversas jornadas de práctica como estudiantes de la Escuela Normal, éste antecede a otro momento decisivo: su inserción como maestros a cargo de un grupo en el umbral de la configuración de un estilo propio de práctica (Cortés *et al*, 2015, pp. 1-2).

Como se puede observar, existe un vacío entre alumnos egresados de escuelas normales e instituciones de educación superior,⁷ y su inserción como maestros en servicio, al tiempo que se ha visto a la escuela como el lugar de un sinnúmero de prácticas, acciones, experiencias e innovaciones que giran en el contorno de un currículum considerado como un amplio abanico de voces y miradas hegemónicas que inciden en la tutoría.

El docente tutor o tutorado, mientras se encuentre en la rigidez de lo instituido, limitará su posibilidad de innovar, esto no quiere decir que no respete o haga caso a los lineamientos y la normatividad institucional establecida, sino que se les mire de otra forma, para gestar una cultura de innovación en las nuevas generaciones de docentes. Donde estaría la posibilidad de contar con docentes en las aulas más dinámicos, creativos e innovadores, dirigiendo la enseñanza-aprendizaje de estas generaciones, cada día más exigentes, interactuando con la tecnología y personalmente, con la intención de lograr los objetivos del acompañamiento, como se sustenta a partir de las aportaciones de algunos autores:

⁷ Donde se impartan licenciaturas de pedagogía o afines a la educación. Una de ellas es la UPN, donde se ofrecen carreras vinculadas a la pedagogía o a las ciencias de la educación.

Vigotsky afirma que el aprendizaje se da cuando la persona interactúa socialmente. García (2010) nos dice que una de las principales aportaciones de Vigotsky al constructivismo es el planteamiento de la zona de desarrollo próximo, en donde hay una situación en la que tanto el alumno como el docente actúan de manera conjunta para cumplir ciertos propósitos, el docente ayuda a llegar al alumno más lejos de lo que él podría hacer solo (García en Valdés, Trujillo y Montes, 2015, p. 3).

Este autor remarca la importancia de ayudar al alumno en su proceso interno para lograr la construcción de una estructura funcional de sus aprendizajes, interactuando con el otro u otros en un contexto compartido, programado o circunstancial; esta interacción o práctica contribuirá a lograr los objetivos de la tutoría y acompañamiento en la modalidad que se realice.

Fue en el congreso del COMIE que se realizó en San Luis Potosí en 2017, donde se registró un mayor número de investigaciones afines al tema de la tutoría, con sus particularidades contextuales como la temporalidad, el nivel académico y los problemas o necesidades observadas. Algunas categorías que se encontraron afines a este trabajo permitieron abrir diálogos con diferentes autores, por ejemplo, en la revista *Nueva Época* se encuentra la aportación de Gaitán: “La tutoría en la educación”, donde menciona que:

[...] la tutoría puede entenderse como el proceso de acompañamiento a un estudiante en el cual el profesor le provee de orientación sistémica a lo largo de su trayectoria escolar; es un proceso de responsabilidad compartida que busca la clarificación de objetivos de carrera y de vida, la toma de decisiones y la resolución de problemas (2013, p. 5).

Aunque el autor resalta la importancia del acompañamiento en el proceso de la tutoría a un estudiante, las palabras que utiliza para describir al profesor tutor parecieran similares a las características que debe asumir un docente tutor en la tutoría de un docente de nuevo ingreso cuando se refiere a que: “el profesor le provee de orientación sistémica [...] un proceso de responsabilidad compartida que busca clarificación de objetivos [...]”; se comparte esta aportación, en el acompañamiento relevante en la tutoría en cualquier modalidad a la que se refiera.

Al ser la tutoría de docente a alumno un referente antecesor del tema en cuestión, es necesario conocer dónde aparece la práctica de la tutoría, para esto Ducoing señala:

La primera aportación de “La tutoría en algunos posgrados de la Universidad Autónoma de México”, de Pérez y Arredondo... En este marco se discuten algunas de las figuras que mantienen un origen y un vínculo como la del tutor, tales como las de asesor o director (2011, p. 21).

En la tutoría establecida como una normatividad, donde el docente realiza una doble función al ser docente y ser docente tutor, dirigido primeramente a los alumnos de posgrado del nivel superior, posteriormente en los niveles de media superior, y actualmente en educación básica específicamente en secundaria donde también se realiza la tutoría de docente a alumno, el tutor realiza acciones de asesor o director para propiciar la permanencia de los alumnos y reducir los índices de reprobación y deserción, así como fortalecer los aprendizajes en los alumnos.

Cabe mencionar que Ducoing despertó un gran interés en mí desde la primera consulta sobre la tutoría, pues señala la diferencia entre tutoría y acompañamiento en el texto “¿Tutoría y/o acompañamiento en educación?”, que forma parte de la obra *Tutoría y mediación I* (presentada en el COMIE 2017), y que es uno de los referentes teóricos del presente trabajo.

Ahora bien, dentro de las 18 áreas temáticas del COMIE 2019, realizado en Guerrero, sobresalen más temas sobre la tutoría en el nivel primaria, donde se observan los cambios en cada periodo, ahora en 2016-2018 como se expresa enseguida:

Durante esos dos años se les asigna un tutor, del que su labor se encuentra normada en las escuelas públicas de la Ciudad de México bajo el Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Tutoría en la Educación Básica 2016-2017 y 2017-2018, documento que se renovaba periódicamente, la última data de mayo de 2016 (García, 2019, p. 3).

A pesar de las adecuaciones que se han realizado en el Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica de los periodos 2014-2016, 2016-2018 y el más reciente 2018-2020, en algunos casos se siguen teniendo necesidades para lograr el objetivo de la tutoría:

... la carencia o falta de claridad en el proceso de tutoría, desde la mirada y las necesidades de los tutorados, ya que éstos relacionan ese trayecto con el apoyo que requieren para enfrentar su proceso de evaluación diagnóstica y por la permanencia (García, 2019, p. 2).

Si bien la tutoría tiene el objetivo de fortalecer la práctica docente a los profesores de nuevo ingreso, en este caso, específicamente, denota la preocupación de los docentes tutorados por las evaluaciones a las que serán sometidos, en vez de centrarse en las estrategias que se pueden implementar para mejorar su práctica en el aula.

Es importante señalar la gran diversidad de aportaciones sobre el objeto de estudio que tiene la tutoría, primero de docente a alumno y actualmente de docente a docente de nuevo ingreso, lo cual permite comprender las vivencias y necesidades que se han observado en la práctica de la misma y que coincide, algunas veces, con inquietudes personales acerca de querer saber qué sucede o por qué se dan dichos fenómenos en la tutoría y el acompañamiento en el ámbito educativo; así mismo, y lo más importante para la sustentante de este trabajo, es tener la oportunidad de aportar un poco en el inicio de esta modalidad de la tutoría a docentes de nuevo ingreso.

2.1.2 Enfoques teórico-conceptuales sobre tutoría y acompañamiento en el ámbito educativo

La multiplicidad de discursos sobre el concepto de tutoría poco ha ayudado a delimitar el significado polisémico que actualmente tiene. En el análisis realizado se encontraron enfoques teórico-conceptuales que invitan a una reflexión desde la mirada de autores que han hecho algunas aportaciones, con un amplio reconocimiento en la práctica de docente a alumno.

Históricamente, desde la época de los griegos, “Aristóteles inicia su Metafísica afirmando que ‘todos los hombres tienen naturalmente el deseo de saber’ (cap. I, libro primero)” (Martínez, 2016, p. 10). Se observa en los escritos del filósofo el ejercicio tutorial que desempeñaba en esa época donde estaba presente la figura del experto o sabio a quien se acudía para consultar sobre situaciones del saber y hacer, y se consideraba sabios a quienes poseían la virtud de la razón y la reflexión. Ahora bien, “el uso del término tutoría, todavía vigente en la actualidad y desde el punto de vista jurídico, significa un proceso de intervención, en el que el tutor es quien tiene todo el poder” (Ducoing, 2011, p. 61).

Al ser la tutoría y el acompañamiento dos prácticas que parecieran significar lo mismo, al momento de realizarlas cada una acciona con características muy definidas y diferentes una de la otra. Para hablar de estas dos prácticas que se entretrejieron en la investigación, es necesario mencionar algunos referentes teórico-conceptuales de la tutoría y el acompañamiento. Al respecto, Le

Bouëdec (2001) menciona que desde los antecedentes del cristianismo el acompañamiento ha sido practicado como tradiciones religiosas, con una vasta experiencia exitosa:

Se trata de una práctica que ha experimentado en el transcurso de los siglos modalidades muy variadas, que ha evolucionado, que se ha enriquecido y profundizado, que se ha teorizado paulatinamente a través de una cantidad impresionante de obras y de tratados a tal punto que se ha convertido en la referencia cultural de todo acompañamiento (Le Bouëdec en Ducoing, (2011, p. 58).

Efectivamente, la tutoría y el acompañamiento, desde sus inicios, han trastocado diferentes contextos en varias disciplinas, con distintos protagonistas, en escenarios favorables y otros no tanto, definiendo estas prácticas según la temporalidad, la cultura y los sujetos participantes, y dejando cada una referencia de su existir. La práctica del acompañamiento se orientó en su momento en el ámbito espiritual, en lo humano del ser como una tradición, así lo reafirma Ducoing: “En efecto, por ejemplo, el acompañamiento, en el ámbito espiritual, ha sido practicado por el cristianismo, igual que por el budismo tibetano” (2011, p. 58).

Por otro lado, la tutoría conlleva un sentido más pragmático a lo ya establecido en los sectores jurídicos, empresariales y, por qué no decirlo, actualmente, en lo educativo, de modo que se trata de dos procesos que tienen finalidades parecidas, pero no iguales, como lo señala la misma autora: “El acompañamiento como un proceso en el que el acompañado –sujeto– tiene como proyecto la realización de sí y, por su parte, el acompañante tiene como tarea el apoyo y la ayuda para la realización del otro” (Ducoing, 2011, p. 59). Lo anterior coincide con la tutoría a docentes de nuevo ingreso, donde el objetivo principal del tutor es contribuir a la formación del otro, fortaleciendo su práctica docente al inicio de su labor.

Ahora bien, “la tutoría, por el contrario, se inscribe más fácilmente en el proceso burocrático donde el alumno debe seguir la trayectoria establecida por el tutor, esto es, como un sujeto sometido a los designios, a las perspectivas de aquel” (Ducoing, 2011, p. 59). Esta práctica refleja una postura funcional, de autoridad y, por ende, de ejercer poder sobre otros.

Otra aportación sobre el tema, es la de Lázaro, quien define a la tutoría como “una actividad inherente a la función del profesor que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje”

(1997, p. 6). En esta modalidad, se observa a la tutoría, que ya se ha mencionado de docente a alumno o alumnos, con el objetivo de apoyar en lo académico.

Resulta muy complejo hablar de tutoría, más aún definirla, ya que la modalidad que se practique será establecida por los contextos y temporalidades en su momento de estudio, como lo exponen González y Avelino: “Diversos autores en distintos momentos históricos han señalado que el concepto de tutoría es polimórfico, contextual y escurridizo” (2016, p. 60), con lo que se está de acuerdo, ya que a nivel internacional, en los últimos años, se ha conceptualizado como formal e informal, tal ha sido el caso de la tutoría de docente a docente en su inserción laboral, que anteriormente se realizaba de manera informal en el currículum.

Actualmente, la tutoría en el ámbito educativo se refiere a una intervención académica de docente a alumno, con la función de acompañar a los estudiantes para optimizar su desarrollo académico. Este proceso suele ser relacionado en los niveles de educación básica (secundaria), medio superior y superior; en modalidades presenciales y a distancia o virtuales.

A partir de la RIEB 2011, se visualiza la tutoría a docentes como dos procesos de acompañamiento en general: “si es para los maestros, se implementa para solventar situaciones de dominio específico de los planes de estudio” (SEP, 2011a, p. 37). La SEP busca en esta modalidad presencial de tutoría apoyar a los docentes tutorados en sus prácticas diarias de acuerdo con los planes de estudios vigentes que, a partir de esta reforma, se instituyeron formalmente, sometidos a lineamientos oficiales específicos. Se considera relevante la relación que se da entre dos o más sujetos con esta práctica cuyo único fin es el de apoyar en lo académico o en la formación docente.

En teoría, el acompañamiento en la acción tutorial de docente a docente consiste en una serie de prácticas con una intención transformadora, mediante herramientas y estrategias que favorecen una educación de calidad; estas han de servir para fortalecer las prácticas docentes al inicio de su labor. La relación de la formación recibida, la realidad socio-laboral y la gran variedad de vivencias a las que se enfrentan, darán pauta a una práctica particular de esta.

En conclusión, la tutoría es un proceso complejo, tenso y abierto, donde no hay maneras sencillas de establecer límites entre las relaciones tutores-tutorados, entonces surge la necesidad de argumentar la permanente configuración y el desarrollo de relaciones equilibradas, donde tal equilibrio es precario y frágil, nunca definitivo (Aguilar, 2012, p. 118).

Lo anterior se observa en las investigaciones de tipo cualitativo y cuantitativo, que muestran lo que sucede en universidades, normales, bachilleratos, secundarias, preescolares y primarias, en diferentes estados de la República, con sus distintas implicaciones, acercamientos, perspectivas, experiencias, procesos, influencias, inserciones, fisuras, elementos, dificultades, reflexiones, modelos, modalidades, apoyos, estilos y concepciones, por mencionar algunas categorías que se mencionan alrededor de los protagonistas en la práctica tutorial o acompañamiento, algunas estudiadas a profundidad, otras en términos secundarios, pero relevantes para el tema en cuestión.

2.2 Aristas y categorías del objeto de estudio: la tutoría

La tutoría como objeto de estudio de este trabajo de investigación, remite a mirar y pensar las prácticas tutorales desde diferentes ángulos, que aportan un abanico de retos y posibilidades entre los actores y las coordenadas contextuales en el marco del currículo de la tutoría, esto ayuda a conocer las diferentes formas en que se presenta esta práctica en el campo de la educación, así como las categorías que se insertan y se dibujan en la movilidad contextual y temporal, y la interacción con los sujetos específicos de un nivel, como se describe en el siguiente apartado.

2.2.1 Los docentes de nuevo ingreso en educación primaria: sujetos de la tutoría

En este estudio se corroboran algunas necesidades de los docentes de nuevo ingreso que predominan al inicio de su práctica, estas preocupaciones que se describen son muy similares a las que se encontraron en el presente trabajo de investigación. Uno de los retos a los que se enfrentan es el que las instituciones y el contexto académico del que provenían los egresados distaban mucho del contexto laboral, lo que genera una dinámica difícil para su tarea profesional, que no parte de este estudio, sino desde el momento en que se dio su inserción a la práctica docente. Por otro lado, al vivir en una cultura donde prevalece una modernidad líquida⁸ tan vulnerable, de la que

⁸ Entendiendo el concepto de esta, desde la mirada de Bauman (2004), donde describe que: “La modernidad líquida es una figura del cambio y de la transitoriedad: los sólidos conservan su forma y persisten en el tiempo: duran, mientras que los líquidos son informes y se transforman constantemente: fluyen” (Bauman en Vásquez, 2008, p. 2).

involuntariamente los actores de la tutoría forman parte, pareciera que la tutoría cae en una de las contradicciones de la cultura actual, al referirse al hecho de ser constituido por el otro.

El concepto de cultura despliega todos los atributos de semejante impulso, dado que incorpora una concepción de la condición humana moderna reciclada ya en la forma de paradoja lógica. Aspira, por lo tanto, a superar la oposición entre autonomía y vulnerabilidad, concebidas como proposiciones, al tiempo que pasa por alto las contradicciones de la "vida real" entre lo autónomo y lo vulnerable, entre la tarea de constituirse a sí mismo y el hecho de ser constituido por otro (Bauman, 1999, p. 26).

En este sentido, Bauman ayuda a aclarar el concepto de cultura, como una condición humana, referida a las contradicciones de la vida real y a la tarea de constituirse a sí mismo; en el hecho de ser constituido, como se muestra en este trabajo de investigación, el otro está constituido por las autoridades educativas encargadas de cumplir con la capacitación de los docentes tutores y tutorados, establecida oficialmente, quienes carecen en su perspectiva de una visión de la tutoría para el desarrollo profesional, como enseguida se expone:

... 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 sus acentos en una visión de desarrollo profesional y en la construcción de docentes con una nueva cultura para asumirse como sujetos críticos, propositivos y transformadores (Abréu en Cervantes y Gutiérrez, 2014, pp. 362-363).

Las anteriores son ideas importantes de este autor siempre y cuando estas políticas se adecuen al contexto educativo, dado que no se puede generalizar, puesto que se habla de una gran variedad de contextos aun en una misma región. También se está de acuerdo con Abréu en la idea de una formación de docentes con una nueva cultura de innovación.

Es necesario conocer lo que sucede en otros lugares o regiones, donde se requiere sustentar una perspectiva de acompañamiento, práctica que también sobresale en esta investigación, considerado esto como un parteaguas que ayuda a fortalecer la formación y cultura de los docentes de nuevo ingreso de educación primaria, con la muestra con que se trabajó y mejorar la de los docentes próximos a ingresar al servicio del nivel educativo al que se enfocó este trabajo,⁹ en el que se

⁹ En el segundo nivel de la educación básica, que comprende: preescolar, primaria y secundaria.

atienden alumnas y alumnos de 6 a 12 años de edad, servicio que se ofrece en escuelas del sistema federal y estatal; que en el modelo educativo 2017 se describe de la siguiente manera:

Educación primaria. Es el segundo nivel del tipo de educación básica. Su objetivo es sentar las bases en áreas fundamentales para la adquisición de conocimientos posteriores, esto es, el dominio de la lectoescritura. El conocimiento matemático aritmético y geométrico, el conocimiento básico de las ciencias naturales y sociales, el conocimiento del cuerpo, las posibilidades motrices y las emocionales, las artes y las relaciones interpersonales (SEP, 2017a, p. 208).

La definición de educación primaria en el modelo educativo 2017 designa a los docentes de este nivel la responsabilidad de los conocimientos básicos como lectoescritura y matemáticas, ciencias naturales y sociales, por lo anterior se le considera un:

Profesional de la educación responsable de la enseñanza en el proceso educativo escolarizado. Es el promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo. Está encargado de organizar los ambientes de aprendizaje e interpretar el currículo en estrategias e intervenciones didácticas pertinentes para asegurar la calidad de la enseñanza en el aula. Bajo condiciones de autonomía curricular, autonomía de gestión y acompañamiento, puede ser agente de cambio y transformación a través de la organización y estructuración del conocimiento en contextos y circunstancias particulares es aquel que enseña o que es relativo a la enseñanza (SEP, 2017a, pp. 206-207).

Se trata de ver al docente como un agente de cambio encargado de realizar lo pertinente para lograr la calidad educativa, en un contexto en el que, para lograrlo, cada vez más se involucran factores sociales, económicos, familiares, entre otros. Sin duda, es una gran tarea del docente y una doble responsabilidad, si a esto le sumamos el trabajo de tutoría, donde además de cumplir con todo lo mencionado el docente tutor tiene la encomienda de contribuir a fortalecer la práctica docente de otro compañero, en este caso de nuevo ingreso.

Dentro de la tutoría se formaron dos grupos principales: los docentes tutores y las docentes tutoradas. Es muy importante mencionar que, de acuerdo con los lineamientos oficiales, los docentes tutores deberían haber sido seleccionados con base en una convocatoria. Por otro lado, las docentes tutoradas son consideradas como docentes de nuevo ingreso o docentes que se incorporan al sistema educativo estatal o federal.

Al tutorado se le conceptualiza como el personal docente y técnico docente de nuevo ingreso que recibe acompañamiento por parte de un colega que tiene experiencia y cumple con los requisitos de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), que señala: “Con el fin de fortalecer sus capacidades, conocimientos y competencias del Personal Docente de nuevo Ingreso, durante un periodo de dos años tendrá el acompañamiento de un tutor designado por la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda” (SEP, 2013c, p. 12). Por lo anterior, se considera a la tutoría como un derecho oficial para los docentes de nuevo ingreso.

En el modelo educativo 2017, para los docentes de nuevo ingreso, se utiliza el siguiente concepto: “La Tutoría: a la estrategia de profesionalización docente que atiende la necesidad de fortalecer las capacidades, los conocimientos y las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso al servicio público educativo” (SEP, 2017a, p. 45). Que se considera como una estrategia para mejorar las competencias de los docentes de nuevo ingreso, como se sustenta en el último de los principios pedagógicos del plan de estudios 2011, en el que donde se menciona que:

1.12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela:

La tutoría se concibe como el conjunto de alternativas de atención individualizada que parte de un diagnóstico. Sus destinatarios son estudiantes o docentes. En el caso de los estudiantes se dirige a quienes presentan rezago educativo o, por el contrario, poseen aptitudes sobresalientes; si es para los maestros, se implementa para solventar situaciones de dominio específico de los programas de estudio. La asesoría es un acompañamiento que se da a los docentes para la comprensión e implementación de las nuevas propuestas curriculares. Su reto está en la retroalimentación de conceptos y prácticas. Tanto la tutoría como la asesoría suponen un acompañamiento cercano; esto es, concebir a la escuela como un espacio de aprendizaje y reconocer que el tutor y el asesor también aprenden (SEP, 2011a, p. 37).

Según la LGSPD 2017, dicho acompañamiento debería de haberse dado así; sin embargo, la realidad es muy diferente. Ahora bien, en el programa 2017 se menciona este acompañamiento definido por el modelo educativo vigente de la siguiente manera:

Acompañamiento. Asesoría calificada que se brinda al personal docente y a la escuela para apoyar procesos de formación continua y desarrollo profesional. Facilita que los docentes tengan elementos teóricos y metodológicos para la construcción de ambientes de aprendizaje. El término sugiere el respeto a la libertad y autonomía del docente, al mismo tiempo que promueve el apoyo de una manera cercana a su práctica en tiempo, espacio y contenido (SEP, 2017a, p. 200).

Contar con una asesoría calificada o capacitada para poder apoyar a los docentes que realizarán esta función, es una de las propuestas de algunos autores mencionados en este apartado y, al igual que ellos, coincido en brindar una puntual atención a la capacitación del tutor, ante las nuevas propuestas curriculares de la tutoría o acompañamiento, y de esta forma lograr el objetivo de la tutoría en los docentes de nuevo ingreso, que son sujetos de la misma.

En el campo educativo, con frecuencia, se presentan situaciones¹⁰ que distan mucho de lo que se establece en los lineamientos normativos. La tutoría a docentes de nuevo ingreso no es la excepción, como se muestra en el siguiente apartado.

2.2.2 Del currículum formal al currículum vivido en la tutoría

El término currículum comúnmente se relaciona con los programas y planes establecidos oficialmente en cualquier nivel educativo, por lo cual no se tiene una comprensión más amplia sobre el mismo, sin considerar la diversidad de elementos que conlleva, dependiendo del contexto en el que se desarrolle y sostenido por los grupos dominantes de una sociedad, lo que se convierte en una limitante para comprender el campo curricular que se elija.

Uno de los problemas que más dificultan la comprensión del campo del currículum, ha sido el hecho de concebirlo solo a partir de sus aspectos estructurales-formales, es decir, de las disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela, de las reglamentaciones que norman la vida escolar; sin embargo, no se debe olvidar que otro componente fundamental del currículum es el plano de los procesos y las prácticas educativas, que se considera como el espacio donde se concretizan los procesos de formación promovidos desde el currículum formal (De Alba, 1991).

En el marco de la política educativa de un momento histórico determinado y la puesta en marcha de líneas de acción orientadas a promover diversos cambios entre el profesorado, el papel o función de los docentes es fundamental para concretar el proyecto de formación promovido desde el plano

¹⁰ Situaciones como la realización y ejecución de la planeación, incorporación de adecuaciones curriculares, por mencionar algunas.

formal; sin embargo, “la inserción no puede leerse al margen del contexto político, dado que el trabajo docente está sujeto a constantes modificaciones a causa de la continuidad de reformas y la variación en las situaciones sociales y culturales” (Ávalos en Cervantes y Gutiérrez, 2014, p. 362). Así, la forma como cada docente novel enfrenta su inclusión al ejercicio profesional, difiere de un lugar geográfico a otro, de un momento histórico a otro, de un centro escolar a otro, de ahí que será fundamental conocer el escenario en que se inserta cada generación de nuevos profesores.

Lo anterior fundamenta la idea de que la tutoría es un proceso importante para los docentes de nuevo ingreso, ya que pretende fortalecer su formación y práctica profesional, a partir de la promoción y dominio de las competencias que se establecen en las disposiciones normativas a nivel nacional en el perfil de egreso de los estudiantes que marca la RIEB: “El perfil de egreso define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica y tiene un papel preponderante en el proceso de articulación de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria)” (SEP, 2011a, p. 39).

Al analizar el contexto actual, a nivel nacional e internacional, México no debe quedarse al margen en cuanto a la implementación del currículum de la tutoría específicamente para los docentes de nuevo ingreso, práctica medular en este campo de la educación. Algunos de los países que están dentro de los programas de inducción son Escocia, Australia, Chile y Ecuador “Cuadro 1.- Programa de inducción en cuatro países (OCDE, 2013)” (Cervantes y Gutiérrez, 2014, p. 354), cada uno con un diseño particularmente adecuado a su currículum, él se mira como algo con vida y en constante movimiento en relación con otro u otros, a lo comúnmente establecido, para ampliar una nueva conceptualización del currículum en relación con el lugar, contexto, situaciones de género, organizaciones sociales, diversidad e inclusión.

El currículum va más allá porque no es estático y se encontraría en constantes tensiones de acuerdo con la temporalidad y el momento histórico en que se comente; sin olvidar que este manifiesta una de las acciones que cuenta con muchas miradas e interpretaciones dentro de los sistemas educativos, en los que pareciera que no tiene importancia o que pasa desapercibido para muchos, sin notar su presencia, movilidad y ejecución tan cercana, por el solo hecho de formar parte de la organización educativa, cualquiera que sea la función, ya sea como docente frente a grupo, director,

supervisor, orientador, entre otros. A continuación, se observará a la tutoría en un currículum formal en el plan de estudio y en documentos oficiales.

2.2.3 La tutoría en el plano prescriptivo de los planes de estudio y documentos oficiales

Derivado de acuerdos internacionales, la tutoría fue avalada por la OCDE (2010) y recuperada en los lineamientos oficiales de la RIEB 2011, específicamente en el apartado de los principios pedagógicos¹¹ del plan de estudios 2011. Es pertinente mencionar que en la tutoría, así como en otros temas en el campo de la educación, lo instituido dista mucho de lo que en la realidad sucede, y muchas veces el docente tiene que ser flexible a la hora de planear y ejecutar lo que marcan los planes y programas, por ejemplo, en la tutoría podemos mencionar algunas acciones de lo instituido y de lo vivido, información que resulta importante para este trabajo de investigación.

El Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica Temporal con Funciones de Tutoría. De Docentes y Técnico Docentes de Nuevo Ingreso a la Educación Básica Ciclo Escolar 2014-2015 y 2015-2016, difundió una convocatoria para la selección de tutores, no obstante dicha selección no se llevó a cabo, sino que se realizó una asignación, ya que al no haber docentes interesados en participar en la convocatoria se tuvo que asignar a directores y asesores técnicos pedagógicos (ATP) para cubrir esta función.

Los lineamientos señalaban la necesidad de una capacitación para los docentes tutores y docentes de nuevo ingreso, sin embargo, esta no se dio o fue muy deficiente para ambos; aunque se planteaba que los docentes de nuevo ingreso tendrían un tutor durante un periodo de dos años, muchos de ellos no contaron con ese apoyo, o bien, la tutoría se tuvo que realizar en contra turno.¹² Al respecto, es importante preguntarse ¿en qué momento se realizaría la tutoría?, si la mayoría de los docentes tutores que se asignaron son docentes con doble turno, trabajan en el turno matutino y vespertino. Ahora bien, en relación con las visitas a los tutorados consideradas para la observación de clase, en la mayoría de los casos estas no se realizaron por falta de autorización de los directivos.

¹¹ Para ser más preciso en el último principio pedagógico (12).

¹²Esto significa que, si el docente tutorado labora en el turno matutino la tutoría se realizaría en el turno vespertino o a la inversa, si labora en el turno vespertino la tutoría sería por la mañana.

La tutoría de manera oficial se reconocía y promovía en los documentos que la regulaban, con base en los acuerdos de organismos internacionales como la OCDE, desde donde la tutoría se consideraba como una propuesta para mejorar la educación en México, sin embargo, de acuerdo con lo que se expone en el párrafo anterior, en la realidad se da una situación que contraviene lo establecido en los lineamientos.

Es interesante mencionar que en el currículum existe una estrecha y constante interacción entre todos los elementos implicados en este proceso, como pueden ser saberes, acciones, valores, costumbres, creencias y hábitos, que inciden en los procesos de formación, como lo señala De Alba, quien entiende al currículum como una:

... síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a ponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía; síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social (De Alba, 1991, pp. 62-63).

Propuesta política educativa que conforma un proyecto de formación, expresado a través del plano estructural formal, mejor conocido como el plan de estudios y los programas escolares, así como con los reglamentos y lineamientos institucionales que norman su desarrollo; y que es el punto de referencia para el desarrollo de las prácticas educativas de los docentes, orientadores y tutores y tutorados en el caso que se estudia.

Uno de los problemas más importantes en cuanto a la comprensión del campo del currículum ha sido concebirlo sólo a partir de sus aspectos estructurales-formales; esto es de las disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela, de las reglamentaciones que norman la vida escolar (De Alba, 1991, p. 66).

Al analizar esta referencia, se observa, en algunas experiencias de los docentes, prácticas formativas a veces reiterativas en lo normativo, que parecieran estar bajo un currículum regulado y estático, al respecto Carbonell comenta que:

La experiencia no es suficiente. No basta llevar mucho tiempo en aula para generar conocimiento formativo, la experiencia hay que someterla a la autocrítica, al análisis, a la interrogación, a la mirada del otro; es decir, a la reflexión que proporciona una comprensión más profunda de nuestra práctica pedagógica (2006, p. 116).

Se espera que al realizar o practicar el currículo con esta otra mirada, y al dominar los elementos involucrados encaminados a la reflexión, un docente pueda dar pauta a la innovación. De acuerdo con Carbonell:

En la pedagogía tradicional el método usual es la lección magistral, y el mecanismo de enseñanza y aprendizaje sigue el esquema clásico de exposición-escucha-memorización-repetición. No existe preocupación por el método porque la centralidad no es el sujeto –niña o niño– sino el objeto de estudio: el programa (2006, p. 109).

En este sentido, nuevamente, el programa, lo que habitualmente se cree que es el currículum formal, constituido por los planes y programas establecidos para su ejecución, se antepone ante el currículum vivido, aunque es este el que le da sentido y entendimiento a lo educativo. Al respecto, sería interesante observar cómo se movería el currículum de la tutoría del estatus que hoy tiene y de las vivencias de sus protagonistas,

2.2.4 Vivencias y acciones en la capacitación de los tutores

Hablar de vivencia comúnmente se refiere a esos momentos que se viven en la cotidianidad y son ya parte del pasado, sin percibir que en estos se encuentran momentos de gran valor significativo para cada persona. Como lo describe Dilthey “... son unidades de tiempo a las que se le concede un determinado valor” (en Galindo, 2016, p. 86). A partir de la anterior idea, en este trabajo de investigación se analizan las vivencias de algunos docentes que participaron en el proceso de ser tutores o tutorados.

Saber lo que ocurre con las vivencias de los docentes participantes, observadas a partir de la investigación, permitió utilizar la entrevistas para recabar la información que de viva voz expresaban las personas que participaron en el estudio, como tutores o tutorados. Estas entrevistas se consideraron viables porque se lleva a cabo un acercamiento con los actores, lo que a su vez permitió un análisis más directo de su contexto.

La selección de los tutores y tutoradas que participaron en la acción tutorial, así como la relación que se generó entre ellos, implicó un conocimiento del contexto en el que se realizó el proceso de

la tutoría, al tiempo que permitió conocer a los docentes que participaron en este proceso por su propio testimonio, lo que ayudó a realizar un análisis de los hechos educativos en un contexto determinado de espacio y tiempo. De manera que al escuchar en la entrevista hablar a los sujetos de sus vivencias como tutor o como tutorada, se pudo ir reconstruyendo el contexto en que desarrollaba esta función, y a partir de ello hacer un análisis que permitiera comprender cómo se realizaba la tutoría. Si hubo o no una contribución en ellos, al respecto esta tutorada dice lo siguiente:

¿Cómo contribuye? Sí hubo una contribución porque yo siempre he dicho que el maestro se forma en el aula, ahí es donde tú vas adquiriendo las herramientas, las estrategias, que tú primero la pones en práctica en tu grupo y vez la funcionalidad, y ya con las tutoradas lo que tú viviste, tú lo compartes y ya les puedes motivar o incentivar de decirle a tus tutoradas esto se puede hacer así, pero también tú lo puedes hacer de otra forma, pero tú ya tienes el elemento clave para decirles ¡váyanse por aquí! (E1YMASAF11092017: 2,3).

Conforme avanza la investigación, se reafirman constantemente las diferentes vivencias de los protagonistas, de diferentes regiones y países. Estas marcarán la vida del docente de nuevo ingreso, quien, en su afán por cumplir con los requisitos que les permitan incorporarse al sistema, ya sea estatal o federal, se enfrenta a momentos relevantes que darán significado o serán el detonante para seguir en una dinámica de permanente capacitación ante las realidades poco agradables, para las que se espera encontrar una nueva forma de generar una cultura innovadora para las nuevas generaciones de docentes.

En este trabajo de investigación sobresale el tema de la falta de capacitación a los docentes tutores. Las acciones que realizaron parten de la experiencia y vivencia de los tutores, como lo señala la siguiente docente tutora:

Soy maestra de Normal, o sea de normatividad de lo normal y luego tenemos casos muy especiales que la verdad no sé cómo actuar en esas situaciones y pues a veces yo intento y creo que hago lo correcto, pero no tengo esa formación para tratar esos casos especiales. Entonces ahí no se logra lo que pretende el programa ni los planes, porque como maestra no estoy preparada para tratar esas situaciones, sino para tratar con niños normales (E1YMASAF11092017:3).

Las acciones que los tutores realizan con sus tutorados, de una u otra manera, replican una manera de enseñanza tradicional que repetimos inconscientemente, con lo cual caemos en la no reflexión

de la práctica y la experiencia, que por consiguiente no contribuye a generar una transformación profunda que sacuda las fibras del docente. Al respecto Carrizales menciona que:

... al docente no es posible transformarle sus comportamientos sin transformar su experiencia. Su comportamiento puede sufrir cambios parciales, reformas aparentes, y sin embargo su experiencia mantenerse sin modificaciones, en cambio si su experiencia se transforma no es posible que se mantenga sin transformaciones al comportamiento lo que significa que pierda su cualidad mimética (1986, p. 25).

Es necesario reflexionar sobre las experiencias y las prácticas de los docentes para lograr una transformación en su actuar y, de esta manera, contribuir con una forma diferente e innovadora en el ámbito de la educación. Desde la mirada de su aportación pareciera que se estuviera hablando de situaciones diferentes, desde los que ejercen el poder y quienes son sometidos a él: “ciertamente la práctica docente requiere reorientarse no en los términos en que lo declaran quienes desde el poder se dedican a pronunciar frases desorbitadas, vacías y por ende sin significación” (Carrizales, 1986, p. 25).

No se trata de continuar con una educación conservadora, esta es una práctica del pasado, es necesario reflexionar, transformar o innovar, para dejar de ser un espectador de acciones, como lo plantea el autor referido:

Cuando a los filósofos se les dijo se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de transformarlo, no se les invitaba a que con la teoría que profesaban impulsaran la transformación, por lo contrario, se les señaló que para poder transformar necesitaban transformar su teoría, pues con la que poseían sólo podían contemplar, por tanto conservar (Carrizales, 1986 p. 62).

Todo lo anterior constituye un reto más para la actualización e innovación de los tutores. Son ellos los que pueden dar la pauta para realizar prácticas con acciones diferentes a las que actualmente se realicen, si se les favoreciera con una mejor capacitación como tutores.

2.3 Reflexión analítica del capítulo

Las aportaciones del estado de conocimiento y de los referentes teóricos de esta investigación muestran una gran diversidad de percepciones sobre la tutoría en el campo de la investigación, la cual, en lo general, tiende a ser moldeada de acuerdo con las necesidades o adecuaciones contextuales al momento de ejecutar esta práctica.

Los escritos analizados invitan a una mirada crítica reflexiva para dialogar con autores que sustentan una postura que permite interactuar con los sucesos sociales, entre ellos los de educación. La tutoría es un tema sobresaliente y con una gama de aristas en la modalidad de docente a alumno, con la dupla del acompañamiento en su puesta en marcha. En relación con la tutoría en docentes de nuevo ingreso, es necesario mencionar que a partir de 2012 ha aumentado el número de trabajos realizados a nivel nacional, debido a los lineamientos oficiales que entraron en vigor con la RIEB 2011.

La aportación de diferentes miradas conduce a la interpretación de las diferentes aristas de la tutoría, así como las categorías que se suman en la ejecución de esta práctica; al tiempo que se observa la brecha que hay entre el currículum vivido y el currículum formal en la tutoría. Vivencias y acciones entre los tutores y tutorados, donde la innovación busca una fisura para germinar una nueva cultura en las futuras generaciones de docentes de nuevo ingreso. Derivado de lo anterior es interesante conocer los movimientos estructurales metodológicos de este trabajo de investigación en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Presentación

La metodología de la investigación cualitativa, según el Instituto Internacional de la Universidad de Alberta, en Canadá, es un método o técnica para recabar información de acuerdo con las necesidades de cada investigador, como lo menciona Álvarez y Jurgenson (2003).

Una de las organizaciones académicas más importantes en la investigación cualitativa, el Instituto Internacional de Metodología de la Investigación Cualitativa de la Universidad de Alberta, en Canadá, realiza periódicamente conferencias interdisciplinarias internacionales sobre avances en los métodos cualitativos. Por las razones anteriores, en esta sección se utilizarán indistintamente las denominaciones *métodos* o *técnicas*, entendiendo que nos referimos a diferentes formas mediante las cuales los investigadores cualitativos obtienen la información que buscan en sus estudios (2003, p. 105).

El autor ratifica las diferentes formas o rutas que la misma investigación va requiriendo para obtener la información, utilizando el método o técnica adecuada según el trabajo del investigador, es este el que delimitará o ampliará algunos avances del método cualitativo.

Las diferentes formas de abordar la construcción de la investigación especificaron el desarrollo de las necesidades y aportaciones que se presentaron, lo que a su vez permitió un acercamiento con los participantes de este estudio. De acuerdo con las preguntas de investigación, las cuales demandaron el apoyo de una metodología cualitativa, por las características de esta, facilitaron el conocer y analizar las vivencias que se generaron en las docentes de nuevo ingreso seleccionadas a partir del acompañamiento de sus tutores y la comprensión de las acciones, “en la posibilidad de tener una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de sujetos e instituciones “ (Hernández, Fernández y Baptista, 2008, p. 9).

Esto permitió un acercamiento y diálogo directo con los docentes tutores y tutoradas donde se pudieron observar algunas necesidades que se presentaron en la tutoría; mediante el seguimiento en la elaboración y construcción que se ajustó a las necesidades de este trabajo de investigación, para esto fue importante considerar la propuesta de Buenfil quien dice que [...] “una noción de metodología como técnica de recolección de datos, es sumamente limitante y simplificadora para la investigación” (2011, p. 14).

Por lo cual, en relación con la referencia empírica, teórico y las preguntas, pudo explicarse de una manera general con la “relación triádica” (Buenfil, 2012, p. 1), en la relación misma del avance en que se encontraba el objeto de estudio, con las preguntas, el referente teórico y el referente empírico donde se encontró la construcción y la deconstrucción de un nuevo referente, con una tensión irresoluble entre los tres referentes mencionados con ajustes permanentes, que al vincularlos formaron parte de la columna vertebral del tema en cuestión. El fundamento que da Tarrés ayudó a reconstruir la realidad de la tutoría, cuando comenta que:

La investigación cualitativa más que un enfoque de indagación es una estrategia encaminada a generar versiones alternativas o complementarias de la reconstrucción de la realidad, se comprende por qué es un recurso de primer orden para el estudio y la generación de conocimiento sobre la vida social (Tarrés, 2001, p. 64).

De lo anterior se deduce, en esta investigación, una alternativa para comprender una de las realidades de la tutoría, lo cual permitió analizar un conocimiento cercano de la acción tutorial.

Este capítulo inicia con el desarrollo de la estructura metodológica y los sujetos del estudio, describiendo las técnicas o herramientas que se requirieron en esta investigación. Posteriormente se detalla la asignación de claves a los docentes tutores y tutoradas. Después se expone información relevante acerca de los docentes participantes en la tutoría. Y por último se aborda el contexto de las primarias seleccionadas.

3.1 Estructura metodológica y protagonistas del estudio

El diseño metodológico implica la elección de los protagonistas, en este caso tutores y tutoradas; la delimitación espacial y temporal en que se realizó el estudio, lo que a su vez implicó el análisis del contexto; así como el tipo de técnicas de investigación que se utilizaron para recopilar la información necesaria y la argumentación del supuesto que orientó esta investigación. Se señalan en todos los casos los criterios que se consideraron para tomar decisiones en relación con cada uno de los puntos anteriores.

La población identificada para este estudio estuvo conformada por docentes de nuevo ingreso y docentes con funciones de tutores de escuelas primarias estatales y federales en el municipio de Melchor Ocampo, Estado de México. A partir de esta población focalizada se seleccionaron a los

tutores y tutoradas y se realizó el diseño requerido para los objetivos de esta investigación; al delimitar a los sujetos, se les aplicó un cuestionario para la recolección de información.

Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir [...] El contenido de las preguntas de un cuestionario puede ser tan variado como los aspectos que se midan a través de este. Y básicamente, podemos hablar de dos tipos de preguntas: “cerradas” y “abiertas” (Hernández *et al.*, 2008, p. 295).

Cabe señalar que la aplicación de los cuestionarios para obtener información¹³ tuvo lugar de manera previa a las entrevistas programadas con los docentes tutores y tutoradas, en cada una de las instituciones escolares que laboraban, contando con la autorización de los directores y supervisores correspondientes. Estos cuestionarios ayudaron a conocer algunos datos generales, así como la formación académica de cada uno de los docentes seleccionados.

En cuanto a la referencia empírica de los docentes, se diseñó un cuestionario para tutores y uno para las tutoradas con dos apartados I) Datos generales con siete preguntas cerradas, II) Formación académica con cuatro preguntas cerradas y tres de opción múltiple, con el objetivo de contar con un referente del perfil de estos.

Los temas fueron dos: I) Datos generales en relación con: edad, sexo, estado civil, si tenían hijos, sistema educativo en el que se labora, fecha de ingreso al servicio, turno, cargo o función que se atiende, si se trabaja en otro turno, cargo o función que se atiende. II) Formación académica, se refiere al nivel de escolaridad, actualización docente, tiempo de recibir o brindar la tutoría.

Ahora bien, la entrevista como una de las técnicas del método cualitativo ayudó en este trabajo de investigación a conocer de viva voz a los sujetos que participaron como tutores y tutoradas, y a realizar un análisis de hechos sociales en un contexto determinado. De acuerdo con Vela:

La entrevista cualitativa proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; es, por tanto, una técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades (en Tarrés, 2001, p. 67).

¹³ Cuestionario para tutores de primaria (anexo 1), y uno para tutoradas de primaria (anexo 2).

Debido a los objetivos de la investigación, entre los que figuraban conocer y analizar las vivencias que se generaron en la tutoría, las necesidades que se presentaron en las tutoradas y la selección o asignación de los tutores, la entrevista ayudó obtener información general para el análisis, comprensión y categorización de la información.

La estructura de la entrevista estuvo conformada por el tipo de información solicitada a los tutores (ver anexo 3). Para las tutoradas, la información que se solicitó se integró a través de preguntas orientadas a las vivencias que tuvieron las docentes de nuevo ingreso, con el propósito de contar con elementos que permitieran responder las preguntas de investigación en relación con la tutoría y acompañamiento que recibieron por parte de sus tutores (ver anexo 4).

Las entrevistas se realizaron en los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2017, en escuelas primarias ubicadas en el municipio de Melchor Ocampo Estado de México. Este fue un año relevante en la historia de este municipio,¹⁴ como se describirá

En esta investigación fue pertinente el empleo de la entrevista como herramienta de recolección de datos, para lo cual se asignaron claves a los docentes tutores y tutoradas de la población seleccionada. Para proteger la identidad de los participantes, fue pertinente asignar una clave a cada docente tutor y tutorado.

3.2 Asignación de claves a los docentes tutores y tutoradas

En este apartado se muestra la descripción de las claves asignadas a los docentes tutores y tutoradas, así como una breve reseña del contexto en que se realizaron las entrevistas a los actores de la investigación, donde, “El método cualitativo pone énfasis en la “visión” de los actores y el análisis contextual en el que ésta se desarrolla, centrándose en el significado de las relaciones sociales” (Tarrés, 2001, p. 63).

¹⁴ Año 2017 memorable para el municipio de Melchor Ocampo por sus 100 años de creación.

Cuadro 2. Descripción de la clave asignada a tutores y tutoradas

Código	Descripción
E	Entrevista
1, 2, 3, 4	Orden numérico en que se realizó la entrevista a tutores y tutorados
W- Director X- Subdirector Y- Docente frente a grupo Z- Asesor técnico pedagógico (ATP)	Función del docente tutor o tutorado
MASA (ejemplo)	Iniciales del docente
F M	Femenino Masculino
Día/ Mes/ Año	Fecha de realización de la entrevista

Fuente: elaboración propia.

- Entrevista realizada a E1YMASAF11092017, en el turno matutino, es docente frente a grupo, responsable de 29 alumnos de 6° grado, solo trabaja un turno y este es el segundo año que funge como tutora en su escuela.¹⁵ Se realizó el día lunes 11 de septiembre del presente a las 11:10 horas. En el horario de receso, a la maestra no le tocaba guardia en el recreo ese día, y me permitió realizar la entrevista en su salón, a pesar de que había un poco de ruido por parte de los niños se pudo realizar. Ya casi al final de la entrevista estaban llamando a las maestras para que pasaran a la dirección y, de hecho, en la grabación se escucha cuando llaman a la maestra, esto no impidió que termináramos a tiempo nuestra entrevista, la cual duró 14 minutos con 58 segundos y la transcripción fue de cinco páginas.
- Entrevista realizada a E2ZBBMF11092017, en función de asesor técnico pedagógico (ATP) del turno vespertino, es su segundo año que funge como tutora. Se realizó el día 11 de septiembre

¹⁵ Información del anexo 1.

de 2017 a las 14:40 horas, dentro del horario del turno vespertino. La maestra me permitió realizar la entrevista en la dirección, la cual duró 22 minutos con 14 segundos y la transcripción fue de nueve páginas.

- Entrevista realizada a E3WJSTM16112017, en el turno matutino. Este informante tiene el cargo de director y docente frente a grupo en el turno vespertino. Es el segundo año que funge como tutor. Se realizó el día jueves 16 de noviembre del presente a las 11:20 horas. El maestro me permitió realizar la entrevista en la dirección de la escuela, la cual duró 15 minutos con 42 segundos y la transcripción fue de siete páginas.
- Entrevista realizada a E4WHAVLM17112017, en el turno vespertino, es el primer año que funge como tutor debido a la asignación como director, se realizó el día viernes 17 de noviembre del presente a las 15:20 horas, dentro del horario del turno vespertino. El maestro me permitió realizar la entrevista en la dirección de la escuela, la cual duró 26 minutos con 42 segundos y la transcripción fue de ocho páginas.

Sobre las tutoradas:

- Entrevista realizada a E1YCGGEF04102017, en el turno matutino, responsable de un grupo de 3er. grado, solo trabaja un turno. Tiene un año de servicio, es el segundo año que recibe tutoría se realizó el día miércoles 4 de octubre del presente a las 10:10 a.m. En un horario normal de clases, pero que los niños aún no han tenido clases (debido al sismo del 19 de septiembre de 2017), hasta que les entreguen el dictamen correspondiente. Dada estas condiciones favoreció el tiempo y espacio para la entrevista, la cual realizamos en el salón de la maestra. Esta entrevista duró 33 minutos con 01 segundos y la transcripción fue de 9 páginas.
- Esta entrevista realizada a E2YLLRCF10102017 en el turno matutino, actualmente responsable de un grado, solo trabaja un turno, tiene un año de servicio. Es el segundo año que recibe tutoría. Esta entrevista se realizó el día martes 10 de octubre del presente a las 14:20 horas, en las instalaciones del ISCEEM Nextlalpan, debido a que la escuela donde labora la maestra aún no tenía clases (por el sismo del 19 de septiembre de 2017), hasta que les entreguen el dictamen de revisión de instalaciones correspondiente. y a que la maestra vive en Nextlalpan. Esta entrevista duró 28 minutos con 2 segundos y la transcripción fue de nueve páginas.

- Entrevista realizada a E3YXRMF12102017 en el turno matutino, tiene un año de servicio, es el segundo año que recibe tutoría. realizó el día jueves 12 de octubre del presente a las 15:10 p.m. En un horario normal de clases, pero que los niños aún no tenían clases (debido al sismo del 19 de septiembre de 2017), hasta que les entreguen el dictamen correspondiente. Dada estas condiciones favoreció el tiempo y espacio para la entrevista, la cual se realizó en el salón de la maestra. Esta entrevista duró 22 minutos con 11 segundos y la transcripción fue de 8 páginas.
- Por último, entrevista realizada a E4YKGGEF12102017, en el turno matutino, solo tenía un turno, tiene 1 año de servicio, es su segundo año que recibe tutoría, esta entrevista se realizó el día jueves 12 de octubre del presente a las 13:01 p.m. en el salón de la maestra, fue ya terminado el turno de la mañana para no interrumpir sus actividades con sus alumnos, en la escuela donde trabaja. Esta entrevista duró 22 minutos con 39 segundos y la transcripción fue de 8 páginas.

La entrevista tuvo una guía que permitió el diálogo con tutores¹⁶ y con tutoradas donde la intención es saber del otro, del trabajo que se realizó en la tutoría, los desafíos a los que se enfrentaron, las aportaciones que tuvieron para fortalecer su práctica docente, es importante mencionar que esta información se planteará en los capítulos 4 y 5, al describir la recolección de información previo al trabajo de campo, facilitó conocer con detalle el perfil de cada uno de los actores de la investigación.

3.3 Recolección de información previa al trabajo de campo

Fue necesario seleccionar a los docentes en dos grupos: uno de docentes tutores y otro de docentes tutoradas, se consideró a docentes claves de los dos sistemas educativos el federal y el estatal para las entrevistas, esto enriqueció el trabajo de investigación, y ayudó a tener una visión más amplia de la tutoría en primaria. Es importante conocer los criterios que se consideraron para la selección de los mismos, los cuales fueron los siguientes:

¹⁶ Se realizaron ejes para entrevista con tutores (anexo 3) y ejes para entrevista con tutoradas (anexo 4).

Cuadro 3. Criterios para la selección de docentes tutores y tutoradas

No.	Criterios
1.	Sistemas educativos: sistema estatal y sistema federal
2.	Nivel educativo: educación básica (primaria)
3.	Docentes en servicio como tutores: <ul style="list-style-type: none"> • Un docente frente a grupo • Un asesor técnico pedagógico (ATP) • Dos directores
4.	Docentes en servicio como tutoradas: <ul style="list-style-type: none"> • Cuatro docentes frente a grupo de nuevo ingreso
5.	Hombres y mujeres.
6.	Distintos años de antigüedad (en el caso de los docentes que realizan funciones como tutores)
7.	Total de docentes: cuatro docentes tutores y cuatro docentes tutoradas

Fuente: elaboración propia.

Llevar a cabo la propuesta inicial de cuatro tutores y cuatro tutoradas resultó pertinente para ampliar el número de informantes clave con funciones diferentes en el caso de los tutores (como se indica en los cuadros 4 y 5); en el caso de las tutoradas, con mayor razón, se requería de su participación, ya que aunque tenían mucho en común como docentes de nuevo ingreso, era importante escuchar su punto de vista como tutoradas, con la intención de tener mayor información de las participantes seleccionadas de diferentes contextos y sistemas educativos.

Ubicación geográfica de las instituciones. Se trabajó en escuelas primarias del municipio de Melchor Ocampo, para no influir en el resultado del análisis del trabajo de campo se descartó trabajar en la escuela donde se obtuvo la experiencia empírica directa como tutora. Por tal motivo, se eligieron maestros de los dos sistemas educativos: federal y estatal, así como ambos turnos: matutino y vespertino.

Las características generales de los docentes que aportaron información en las entrevistas fueron las siguientes:

Cuadro 4. Grupo de docentes tutores

No.	Función o cargo	Sexo	Sistema	Turno	Nivel de estudios
1	Docente frente a grupo	Femenino	Estatal	Matutino	Licenciatura en Pedagogía
2	Asesor técnico pedagógico ¹⁷ ATP	Femenino	Estatal	Vespertino	Maestría en Educación Básica
3	Director	Masculino	Federal	Matutino	Maestría
4	Director	Masculino	Federal	Vespertino	Licenciatura en Educación Primaria

Fuente: elaboración propia con información del Anexo 2

La información expuesta en el cuadro anterior revela las diferentes funciones que los docentes tutores desempeñaron, dos de ellos como director, una como ATP y una más como docente frente a grupo, funciones que cada uno tenía que atender, aparte de desempeñarse como tutor. Cabe mencionar que dos docentes tutoras atendieron a tres tutoradas cada una y dos docentes tutores solo atendían a una tutorada (en este caso fueron docentes con funciones de director); dos fueron mujeres y dos hombres; dos docentes con licenciatura y dos docentes con maestría; la edad de los docentes tutores oscilaba entre los 34 y 47 años. En relación con el tiempo de servicio, este ¹⁸ se encuentra entre los 11 y 28 años.

Cuadro 5. Grupo de docentes tutoradas

No.	Función o cargo	Sexo	Sistema	Turno
1	Docente frente a grupo	Femenino	Estatal	Matutino
2	Docente frente a grupo	Femenino	Estatal	Matutino
3	Docente frente a grupo	Femenino	Estatal	Vespertino
4	Docente frente a grupo	Femenino	Federal	Matutino

Fuente: elaboración propia con información de Anexo 1

¹⁷ En adelante ATP.

¹⁸ Información obtenida con formato del anexo 2.

En este cuadro se muestra información de las docentes tutoradas con las que se trabajó en esta investigación. Se trató de cuatro docentes de nuevo ingreso, las cuatro mujeres; la edad de las docentes está entre los 23 y 43 años; tres docentes del sistema estatal y una docente del sistema federal; tres docentes con Licenciatura en Pedagogía y una docente con Licenciatura en Educación Primaria; una docente egresada de la UPN, una docente egresada de normal, dos docentes egresadas de escuelas particulares. Es interesante comentar que algunas docentes de nuevo ingreso ya habían laborado en el sistema particular¹⁹ y que, a pesar de esto, en la inserción laboral al sistema existen formas de trabajar muy diferentes, como la matrícula reducida de 15 o 20 alumnos, cuando en los sistemas federales y estatales los grupos se componen, en su mayoría, de entre 30 alumnos y 38 alumnos. Complementar esta información con las entrevistas realizadas, mostró una visión detallada de las realidades en la tutoría.

3.4 Contexto de las primarias seleccionadas

Se define la palabra *campo* como parte del contexto físico y social: "... contexto físico y social en el que tiene lugar los fenómenos objeto de la investigación" (Rodríguez, Flores y García, 1999, p. 103). De acuerdo con el concepto anterior, la tutoría delimitada a docentes de nuevo ingreso en esta investigación tiene un espacio y una temporalidad descrita a detalle, como se indica: los docentes estuvieron en la modalidad presencial, la decisión de trabajar con docentes del sistema estatal y sistema federal obedece a la relación de trabajo que la investigadora tiene con ambos sistemas, en los que realiza funciones como maestra frente a grupo en primaria, en el sistema federal con 14 años de servicio y en el subsistema estatal con ocho años, es en este último donde participó como tutora de tres docentes de nuevo ingreso en los periodos 2014-2015 y 2015-2016, como se sustentó en el marco jurídico vigente en ese momento: "La Tutoría es una actividad adicional a la función docente, por lo tanto, los Docentes y Técnicos Docentes que sean designados Tutores en ningún caso dejarán su función frente a grupo" (SEP, 2016c, p.29).

A continuación, se abordará el contexto de las escuelas seleccionadas para realizar el trabajo de campo de la investigación, ubicadas en el municipio de Melchor Ocampo. Este se localiza en la zona norte del Estado de México y al noroeste de la ciudad de Toluca, en la región conocida como

¹⁹ Información obtenida con formato del anexo 1.

el Valle de México. Limita al norte con los municipios de Cuautitlán, Teoloyucan y Nextlalpan; al sur con Cuautitlán y Tultepec; al oeste con Cuautitlán y al este con Tultepec y Nextlalpan.

Es aquí donde geográficamente se encuentran las escuelas primarias estatales y federales, tres en la cabecera municipal y una en el fraccionamiento Álamos I. Se tomaron en cuenta dos primarias del sistema estatal y dos primarias del sistema federal, ambos turnos, las cuatro trabajaban con los turnos matutino y vespertino, y se ubican en zonas que aparentemente no presentan riesgos, así mismo cuentan con una plantilla de docentes numerosa que atendía a 18 grupos en el turno matutino, y de ocho a 10 grupos, de los cuales se seleccionó la muestra de docentes que fueran tutores y docentes de nuevo ingreso para el objetivo de este trabajo.

De la zona escolar federal primaria No. 78, ubicada en Av. Principal de Álamos I Visitación, ubicada en el municipio de Melchor Ocampo, Estado de México, se trabajaron las siguientes escuelas:

- Escuela primaria Carmen Serdán, turno matutino, con CCT DPR1540 B, ubicada en calle Tlaixco s/n colonia Educación en el municipio de Melchor Ocampo.
- Escuela primaria José Vasconcelos, turno vespertino, con CCT 15 DPR1423 I, ubicada en Av. Ilustres s/n Álamos I Visitación, Melchor Ocampo.

De la zona escolar estatal P082, ubicada en 16 de septiembre s/n, colonia Centro, en el mismo municipio, solo se trabajó una escuela en ambos turnos:

- Escuela primaria Amado Nervo, turno matutino, con CCT 15EPR1710L y turno vespertino con CCT 15EPR2669L, ubicada en calle Juárez, colonia Centro en el municipio de Melchor Ocampo.

Es relevante mencionar que esta investigación se realizó en un momento histórico para los habitantes de esta localidad, ya que el 27 de noviembre de 2017 se celebró el centenario de la constitución oficial del municipio de Melchor Ocampo como parte del Estado de México, para lo cual se llevaron a cabo eventos culturales en los que participaron las escuelas mencionadas con diferentes números artísticos.

Suceso relevante del municipio de Melchor Ocampo



Foto 1. Imagen tomada por la autora.

En el marco de los 100 años de vida del municipio de Melchor Ocampo, resultó impactante la colaboración de algunos docentes, padres de familia y alumnos que se sumaron a uno de los proyectos que se gestó en esa fecha y que actualmente se sigue promoviendo en este municipio con apoyo de las autoridades municipales, para fortalecer la identidad de las nuevas generaciones y el amor a su municipio, que cuenta con lugares llenos de historia, como la iglesia fundada por los franciscanos y que posee un diseño arquitectónico único de su época.

Dentro de las escuelas seleccionadas se encuentra la primera construida con materiales de la región y acabados de cantera negra, en el año de 1944, en el centro del municipio de Melchor Ocampo: la primaria Amado Nervo del sistema estatal, cuyos alumnos actualmente portan el mismo uniforme desde la generación de 1978.

Los talleres de vialidad que se imparten en todas las escuelas de este municipio, forman parte de su cultura, y tienen la intención de sensibilizar a los alumnos y padres de familia en el tema de educación vial, así se previenen accidentes, se instruye sobre cómo conducirse en la calle, el significado de los colores del semáforo; el uso adecuado de los señalamientos y los puentes peatonales.

Las escuelas seleccionadas forman parte de un pueblo con muchas tradiciones religiosas y culturales, por lo que se presentan numerosas obras de teatro o espectáculos de danza por parte del Ballet Folklórico del municipio de Tultepec, vecino de Melchor Ocampo, estos eventos se realizan en el teatro del pueblo de la misma localidad.

La región se considera semiurbana, ya que este municipio aún cuenta con espacios de comunidades rurales, donde la gente se dedica a la agricultura, o bien, son transportistas y comerciantes. Su cultura promueve tradiciones como los desfiles en fechas conmemorativas como el 16 de septiembre y el 20 de noviembre; y las exposiciones de ofrendas en el jardín del centro, donde participan todas las escuelas del municipio. Sin duda un lugar con una gran cultura.

El personal docente de las escuelas mencionadas está integrado por algunos maestros que viven en la misma localidad y otros que vienen de diferentes municipios cercanos; las edades promedio de los docentes seleccionados es de 28 y 32 años; egresados de normales, UPN y universidades particulares, donde realizaron estudios de licenciatura en Educación Primaria y Pedagogía.

3.5 Reflexión analítica del capítulo

En este capítulo se describió la metodología que se utilizó para elaborar este trabajo de investigación sobre la tutoría a docentes de nuevo ingreso, tema que se encuentra y desencuentra con referentes empíricos, contextuales y teóricos, que sostienen la columna vertebral de la investigación, lo que revela una dinámica de tensiones y ajustes permanentes, por lo cual no puede quedar en una simple recopilación de información, como lo menciona Buenfil: “Este proceso triádico abarca diversos procedimientos metodológicos en la investigación” (2012, p. 60). Derivado de lo anterior, en este diseño metodológico, la presente investigación se construía y reconstruía conforme las necesidades que se presentaban, en las diferentes vivencias y acciones.

A continuación, es momento de narrar las acciones realizadas por los tutores en las prácticas de tutoría y acompañamiento, no solo para identificarlas, sino también para recuperar algunas vivencias de ellos mismos.

CAPÍTULO 4
ACCIONES DE TUTORES EN LAS PRÁCTICAS DE
TUTORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO

Presentación

Los protagonistas en la tutoría a docentes de nuevo ingreso en México son los profesores, directores, subdirectores y asesores técnico pedagógicos, que al mismo tiempo realizan funciones de tutores, los cuales también se enfrentan a grandes desafíos a la hora de realizar dicha práctica, considerando que son tutores de docentes que se incorporan al sistema educativo federal y estatal.

Es pertinente mencionar que en el sistema educativo mexicano, la tutoría que se realiza en los diferentes niveles educativos, como en posgrado, superior, medio superior y educación básica, es de docente a alumno, y que, a partir de la RIEB 2011, se implementa la tutoría de docente a docentes de nuevo ingreso, bajo lineamientos oficiales para la selección o asignación de los tutores, tema que se abordará en el presente capítulo.

En este sentido, los tutores se enfrentan a una serie de vivencias nuevas en su práctica, por lo que al realizar la tutoría con docentes de nuevo ingreso se genera una reflexión sobre su propia experiencia, ahora como docentes tutores de un docente de nuevo ingreso, en donde la experiencia y la capacitación como tutores juegan un papel importante.

En este capítulo se habla sobre la práctica que usualmente se realiza más en el campo educativo, la tutoría, que aunque pareciera similar a la práctica de acompañamiento, difieren en su ejecución. Dichas prácticas estuvieron presentes en este trabajo de investigación.

De acuerdo con la información de las transcripciones que ayudó al análisis de una de las preguntas iniciales de esta investigación, *¿qué capacitación recibieron los docentes tutores que se seleccionaron y qué acciones innovadoras desarrollaron e implementaron en las tutoradas?*, la cual se responde con la narración de las vivencias de los docentes tutores en la ejecución de la tutoría y el acompañamiento a las docentes de nuevo ingreso; se presenta la secuencia argumentativa de este capítulo en varios apartados: se inicia con la noción de tutor; después la asignación de tutores; posteriormente la capacitación de los tutores; por último, se reflexiona sobre las acciones de los tutores en las prácticas de la tutoría y el acompañamiento.

4.1 Noción de tutor

¿Qué es un tutor? Esta pregunta cobra relevancia para definir claramente el rol de uno de los protagonistas de la tutoría. Al inicio de esta investigación, lo que influyó para elegir este tema fue lo escuchado en repetidas ocasiones en seminarios o conferencias. En efecto, al analizar los trabajos de exposiciones, salta a la vista la implicación de su persona en cada uno de ellos, lo cual también se manifiesta en las partes iniciales de este trabajo de investigación, donde se menciona la experiencia de ser tutor y preguntar: ¿a quién no le hubiera gustado tener un tutor al inicio de su práctica docente? En otro momento de formación en la maestría, se comenta el tema en uno de los seminarios, donde se cuestionaba la pregunta antes mencionada:

¿A ti te hubiera gustado tener un tutor?, ¡a mí no!, no puedo permitir que alguien decida por mí, que me diga qué tengo que hacer, cómo lo tengo que hacer, opine por mí y mucho menos que lo que pienso lo tenga que reprimir porque no tengo voz, el tutor es el que dirige cómo, cuándo y hacia dónde se debe llegar. (Mata, 2017).

Dado lo anterior, se mueven esquemas de conceptualización y posturas, pero lo que más me impactó en el trabajo como investigadora fue el concepto que en ese momento no se concebía del todo bien.²⁰ Había mucho camino por recorrer todavía, ahora se puede corregir la interpretación de lo que se creía que es un tutor con los referentes teóricos analizados, para comprenderlo fue necesario aclarar qué es lo que se entiende por tutor desde la idea conceptual más remota que se tenga, hasta llegar al concepto de tutor a docente de nuevo ingreso. La conceptualización de tutor desde sus raíces etimológicas y de la Real Academia Española dice:

El vocablo tutor proviene del latín “tutor, tutrix” y se inscribe en dos ámbitos: el de la horticultura y el jurídico (Blanquez, 1988:723). En el caso del primero se refiere a la vara, caña o estaca que se clava junto al tallo de una planta o junto a un arbusto para obligarlos a crecer derechos y hacia arriba. En cuanto al mando jurídico, alude al oficio que algún individuo despliega como protector, defensor o director de alguien, es decir, a la persona que ejerce la tutela (Real Academia Española, 1984, p. 1353, en Ducoing, 2011, p. 60).

²⁰ En el caminar de esta investigación, al asistir a eventos académicos como los congresos internacionales, encontré un libro que me llamó mucho la atención por el tema de mi investigación, fue *Tutoría y mediación I y Tutoría y mediación II*, ambos libros coordinados por Patricia Ducoing (2011), donde participan varios autores. Recuerdo que fue en el III Congreso de transformación educativa, en agosto de 2017. Libros que me ayudaron a interpretar los conceptos de tutoría y acompañamiento.

La primera acepción de la cita en Ducoing se refiere al cuidado, protección, guía, al mismo tiempo que supervisión y vigilancia refiriéndose de una planta, se entiende que al tutorado lo guía el tutor hacia donde cree que le favorecerá, cultivándolo de alguna manera según su creencia y experiencia. Ante esta postura estoy totalmente en desacuerdo, ya que el tutor, lejos de ser un guía, en los resultados analizados, sobresale una función de acompañamiento; de acuerdo con Ducoing: “El acompañamiento como un proceso en el que el acompañado –sujeto– tiene como proyecto la realización de sí y, por su parte, el acompañante tiene como tarea el apoyo y la ayuda para la realización del otro” (2011, p. 59). Un claro ejemplo se muestra en el referente empírico de la siguiente tutora:

Siempre he dicho que el maestro se forma en el aula, ahí es donde tú vas adquiriendo las herramientas, las estrategias, que tú primero la pones en práctica en tu grupo y vez la funcionalidad y ya con las tutoradas lo que tú viviste, tú lo compartes y ya les puedes motivar o incentivar de decirle a tus tutoradas, de decirles esto se puede hacer así, pero también tú lo puedes hacer de otra forma (E1YMASA11092017:5).

Al compartir las estrategias que han sido útiles en el proceso de la enseñanza aprendizaje con los alumnos y motivar a las docentes tutoradas a que mejoren esas estrategias con su toque personal, adecuándolas a las necesidades de su grupo. Aquí se muestra la función del acompañante, como bien se mencionó anteriormente, el acompañante tiene como tarea el apoyo y la ayuda para la realización del otro, específicamente en esta investigación, se entiende que el acompañante representa la figura del tutor y el acompañado representa la figura del tutorado.

En la segunda acepción de la cita de Ducoing, una de las formas en que se ejercía la acción de ser tutor era la responsabilidad de los padres sobre los hijos, una persona mayor sobre algún menor o alguien que no tuviera facultades para decidir por sí misma, la práctica que habitualmente se conoce o cotidianamente se menciona en las escuelas, es donde el padre de familia automáticamente representa el tutor de su hijo. Ahora bien una forma de identificar la función de un tutor y de quien podía ejercer la tutela mencionada, esta idea coloquial se sigue practicando actualmente. Otra noción de tutor es la que muestra Yurén (1999), en la que reconoce al tutor como punto de partida para la construcción del estudiante, considerando como tutor al docente y al tutorado el alumno.

Desde esta perspectiva al docente se le llama “tutor”, no porque ejerza la tutela del desvalido, sino [porque] sostiene la función de referente destituyente. El tutor sostiene la función de referencia porque se constituye en el punto a partir del cual el educando puede construir un saber y enlazarse con él, es el lugar a donde se remite al estudiante y a partir del cual puede redescubrir, inventar, crear y recrear (Yurén, 1999, p. 57).

En ambas nociones, el tutor realiza acciones que se apoyan en su experiencia, considerando a esta como una “caja de herramientas de conocimiento tácito e implícito” (Mercado, 2013, p. 76), para ser utilizada en el momento que se requiera su aplicación, y de modo que guíe al alumno.

En el contexto educativo, la tutoría se encuentra bajo una normatividad, debido a la cual el docente realiza una doble función al ser docente y ser docente tutor, y su labor se orienta a los alumnos de posgrado del nivel superior, posteriormente en los niveles de media superior; en educación básica, específicamente en secundaria, donde también se realiza la tutoría, pero de docente a alumno, el tutor realiza funciones de asesor o director para propiciar la permanencia de los alumnos y reducir los índices de reprobación y deserción, así como para fortalecer los aprendizajes en los alumnos.

Es importante señalar que la referencia de Ducoing sobre el tema de tutoría y sus actores son referentes de interés en lo teórico de este trabajo de investigación, sin embargo solo se retomara como antecedente en los diferentes niveles, pues se sabe que la tutoría a que se refiere este trabajo de investigación es a docentes de nuevo ingreso, que a partir de la RIEB (2011) se visualiza la tutoría a docentes como los procesos de acompañamiento en general “si es para los maestros, se implementa para solventar situaciones de dominio específico de los programas de estudio” (SEP, 2011a, p. 37). Esta modalidad presencial de tutoría, se implementa para ayudar a los docentes tutorados en sus prácticas diarias de acuerdo con los planes y programas vigentes, mismo año en que la autora antes mencionada edita la coordinación de los libros tutoría y mediación I y II, donde menciona sobre la tutoría en educación básica, específicamente en el nivel educativo de secundaria.

Nuevamente sobresale que uno de los actores principales de la tutoría, sea de docente a alumno o docente a docente de nuevo ingreso, sin duda es el papel que desempeña el docente como tutor, el cual no se debe descuidar, “ser tutor” conlleva un doble compromiso ético, “ser tutor” exige en estos tiempos grandes retos, y lo sitúa en un momento histórico donde las necesidades educativas demandan la gestación pronta en las nuevas generaciones de docentes; creativos, proactivos e

innovadores; que se reinvente ante la adversidad y que el desaliento del contexto en el que se desarrolle no lo desvanezca, al contrario se convierta en una oportunidad de reflexión en su quehacer docente para salir adelante ante cualquier reto, en cualquiera de los subsistemas educativos ya sea federal o estatal, en el nivel de educación básica, es aquí donde los tutores acompañarán a una nueva generación de docentes en la tutoría.

En el documento de trabajo Ser tutor de un Docente o Técnico Docente de nuevo ingreso de Educación *Básica 2014-2015*, se señala que: “El tutor desempeña un papel de gran importancia en un programa de inserción, pues es la persona que ayuda y da orientaciones al profesor principiante, tanto en el currículo como en la gestión de clase” (SEP, 2014b, p. 20).

Por lo anterior, es necesario considerar la preparación de los docentes que realizan la tutoría, no importa si sea de docente a alumno o de docente a docente, la figura del tutor preparado es relevante ante las exigencias de la inserción de los profesores al sistema educativo federal y estatal, de modo que resulta interesante saber *¿cómo fueron asignados los tutores?*

4.2 La asignación de tutores

Lo que se presenta en este apartado es la forma como se dio la asignación de los tutores en la tutoría a docentes de nuevo ingreso, lo que estuvo sustentado en una normatividad oficial:

La selección de tutores implica un cuidadoso proceso para hacer posible que éstos compartan su experiencia de enseñanza a los Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso, impulsen su desarrollo profesional, y realicen labores de seguimiento para promover la mejora de la práctica docente del personal de reciente incorporación (SEP, 2014b, p. 7).

Es relevante el cuidado de esta selección, ya que serán el contacto directo de las nuevas generaciones de docentes, por lo cual no se puede caer en lo improvisado, ni en la simulación. En otros países han tenido diferentes experiencias en la inserción docente, con la participación de un docente con experiencia, como nos lo hace saber Cervantes y Gutiérrez.

A nivel internacional se cuenta con diversas experiencias, entre las que destaca el caso de Escocia, Australia, Chile y Ecuador. Cada programa presenta características particulares y un fin común, colaborar en la inserción del profesorado novel al trabajo a partir de la participación de un profesor experimentado (2014, p. 354).

Cada país implementa el programa creado a sus necesidades y contexto, cabe mencionar que México está implementando el nuevo programa en la tutoría a docentes de nuevo ingreso, y como todo programa al inicio van apareciendo situaciones que poco a poco se deben considerar para mejorar la perspectiva de lo que se pretende lograr con la tutoría, así como dar cuenta de lo que se encontró en la investigación, pues a pesar de existir una convocatoria para la selección de los tutores, no se llevó el proceso como tal, como se mostrará más adelante con la referencia empírica de los involucrados.

En las entrevistas de los tutores sobre su asignación como tutor,²¹ se encuentran particularidades específicas acerca de cómo fueron asignados como tutores,²² ya sea por invitación del líder académico de zona, designación por el cargo de ATP, asignación por ser director o por cambio de director de zona, donde asume la responsabilidad de tutor y le da seguimiento al trabajo que realizaba el director anterior. Se mostrará la referencia empírica en el orden en que se entrevistaron: “El supervisor primeramente me hizo la invitación para ser tutora” (E1YMASA11092017:4), “Sí hubo una convocatoria, pero en mi caso estuvo a destiempo, yo entré después de la convocatoria establecida por la SEP” (E1YMASAF11092017:2).

Esto muestra que la tutora fue asignada, que al no participar en el proceso de selección tampoco se impartió una capacitación para ser tutor, siendo un derecho marcado en los lineamientos establecido para los tutores y las autoridades son las encargadas de ofrecer dicha capacitación: “Las Autoridades Educativas Locales deberán generar programas de actualización, capacitación y formación de tutores, con base en las disposiciones que emita la Secretaría de Educación Pública” (SEP, 2014, p. 24). La asignación por el cargo se realizó de otra manera, como enseguida se muestra:

²¹ Es necesario comentar que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) establece los lineamientos para la selección de docentes con funciones de tutoría con el propósito de conformar el padrón de tutores por estado, subsistema, nivel educativo, modalidad, supervisión, zona escolar y escuela. Con dicha acción se espera ofrecer apoyo al profesorado principiante a fin de mejorar la inserción y el desarrollo profesional.

²² Se hace la observación de que no hubo selección para tutores y que sobresale en cada uno de ellos una asignación específica.

Bueno, en primer lugar nos dieron a conocer los elementos nuevos de la tutoría para los maestros de nuevo ingreso llamados de prelación, desde hace tres ciclos escolares, a nosotros como asesores metodológicos nos dijeron que nos correspondía ser como tutores; pues nos dijeron que teníamos que asistir a un curso y a un taller también, era en línea y era presencial; asistimos dos semanas a este curso donde el maestro, bueno fue una docente del centro de maestros, nos indicó todo lo que viene en el marco general de tutoría que es lo que nosotros íbamos a trabajar y pues mi designación fue por el cargo (E2ZBBMF11092017:3,4).

En este caso específico no se realizó el proceso de selección de la convocatoria, pero sí se le informó a la participante de un curso y un taller en línea, al cual tenía que asistir para su capacitación, argumentó que su asignación como tutor fue por el cargo de ATP. En este nivel pasó lo siguiente: “Aquí a nivel primaria primeramente hubo la asignación voluntaria pues que quién quería, y no hubo gente voluntaria; ya posteriormente asignaron a los docentes, asignaron a los directores como tutores, fue por asignación (E3WJSTM16112017: 3,4). Es evidente que al tratarse de una responsabilidad más en el trabajo, no hubo docentes que se interesaran voluntariamente, y si a esto se suma que la tutoría tenía que ser en horario que no afectara la normalidad mínima, como enseguida se menciona:

En la Tutoría presencial, el Tutor cumplirá en promedio tres horas de trabajo semanales con cada tutorado. En la Tutoría en línea considerará hasta nueve horas semanales del tiempo del Tutor. En ambos casos, deben preverse horarios que no alteren la Normalidad Mínima de Operación Escolar (SEP, 2016c, p.29).

Ahora bien, puesto que la asignación recae en los ATP y directores, la mayoría de ellos trabajan en el turno matutino y vespertino, me pregunto: ¿qué pasa con esa normalidad mínima?, ¿en qué horarios se realizan las tutorías?, ¿qué pasa cuando se presenta un cambio de tutor que tiene que dar continuidad en el trabajo de tutoría?, ¿también se le capacita?, ¿debería de capacitarse!, son situaciones que se presentaron y que deberían ser atendidas, como el caso de la asignación del siguiente tutor:

Fue directa ya que al solicitar yo mi cambio de director de zona, llego a esta institución y en automático la misma maestra que le daban seguimiento en tutoría, entonces por indicaciones de su profesor me dijo que tenía que seguir ese procedimiento, como llegué ya en su segundo año ya ese proceso me imagino que la directora anterior ya lo había hecho, entonces yo llegué a darle continuidad (E4WHAVLM17112017:4).

Ante el análisis de esta narración de los tutores, se observa que a cada uno de ellos se le notificó por su autoridad inmediata superior, que en estos casos fueron sus mismos supervisores. Esta indicación se dio debido a la falta de respuesta por parte de docentes que de una forma voluntaria quisieran ser tutores, como indica la siguiente tutorada:

Se hace la convocatoria pertinente que nos mandan de subdirección regional, se manda a todas las escuelas, se pega, se les informa a los maestros ya sea en junta, en consejo técnico, quién quiere ser tutor, se les informa más o menos los lineamientos y las funciones, ¿por qué? Porque también tienen unos requisitos para ser tutor, no cualquier docente puede ser tutor, entonces se le leen requisitos, lineamientos, etc., y los que estén interesados vienen aquí con su servidora y vemos los documentos porque tenemos que entregar igual papeles y todo eso de ellos. No ha habido el año pasado y este año interesados docentes frente a grupo en ser tutores y por lo mismo la ley nos indica que tiene que ser el director o el subdirector, así ha sido la selección, el primero año si hubo interesados, hubo cinco docentes interesados en participar, entregaron todo pero por lo mismo que si afectaba sus actividades de ellos mismo como docentes en su horario laboral pues ya no quisieron el siguiente año ser tutor y los demás no están interesados, algunos maestros están interesados pero no cubrían el perfil, su puntaje de ponderación²³ que le llaman no alcanzaba (E2ZBBMF11092017:20).

A pesar de la convocatoria para ser tutor del primer periodo (2014-2016), como lo indica la tutora anterior, los docentes sí respondieron, pero al año siguiente ya no, por lo pesado que era con su práctica docente y las funciones como tutor; de manera que al siguiente periodo de la tutoría (2016-2018) no hubo docentes que se interesaran en ser tutores, por tal motivo se les asignó el cargo a los directivos y ATP, con sus funciones específicas, como señala el Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica (2014). Ante esta situación es importante señalar que la función de tutor no la puede realizar cualquier docente que tenga la intención de serlo, puesto que hay requisitos específicos que deben cubrir, como se muestra en la ficha técnica del cuadro no. 8 donde se marcan los elementos que deben cubrir para ser tutores, así como un dictamen donde el puntaje indique que cumplen con lo requerido.

²³ Dentro de los formatos que marca la convocatoria para ser tutor, está la ficha técnica que se muestra en el cuadro no. 4 que determina un puntaje aceptable para la selección del mismo, este es considerado como uno de los elementos de ponderación.

Cuadro 6. Elementos de ponderación para tutores

FICHA TÉCNICA D. ELEMENTOS DE PONDERACIÓN

Dictamen:			
		SI	NO
	Puntaje	Cumple con requisitos para ser Tutor	

Elementos/Calificación		20	40	60	80	100
1.	Grado máximo de estudios	N/A	N/A	Especialización	Maestría	Doctorado (completo, incompleto o en curso).
2.	Número de horas de capacitación en los últimos 5 años, relacionados con su función docente o técnico docente.	Menos de 60 horas	Hasta 60 horas	Hasta 90 horas	Hasta 120 horas	Más de 120 horas
3.	Número de certificaciones profesionales vigentes al momento de la revisión del expediente.	N/A	N/A	N/A	1	2
4.	Publicaciones durante los últimos 5 años, en materia educativa.	N/A	N/A	N/A	N/A	1
5.	Premios o reconocimientos obtenidos a título personal, relacionados con su desempeño docente o técnico docente en los últimos 5 años.	N/A	N/A	N/A	1	2
6.	Resultados obtenidos en la evaluación del desempeño del SPD.	N/A	N/A	Suficiente	Bueno	Destacado

Fuente: Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica, 2016.

Dentro de los lineamientos de las funciones marcados específicamente de los tutores, está realizar un plan de trabajo, observaciones de clases, reuniones con su tutorado, entre otras, que se llevarán a cabo durante el tiempo asignado en los lineamientos que es de dos años, en los que tendrán un tutor.

El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo constituye, para los formadores y para los institutos, una nueva oportunidad de profundizar el conocimiento de las prácticas docentes vigentes y de la “escuela” real. Así, bajo ciertas condiciones institucionales, esta innovación puede representar un aporte para la formación inicial y continua si el equipo de formadores sistematiza hallazgos y si la dinámica de la institución formadora prevé espacios de comunicación de la experiencia (Alen, 2009, p. 85).

Sin duda, en la práctica del acompañamiento ambos actores salen beneficiados, ya que con su aportación contribuyen a la construcción de esta actividad, con lo cual se genera un nuevo conocimiento para los dos que fortalecerá y ayudará en su práctica docente, en las diferentes coordenadas geográficas en las que se encuentren.

En otros países, como Argentina, se ofrece la formación de los docentes tutores que desempeñarán el acompañamiento en el inicio de su labor docente a los profesores de nuevo ingreso. En México, se inicia el proceso de selección por medio de una convocatoria con lineamientos, previamente establecidos por la LGSPD, la falta de voluntarios para dicha convocatoria (como ya se ha mencionado) cambió a una asignación de tutores: “Aquí a nivel primaria primeramente hubo la asignación voluntaria, pues que quién quería y no hubo gente voluntaria; ya posteriormente asignaron a los docentes, asignaron a los directores como tutores, fue por asignación” (E3WJSTM16112017:3,4).

La asignación a los docentes, ATP y directivos como tutores, es una estrategia para ejercer el poder a los subordinados como lo ratifica Foucault:

Hay que admitir, en suma, que este poder *se ejerce más que se posee*, que no es el “privilegio” adquirido o conservado de la clase dominante sino el efecto de conjunto de sus posiciones estratégicas, efecto que manifiesta, y a veces acompaña, la posición de aquellos que son dominados (1975, 2008, p. 33).

Dentro de los escenarios ya conocidos, denominados por Foucault, se observa la ejecución del poder en todos los ámbitos sociales en que participa directamente el ser humano, y que él mismo crea a través de instituciones que vigilan a una sociedad disciplinada para que, de esta manera, se garantice la productividad, bajo estatutos de normalidad. Al ser las familias y las instituciones educativas parte de las megaestructuras para reafirmar el poder sobre ellos, y de una sociedad que está atenta a lo que realizan los que poseen el poder y los mecanismos que ejecutan para cumplir con las exigencias de organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO, cuando se refieren a una educación de calidad para todos y, en este caso, como una medida de garantizarla por medio de la tutoría a los docentes de nuevo ingreso.

Derivado de los acuerdos internacionales, el Estado hace uso del poder y controla mediante un proceso de normalización, como lo menciona Foucault (2008), con la finalidad de cumplir con su

rol dentro del cuerpo social al que pertenece. La estrategia que realiza el Estado con la tutoría no es otra cosa que cumplir lo que en este momento les compete en el ejercicio de poseer el poder, y ante las exigencias de las miradas de varios actores, ante los discursos de lo dicho y escrito, los cuales son susceptibles de cambiar, porque son discursos humanos.

Ante este contexto, se observa que los tutores fueron asignados, ya sea por el cargo del director, de ATP, por ascenso a puesto directivo o por la observación del supervisor en el desempeño destacado del docente en la zona, corroborando la nula participación de docentes interesados en ser tutores, y sin seguir los lineamientos de una convocatoria que aún está vigente, con su Marco General de Organización y Funcionamiento (SEP, 2016c, p. 33), al ser la capacitación un derecho marcado en el mismo.

4.3 La capacitación de los tutores

La capacitación de los tutores que participaron en este trabajo de investigación y el sentir de los tutores ante esta asignación que combina con su responsabilidad de ser docente frente a grupo, directivo o ATP, son puntos interesantes que mostraron parte de cómo se realizó la tutoría en docentes de nuevo ingreso.

Uno de los derechos que tienen los tutores es la capacitación para ser tutor: “Las Autoridades Educativas generarán programas de formación de Tutores que correspondan a las necesidades de la modalidad de Tutoría en la que participarán, con base en las disposiciones que emita la Secretaría de Educación Pública” (SEP, 2016c, p. 33). Nuevamente se trata de un claro ejemplo del ejercicio del poder, pareciera una contradicción, porque, por un lado, se menciona que las autoridades generarán programas de formación de acuerdo con las necesidades de la modalidad con base en las disposiciones de la SEP (2014), esta necesidad no se ejerció en su mayoría.

Como se muestra en los lineamientos normativos, la formación o capacitación de los tutores es un derecho que deben otorgar las autoridades educativas locales de la SEP,

Para contar con programas de formación de Tutores, las Autoridades Educativas Locales podrán suscribir convenios de colaboración con instituciones de educación superior, centros de investigación y organismos educativos, mediante una convocatoria pública, misma que difundirán de manera suficiente y oportuna (SEP, 2016c, p. 33).

Acerca de esta información no hubo comentario alguno por parte de los tutores, debido a que tal vez no se realizó la difusión suficiente.

Sobre el concepto de capacitación, “De acuerdo con la Real Academia Española (RAE), capacitar es ‘formar, preparar, implica hacer a alguien apto, habilitarlo para algo’ (Ahumada, 2010, p. 23), mientras que Alfonso Siliceo Aguilar, en su libro *Capacitación y desarrollo de personal*, menciona que ‘La capacitación es el medio o instrumento que enseña y desarrolla sistemáticamente, y coloca en circunstancias de competencia y competitividad a cualquier persona’ (en Ahumada, 2010, p. 24).

Los docentes que participan como tutores, pese a que son profesionistas con experiencia, requieren una capacitación específica para formar a los tutores en esta práctica de la tutoría. Ahora bien, lo que se encontró en esta investigación dista mucho de lo antes mencionado, por lo menos en tres casos de los tutores, como a continuación se mostrará en el primer caso (*docente frente a grupo, labora un solo turno, el matutino*). La tutora manifiesta al respecto “sí hubo una convocatoria, pero en mi caso estuvo a destiempo, yo entré después de la convocatoria establecida por la SEP” (E1YMASAF11092017: 2), así mismo menciona que entró después de la convocatoria y que no tuvo ninguna capacitación, pues entró a destiempo y considera que para lograr lo que marca el plan de estudios es necesario el apoyo externo de profesionales ante situaciones especiales como en este caso al que ella se enfrentó:

Yo digo que sí se logra lo del plan de estudios si realmente lo aplicáramos como se nos dice en el plan de estudios y sobre todo tener la infraestructura, la cantidad de los alumnos, el apoyo externo de psicólogos, pedagogos, porque pues yo soy maestra de Normal, o sea de normatividad de lo normal y luego tenemos casos muy especiales que la verdad no sé cómo actuar en esas situaciones y pues a veces yo intento y creo que hago lo correcto pero no tengo esa formación para tratar esos casos especiales. Entonces ahí no se logra lo que pretende el programa ni los planes, porque como maestra no estoy preparada para tratar esas situaciones, sino para tratar con niños normales (E1YMASAF11092017:3).

Es importante resaltar la necesidad del apoyo externo para los casos especiales a los que se enfrenta el docente, pues a pesar de sus años de experiencia requiere el apoyo para fortalecer su práctica docente, ante estos casos que, debido al tema de la inclusión educativa, cada vez son más presentes en el aula; y que como tutora ella debe orientar a su tutorada, y requiere de capacitación acerca de cómo trabajar estos casos en el aula. Como menciona la tutora, ella hace referencia a lo normal y

lo anormal (casos especiales); desde la mirada de Foucault (1975), lo normal tiene poder sobre lo anormal y esto es una clara expresión de lo que en la realidad impera.

Si bien es cierto que un docente debe estar en una permanente capacitación, como lo menciona Freire, “Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación permanente del educador” (2004, p. 30). Es interesante señalar que en este caso sobresale la necesidad de la capacitación en la docente tutora, pues muy a pesar de su experiencia e iniciativa por investigar los casos especiales que se le presentan, busca los apoyos que necesita, como a continuación lo describe:

Sí estoy, digamos que soy como autodidacta, porque tengo el caso de un niño que le dan ataques epilépticos y es muy, muy lento, entonces yo estoy realizando mi investigación por mi propia persona, buscando cómo puedo tratar a ese niño. Estoy solicitando el apoyo en este caso a la subdirección regional, ellos están apoyando para ver cómo debo de actuar en el caso de este niño que es un caso especial (E1YMASAF11092017, 2017:3).

Al respecto, la tutora observa la necesidad de investigar, de prepararse para saber cómo actuar ante estos casos especiales, como el que menciona y que cada vez son más los que se presentan en las escuelas de educación básica, y a los cuales se enfrentarán muchos docentes de nuevo ingreso. La tutora menciona que entró después de la convocatoria y que no tuvo ninguna capacitación para ser tutora, aun cuando “Las opciones de formación se difundirán por diferentes medios, al inicio y durante el ciclo escolar” (SEP, 2016c, p. 34).

En este caso, la tutora ve una oportunidad en la tutoría para actualizarse y compartir con los docentes de nuevo ingreso algunas estrategias que en su experiencia le han dado buenos resultados, si se le capacitara como tutor creo lograría enriquecer su formación: “Los Tutores de los Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso requieren de una oferta de formación especializada, con una serie de acciones de formación que se nutran por la experiencia de los mismos Tutores” (SEP, 2016c, p. 33), si se requiere de una formación especializada. ¿Por qué no se dio como tal?, si esta es una parte importante del desarrollo de la tutoría.

Si observamos el rol del docente frente a grupo, trabajando un solo turno, que realice funciones de tutoría en contraturno, me inquieta saber ¿cómo se realizó la tutoría con los docentes, directivos y ATP que trabajan ambos turnos?, para lo cual detallamos el segundo caso:

Segundo caso (docente con funciones de director, labora ambos turnos)

“¡Más cúmulo de trabajo!” (E3WJSTM16112017:2), fue el sentir de este docente al saber que lo asignaron como tutor. “Sí, como directivo y sin apoyo, y dando tutorías, sí se cumplen en la mayoría que se puede, pero en sí la experiencia la van a adquirir poco a poco los docentes” (E3WJSTM16112017:2). Se percibe la queja del tutor por falta de apoyo como directivo y aparte con la tarea de cumplir con la tutoría. Es cierto cuando el tutor hace referencia a la gran carga de trabajo, aparte de tener que cumplir con la normalidad mínima de operación escolar, como lo marca la SEP: “Su desarrollo no deberá afectar el cumplimiento de la Normalidad Mínima de Operación Escolar” (2016c, p. 34). Al preguntarle si recibió alguna capacitación para ser tutor, él responde: “la experiencia nada más” (E3WJSTM16112017:3).

Con la experiencia docente, por ejemplo ahí aprende uno a hacer la planificación, a hacer las adecuaciones correspondientes, a trabajar en una forma inclusiva con los niños y con equidad que es lo más importante y sobre todo por la experiencia, les va uno a contar sus propias experiencias de trabajo (E3WJSTM16112017, 2017:3).

La experiencia se manifiesta en el hacer, en el comportamiento, considerando que la experiencia de los tutores tiene una historia que exige una transformación urgente para los tutores de las nuevas generaciones de docentes de nuevo ingreso (tutorados). No se puede quedar la tutoría solo en contarle a la tutorada la experiencia del tutor como tal, en la referencia empírica, es muy notoria la falta de capacitación en el tutor para mirar a la tutoría de otra forma más reflexiva y crítica tan necesaria, como lo manifiesta Carrizales al mencionar que:

Para el docente el valor de su experiencia es grande. Su veracidad se demuestra cotidianamente, a través del tiempo ha aprendido a conocer el bien y el mal, lo correcto e incorrecto, la inteligencia y la torpeza, en fin ante más experiencia más capacidad para valorar (1986, p. 31)

Desde la mirada de Carrizales, es invaluable la riqueza que poseen los tutores, como en este caso, pero ¿por qué no se valora?; si ya contamos con ese valor, ¿por qué no se fortalece o se enriquece con una verdadera capacitación especializada para los tutores? Tan carente en los tutores de este trabajo de investigación.

Tercer caso (docente con funciones de director por cambio de zona, labora ambos turnos)

“Creo que los 11 años que llevo en el servicio, pues cada día se van aprendiendo cosas nuevas, cuando uno ingresa ojalá se dieran estas tutorías para darnos cuenta de la teoría y de la práctica, que cambian un poquito” (E4WHAVLM17112017:2). En este caso, el tutor no tuvo la oportunidad de ir a una capacitación como él mismo lo menciona:

Bueno, como lo comenté al principio, yo ya fui directo, no tuve la oportunidad de irme a una capacitación, sin embargo, dentro del proceso que yo también llevé en mi ascenso como directivo fui a varios cursos, diplomados, y no está muy perdido, deslindado de lo que la maestra necesitaba en sus tutorías (E4WHAVLM17112017:5).

La actualización permanente que el docente realiza, ayudará a las actividades de la tutoría, como se observó en este caso, en el que el directivo con funciones de tutor participó en varios cursos, diplomados, para su ascenso a director, pero no será suficiente, a pesar de la preparación que tenga, el tutor debe contar con la capacitación especializada como tal, ya que es una función diferente, de mucha responsabilidad y compromiso con las tutoradas, lo cual no se debe tomar a la ligera.

Dentro de los programas de formación a que tienen derechos los tutores, estos tres mencionados realizaron su tutoría con base en su experiencia, sin la capacitación requerida para realizar las funciones de tutor, como las que se establecen en el Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica Temporal con Funciones de Tutoría de Docentes y Técnico Docentes:

Es pertinente mencionar los apoyos presenciales, virtuales y manuales con los que contará el tutor para su preparación, y de esta forma poder realizar la función de tutor, los cuales son los siguientes:

- a) Manual para el Tutor, que determine sus funciones, procedimientos y formas de relación con el Tutorado de manera clara y sencilla.
- b) Talleres de formación de Tutores, con duración de 20 horas, y contenidos generales propios de la función de Tutoría, y con apartados específicos para cada nivel educativo.
- c) Diplomado para Tutores, de mínimo 120 horas, diseñado para el fortalecimiento de la función Tutora.
- d) Plataforma virtual que integre y administre diversos recursos digitales que hagan posible el establecimiento de redes de comunicación, el trabajo colaborativo y el aprendizaje de Tutores y Tutorados (SEP, 2016c, pp. 33-34).

Sin dudar de la capacidad y la experiencia para acompañar al tutorado en su formación, con las estrategias, las planeaciones y con sugerencias para realizar la práctica docente, no se debe caer en la simulación desde esta parte que es la formación de los docentes que fungen como tutores de las nuevas generaciones de docentes en nuestro sistema educativo: “Un aspecto crucial en el éxito del programa de tutoría está vinculado con la selección y la preparación de tutores, por lo que se anima a la selección cuidadosa de los tutores y su correspondiente participación en programas pertinentes de formación” (Cervantes y Gutiérrez, 2014, p. 369). Como se mencionó anteriormente, esta propuesta de la tutoría a docentes de nuevo ingreso en nuestro país es un campo en construcción, en el cual se debe dar atención y seriedad a la formación de tutores, para lograr mejores resultados.

En relación con los cursos y talleres institucionales sobre el tema de tutoría, se identificó a los tres tutores de este estudio que no recibieron capacitación para ser tutores. Este dato es preocupante, al pensar que los tutores no cuentan con estrategias básicas necesarias para desarrollar eficazmente esta función alterna a su actividad primordial. En estas situaciones se reducen significativamente las posibilidades de concretar el propósito de la tutoría, porque se requiere que el tutor tenga una visión de conjunto sobre sus funciones de tutor, que difícilmente se puede adquirir en la inmediatez y en la premura con que les fue asignada esta función a los tutores, generando con ello incertidumbre acerca de cómo realizar la tutoría con sus tutoradas y según su entendimiento y sentido común, por la falta de claridad sobre la función del tutor.

La ausencia de capacitación, aunada a otra serie de factores (como el ambiente institucional que no promueve la formación y el diálogo profesional, escasa iniciativa por parte del tutor o falta de tiempo para formarse él mismo), provoca que los tutores no estén preparados para la tarea encomendada, sin embargo esto no implica pasar por alto el caso de la tutora que, pese a la ausencia de capacitación, buscó la forma de prepararse para mejorar su propia práctica como docente frente a grupo y como docente tutor.²⁴ Cabe mencionar que a pesar de que los docentes tutores y tutoradas cuentan con ciertos espacios de formación para capacitarse sobre temas generales de educación, temas sobre la tutoría quedan excluidos dentro del programa de formación, así mismo, tampoco se genera un espacio para la tutoría en los espacios de Consejo Técnico Escolar.

²⁴ Como se mencionó en el primer caso.

Pareciera que no haber recibido capacitación para ser tutor fuese algo que predomina en los tutores de este trabajo y que a pesar del desconocimiento de la función, la falta de formación y experiencia para ser tutor de docentes de nuevo ingreso, la asignación de tutores fue un reto, que los llevó a trabajar en equipo con sus compañeros de zona, como a continuación se muestra:

... nosotros trabajamos en equipos todos los tutores de la zona, entonces nuestra ATP nos reunía y ella nos empezaba a marcar pautas de vamos hacer esto vamos hacer el otro y nosotros los tutores diseñábamos el plan, tuvimos un mismo plan para la misma zona (E1YMASAF11092017: 5).

Es diferente la actitud del tutor que no recibió la capacitación en comparación con el que sí la recibió. En este último se observó más seguridad al hablar y comentar sobre lo más destacado de su preparación como tutora, como se muestra en este último caso:

Cuarto caso (docente con funciones de ATP, labora ambos turnos)

Bueno, en primer lugar, académicamente tomé el taller y tomé el diplomado que se nos designó vía en línea y vía presencial en ese momento, y también yo leo de manera constante bibliografía pedagógica para apoyar a mis compañeros, cuando algún maestro tenga alguna pregunta: -¿maestra, cómo le hago, cómo aquello? y tenga un referente.

Yo trabajé 10 años frente a grupo, entonces como maestra a mí me sirvió mucho mi función docente y ahorita como asesor llevo tres años y considero que he dado elementos a los maestros suficientes como para decirles “pues puedes apoyarte de esto, puedes apoyarte de aquello” y también me ha servido mucho porque cuando uno sale de grupo ya ve uno diferente las cosas y ahorita volver a regresar a observar a mis compañeros es una dinámica muy distinta a la que llevaba a lo mejor en mi práctica, entonces a mí me enriquece mucho observar lo nuevo que se aplica y también ese diálogo colaborativo con mi compañero (E2ZBBMF11091017:3).

Cuando se tiene la experiencia y la capacitación hasta la forma de expresarse revelan la seguridad al docente tutor al hablar de su práctica docente, nuevamente esa retroalimentación recíproca que propicia la tutoría entre tutores y tutorados se manifiesta en este singular caso. En la frase que menciona la tutora “pues puedes apoyarte de esto, puedes apoyarte de aquello” (E2ZBBMF11091017:3), se observa nuevamente el acompañamiento del que habla Ducoing (2011), en el que la tutora como acompañante apoya y ayuda a la tutorada para su propia realización o necesidad que la misma tutora observa que requieren sus tutoradas.

La preparación de todos los docentes seleccionados o asignados para ser tutores es una de las prioridades importantes, que debería atenderse de la tutoría. Los tutores no pueden acumular experiencias sin modificar su práctica, se debe provocar en ellos un cambio en su experiencia misma, que trastoque por consecuencia su comportamiento, como lo manifiesta Carrizales al mencionar que:

Al docente no es posible transformarle sus comportamientos sin transformar su experiencia. Su comportamiento puede sufrir cambios parciales, reformas aparentes, y sin embargo su experiencia mantenerse sin modificaciones, en cambio si su experiencia se transforma no es posible que se mantenga sin transformaciones al comportamiento, lo que significa que pierda su cualidad mimética (Carrizales, 1986, p. 25).

Es importante conocer el contexto de las tutoradas, así como sus necesidades, en el que el diálogo es considerado como un lenguaje de la “verdadera dimensión de la realidad”, mencionado por Gadamer “como el único camino para la comprensión hermenéutica” (Aguilar, M. 2005, p. 20). La vivencia y el acompañamiento de los tutores juegan un papel interesante en la tutoría y se verán reflejados en las acciones con las tutoradas en las prácticas de tutoría y acompañamiento, tema que se abordará en el siguiente apartado.

4.4 ¡Las acciones por su nombre!, ¿tutoría o acompañamiento?

Los docentes tutores que se seleccionaron para este trabajo de investigación, como ya se ha mencionado, pertenecen a ambos sistemas educativos, federal y estatal. Es interesante observar que en los dos sistemas la operatividad de la tutoría y el acompañamiento con sus tutorados, parte de una asignación de tutores, no de una selección, y que aparte no existe una capacitación adecuada para los docentes tutores. Ante lo que se encontró en la investigación, se advierte la importancia del tutor como uno de los protagonistas clave de la tutoría y el acompañamiento, para lo cual se requiere una capacitación profesional, para que tengan acciones asertivas y relevantes en sus tutorados, así como para recomendar algunas lecturas, cursos o talleres.

Si el tutor no cuenta con las herramientas necesarias y la preparación para esta función, difícilmente podrá sugerir algo diferente a lo que habitualmente realiza, como se expone a continuación:

E1: ¿Ha recomendado algún curso para mejorar su práctica docente a su tutorada? ¿Algún curso, algún taller, dentro de la normatividad?

E2: Pues los que damos siempre son los de consejos técnicos expositivos, aparte, por ejemplo, ellos ya por sí solos nos llegan las invitaciones del curso de maestros, y reciben esa información, pero es voluntaria, si ellos desean hacerlo.

E1: Esos son los que comúnmente nos llegan a todas las escuelas, pero ¿usted ha observado alguna área de oportunidad en su tutorada?

E2: No, porque la maestra terminó su licenciatura, tiene la preparación adecuada, entonces nada más haciendo las pequeñas adecuaciones aquí en el trabajo de campo (E3WJSTM16112017:5).

Para este tutor sus acciones no son reflexivas, ni comprensivas y carecen de sentido para él mismo, pues supone que su tutorada recién egresada, con título, está preparada. Se muestra que la tutoría es un fantaseo, al respecto Schutz menciona que: “Un fantaseo dotado de propósito sería denominado, no acción” (1995, p. 22) y en el caso mencionado la tutoría no se realizó como tal, no hubo acción para su ejecución. En este caso el tutor tuvo la intención de realizar la tutoría, sin embargo no hubo la acción para ejecutarla, en el entendido de que la maestra tutorada por el término la licenciatura y el tutor supone que tiene la preparación adecuada y que solo requiere algunas adecuaciones en el trabajo de campo, entendiendo este como el trabajo áulico.

Para entender la acción como la define Schutz: “la acción como la conducta humana proyectada por el actor de manera autoconsciente” (1995, p. 22), es pertinente mencionar que la preparación del tutor y la actitud ayuda mucho en la forma de realizar las acciones en la tutoría con sus tutoradas, enseguida se muestra la siguiente narración del tutor que nos comparte acciones de una manera consciente que realiza con su tutorada:

Bueno, la maestra tenía primer año, entonces en las estrategias siempre hicimos hincapié en que hay estrategias preparatorias, operatorias y de evaluación, entonces dentro de esos tres tiempos de aplicar la estrategia, yo le decía que tuviera el objetivo de la estrategia y dónde lo iba a aplicar. Sí, son niños y juegos y algo lúdico, pero también teníamos que dar estrategias operatorias donde se les enseñaba con conocimiento duro, preparatoria donde sacaba con conocimientos previos, la de evaluación, revisar las estrategias y eran juegos que ella ponía en práctica, entonces en sí, las estrategias se manejaron bajo esa estructura porque era de las estrategias que se proponían y veíamos dónde entraban, si eran preparatoria, operatoria o de evaluación, para ver principalmente por los niños que tenían cierta problemática. Unas de las estrategias que utilizaba la maestra era de que no utilizaba sillas, tenía una sabanita, cobijita y en el piso se tiraban y ahí estaba teniendo la clase, entonces eso creaba confianza con ellos y creaba un ambiente de aprendizaje (E4WHAVLM17112017:6).

A diferencia del primer tutorado, aquí se nota un tutor preparado, con experiencia, pero sin contar con una capacitación como tutor, que se preocupaba porque su tutorada se sintiera a gusto, en confianza y que realizaba el acompañamiento en su tutorada como lo describe él mismo:

De hecho yo le preguntaba qué método iba a utilizar, porque en sí más que proponer, ver con cuál de todos se sentía a gusto, y en base a eso ya checábamos y analizábamos los métodos con el cual pues ella tenía mejores resultados, a fin de cuentas ella es la que lo aplicaba (E4WHAVLM17112017:7).

Un claro ejemplo del acompañamiento es lograr que el acompañado logre su objetivo, en este caso el fin de la tutorada en su práctica docente era que los alumnos aprendieran a leer y a escribir. Los docentes tutores realizan acciones, que, de acuerdo con su experiencia, ayudan a las necesidades de sus tutoradas, practicando un acompañamiento que es justo escuchar de viva voz de la siguiente tutora:

Bueno éste yo primeramente hice una evaluación diagnóstica con mis tutoradas, primero les pedí a ellas qué necesitaban, cuáles eran sus necesidades, cuáles eran sus necesidades que ellas tenían cada una en sus escuelas con sus grupos porque yo tuve escuelas diferentes, grupos diferentes. Primero les pedí qué era lo que ellas necesitaban, en qué querían que yo les apoyara después de eso yo empecé a diseñar un plan de tutoría y una de las cosas que empecé a trabajar es que ellas conocieran sus grupos y sus comunidades y sus escuelas, entonces les pedí que hicieran un trabajo, digamos como así, como de investigación de campo, que conocieran a su comunidad que vieran que hay cerca, que no hay cerca, si hay centros comerciales, si hay bibliotecas, después les pedí que conocieran a su compañeros, su nivel académico, cuántos años de servicio, así como cosas por el etilo ¿no?, y después que conocieran a sus alumnos (E1YMASAF11092017:4)

Con esto la tutorada empieza a crear un ambiente de empatía y confianza entre sus tutoradas, para dar pauta a las acciones de formación y práctica docente.

Que identificaran cómo eran sus grupos, porque ellas me tenían que elaborar dentro del plan de comisión, estaba que ellas me elaborarían un texto donde me dijeran cómo es su escuela para que yo la conociera sin ir. Entonces a partir de ahí, nos dimos cuenta que necesitábamos conocer todo el ambiente escolar y todo lo que implicaba.

Ya después de ahí nos fuimos a la cuestión de estrategias didácticas tanto de la lectura, escritura y matemáticas a trabajar toda esa cuestión, también vimos lo que es la organización del plan 2011 de las asignaturas, cómo estaba organizada cada asignatura, su metodología, su enfoque, que se pretendía en cada grado y para que ellos pudieran hacer su planificación y luego hacerla, entonces les costaba mucho trabajo y nos enfocamos muchísimo en esa parte de la cuestión de la planeación y la cuestión de estrategias, de aprendizaje [...] estaban muy preocupadas en esa cuestión de que no sabían enfrentar los problemas, entonces nos fuimos mucho a esa parte, a los casos de situaciones complicadas en las escuelas, sin olvidarnos de la lectura y escritura y matemáticas (E1YMASAF11092017:4-5).

Destaca lo que realiza la tutorada aun sin tener la capacitación requerida para esta función específica, de manera que parte de un diagnóstico en el que hace partícipe a sus tutoras, para que ellas poco a poco se involucren en lo contextual, y sepan cómo hacer un diagnóstico grupal. La socialización que tuvo entre sus tutoradas deja entrever que ambas tenían necesidades similares, pero en mayor o en menor grado, para brindar la confianza de exponer sus propias necesidades y atenderlas sin desmeritar aquello que pareciera insignificante. Partiendo literalmente de cero, como lo menciona la siguiente tutora a un logro significativo es digno de aplaudir, las acciones realizadas atinadamente con la experiencia y capacitación ayudaron en gran medida a la compañera tutorada en cuestión:

... le di una asesoría teórica breve, posteriormente hicimos el acompañamiento del salón y ahorita pasaron los dos años y el maestro es uno de los mejores maestros de su escuela, muy reconocido por sus compañeros, cubrió un interinato en otra escuela con una directora muy exigente la cual lo recomendó demasiado, entonces ese aspecto me impactó mucho porque yo al maestro de cero, o sea cero, no conocía el plan de estudios, no conocía una planeación, no conocía cómo hacer una lista de asistencia, una lista de cotejo para evaluar, de tener cero elementos de nivel educativo, porque si los tenía como licenciado en pedagogía ahorita llegó a ser uno de los mejores docentes de su escuela, fue muy significativo, entonces la sesión fue esa, fue la teoría, fue el acompañamiento práctico y yo misma le decía a los niños “A ver chiquitos, vamos a hacer esto y vamos a hacer esto” y él estuvo observando cómo estuve interactuando con los niños y fue aprendiendo, obviamente también de la mano del director (E2ZBBMF11092017:6).

En esta narración se expresa lo Schutz expone: “... toda acción manifiesta es, al mismo tiempo, proyectada y dotada de propósito” (1995, p. 22). Estas acciones de la tutorada tenían un propósito con sus tutorados, el cual se vio proyectado con buenos resultados.

4.5 Reflexión analítica del capítulo

A partir de lo expuesto, se puede afirmar que es en los docentes tutores en quienes que recae la responsabilidad de ser los protagonistas principales dentro del proceso y prácticas de la tutoría y el acompañamiento, por tal motivo, merecen todo el apoyo que se requiera para su capacitación y actualización, ya que en ellos está la posibilidad de gestar una cultura de innovación hacia lograr mejores horizontes en la educación.

Es en ellos que los docentes tutorados confían, porque son los que guían, orientan, apoyan, acompañan, hasta lograr su tarea, que es la realización del otro (del tutorado), lo cual conlleva un gran compromiso que no se debe descuidar. Es necesario considerar la preparación de los tutores, la capacitación permanente, la socialización con otros tutores para una retroalimentación de acciones exitosas con tutorados.

Por otra parte, el docente tutor, por el solo hecho de ser docente con todo lo que implica, es un sujeto pensante y creativo lleno de posibilidades de crear e innovar, el docente tutor debe evitar caer en la rutina, la desmotivación, la descalificación, entre otros; no debe olvidar que la creatividad la genera uno mismo en los procesos de nuestro actuar, no debe confiarse tanto en la experiencia porque:

La experiencia no es suficiente. No basta llevar mucho tiempo en aula para generar conocimiento formativo, la experiencia hay que someterla a la autocrítica, al análisis a la interrogación, a la mirada del otro; es decir, a la reflexión que proporciona una comprensión más profunda de nuestra práctica pedagógica (Carbonell, 2006, p. 116).

Como se observa, no cualquiera puede ser tutor ante tanta exigencia, en esta función, lejos de lo instituido, está el compromiso con él mismo, con la solidaridad de apoyar al otro en ese proceso

por el que han pasado muchos y que, al saber lo que se vive, permite la empatía con ese encuentro y se atreve a acompañar en un camino diferente donde “se hace camino al andar, decía el poeta Antonio Machado (en Carbonell, 2006, p. 23), pero en ese andar se encontraron situaciones diferentes con ajustes permanentes y específicos de los tutores y tutoras.

Esto llevo a la organización previa para la selección de los docentes que participaron, asignándoles una clave, que ayudó a la recolección y sistematización de la información, así como describir el contexto de las primarias seleccionadas. Ahora es momento de narrar algunas vivencias de las docentes de nuevo ingreso en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5
ALGUNAS VIVENCIAS DE DOCENTES DE NUEVO
INGRESO EN LA TUTORÍA

Presentación

En el contexto educativo de los últimos años, 2012-2018, los docentes de nuevo ingreso se enfrentaban a grandes retos, como la presentación de un examen para ingresar al sistema educativo, llevar dos años la tutoría para fortalecer su práctica docente, ser nuevamente evaluados para la permanencia, pero, sobre todo, estar en un momento histórico donde las necesidades educativas requerían un docente creativo, proactivo e innovador para provocar en los alumnos el gusto y la inquietud por aprender, y de esta forma poder lograr los aprendizajes esperados, marcados en los planes y programas de educación básica, con el fin de conseguir la tan anhelada calidad educativa, al ser la tutoría una propuesta de la OCDE (2010), comprendiendo esta, como lo mencionan Marcelo y Vaillant (2009, p. 49): "... la etapa de inserción entendida como el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde su condición de estudiantes a su nueva condición de docentes" (en Cervantes y Gutiérrez, 2014, p. 353).

Al respecto es interesante comentar que en este trabajo de investigación se encontraron diferentes vivencias, como la tutoría que reciben docentes recién egresados y que pasan por esa transición de estudiantes a docentes, así como docentes que laboraron en otro sistema educativo, como el particular; ambos tienen el derecho de recibir la tutoría.

Ante las experiencias que viven los docentes de nuevo ingreso, en ese periodo de inserción laboral, son acompañados por otros con experiencia y funciones de tutores, que participan en su formación. Es precisamente en esas acciones de acompañamiento donde se tensa lo normativo con la interpretación del "recuerdo de lo originario" como lo expone Gadamer, y es así porque al interpretar se recupera el "presente vivo del diálogo cuya realización originaria es siempre preguntar y responder" (en Aguilar, M 2005, p. 55).

La tutoría en docentes de nuevo ingreso surge ante la necesidad de fortalecer y mejorar su práctica, durante los dos primeros años de inserción laboral, como lo mencionan Cervantes y Gutiérrez (2014, p. 370): "En México, con el programa se pretende mejorar la práctica docente y romper con las rutinas anquilosadas en la cultura escolar", esto no debe quedarse en pretender o tener las intenciones de mejoras, sin atender las diversas necesidades que muestran las nuevas generaciones de docentes. Sí es muy cierto que las prácticas en los docentes de nuevo ingreso se deben fortalecer en esta etapa; en las escuelas seleccionadas ayudó mucho el contexto en donde se da la inserción de las tutoradas, ya que en la mayoría de los casos sus directivos fueron sus tutores, lo cual, al

parecer de ellas, favoreció la tutoría, como ya se ha mencionado, con las adecuaciones observadas²⁵ y necesarias para ir mejorando su operatividad, de manera que contribuya a lograr sus objetivos.

Ante esta realidad, aparece la figura del tutor, uno de los actores centrales en la tutoría en cualquier nivel educativo, aunque pareciera ocultarse en el título de este trabajo de investigación, es pertinente considerar lo que al respecto Barrón menciona: “[...] –el docente– olvidándose que sin el compromiso y participación de éste cualquier propuesta de reforma parece condenada al fracaso” (en Ducoing, 2011 p. 212). Frente a este compromiso, el docente tutor aparece en acción, cuando el docente de nuevo ingreso está listo para iniciarse en el aventurado mundo de su formación al ingresar a la actividad docente.

De acuerdo con Freire (2004, p. 30): “Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes”. Por lo anterior, es pertinente escuchar algunas vivencias de las docentes de nuevo ingreso sin pretender desdibujar la figura relevante que tienen los tutores en esta investigación.²⁶

La secuencia argumentativa tiene cinco momentos: se inicia exponiendo las diferentes formas en que se le llama al docente de nuevo ingreso en el apartado titulado: *El docente de nuevo ingreso*; en un segundo momento se muestra qué es la tutoría para las docentes de nuevo ingreso; en el tercero, se señalan algunas necesidades de las docentes de nuevo ingreso en la tutoría; en el cuarto apartado se exponen algunas de las vivencias que expresaron las tutoradas en el apartado titulado *¡Como bicho raro!*, una más de las vivencias de las tutoradas en la tutoría.

²⁵ Dentro de las adecuaciones observadas podemos mencionar lo favorable que resulta para las tutoradas tener a su tutor (su director) en el mismo centro de trabajo, porque conoce el contexto de la escuela y está más familiarizado con las actividades y docentes del mismo.

²⁶ Por tal motivo, en el capítulo tres, se habla de la figura del tutor.

5.1 El docente de nuevo ingreso

En los últimos años, la inserción laboral de los docentes de nuevo ingreso a la educación básica, en México, como en otros países, ha estado definida por una serie de recomendaciones que los organismos internacionales hacen a estos, justificadas en el mejoramiento de la calidad de la educación, tal y como en 2010 lo señaló la OCDE, que:

... recomienda crear y consolidar un sistema de desarrollo profesional más sensible a las necesidades de los maestros y las escuelas (OCDE, 2013, p. 127), para lo cual propone entre sus estrategias para la acción: Proporcionar a los maestros principiantes apoyo y tutoría intensivos con un nuevo equipo de maestros tutores y establecer un periodo de prueba (cuadro 1). A nivel internacional se cuenta con diversas experiencias, entre las que destaca el caso de Escocia, Australia, Chile y Ecuador. Cada programa presenta características particulares y un fin común, colaborar en la inserción del profesorado novel al trabajo docente a partir de la participación de un profesor experimentado (Cervantes y Gutiérrez, 2014, pp. 353-354).

México está escribiendo su propia historia en la tutoría a docentes de nuevo ingreso, en el sistema educativo del nivel primaria, con sus experiencias propias, en contextos diversos y también con un fin en común, como en otros países ocupados en la inserción de sus docentes que serán los futuros formadores de nuevas generaciones, a través de la invaluable participación y voluntad de algunos profesores que comparten sus experiencias, apoyo y acompañamiento, que aparte de su ardua labor, fungan como docentes tutores. Es necesario conocer los programas de inducción que son impartidos en otros países, así como las diferentes formas de nombrar a los tutores y a los docentes de nuevo ingreso, como se muestra enseguida:

Cuadro 7. Programa de inducción en cuatro países (OCDE, 2013)

País	Programa	Duración	Tutor	Evaluación
Escocia	Plan de inducción de maestros	1 año	Maestro experimentado	Portafolio
Australia	Programa de apoyo a tutores maestros	-	Maestro experimentado	Diálogos reflexivos
Chile	Red de maestros	1 año	Maestro experimentado, acreditado por la Red	Portafolio
Ecuador	Programa de tutorías	-	Maestro experimentado con resultado sobresaliente en la evaluación docente	
México	Marco general para la organización y funcionamiento de la tutoría en la educación básica	2 años	Docente tutor	Muestral

Fuente: Cervantes y Gutiérrez, (2014, p. 354).

La información de este cuadro muestra la forma en que se refieren al tutor en diferentes países, donde trabajan con el programa de inducción específico de su contexto, incluyendo: nombres, duración de la tutoría y evaluación de la misma. Respecto a los docentes de nuevo ingreso, como se les nombra en México por la SEP (2014), la OCDE propone lo siguiente:

Crear periodos de inducción y prueba: Como los primeros años de práctica son clave para la calidad docente, y como existe una preocupación sobre la formación y la selección inicial docente, es importante implementar un primer periodo formal de inducción, con apoyo sustancial para todos los docentes principiantes (incluyendo aquellos que no tienen plazas permanentes), y un segundo periodo de prueba en el que se espera que los docentes principiantes sean capaces de demostrar en la práctica que pueden favorecer realmente el aprendizaje del estudiante y hacerse cargo de otros aspectos de su papel como docentes (OCDE, 2010, p. 6).

La OCDE se refiere a los docentes de nuevo ingreso como docentes principiantes, los cuales serán seleccionados y sometidos a periodos de inducción y evaluación, en espera de que estos demuestren el fortalecimiento de su práctica a través de un periodo de inducción.

Cabe destacar que se observan distintas formas de llamar al profesorado novel en los países mencionados, sin embargo, la finalidad es apoyar el inicio de la labor del docente. Otra forma como se nombra al docente de nuevo ingreso, proviene de la política educativa de Argentina, desde la mirada de Alen quien comenta: “En consecuencia, desde abril de 2007 el acompañamiento a los docentes noveles, según lo establecido por el Artículo 2 de la Resolución 30/07 del Consejo Federal de Educación, cobra carácter de política de desarrollo profesional docente” (2009, p. 85), como se puede apreciar aquí son llamados docentes noveles, pero lo relevante es el acompañamiento que se les otorga desde el año 2007.

En México, el programa de tutoría está sustentado en el Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica (2014), con una duración de dos años, en este documento se hace referencia a los docentes de nuevo ingreso, y se menciona que la tutoría “tiene el objeto de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del Personal Docente y Técnico Docente de nuevo ingreso al Servicio Profesional Docente” (SEP, 2014, p. 8), lo cual es el objetivo que se pretende con la tutoría, pues esto forma parte de las realidades desconocidas e imprevistas.

Situaciones específicas y particulares que según el contexto y la temporalidad en que suceda en este proceso será la vivencia expresada por docentes tutores y docentes tutoradas, como lo mencionan Marcelo y Vaillant (2009, p. 49 en Cervantes y Gutiérrez, 2014, p. 353): “Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal”, esto se deberá fortalecer para la construcción de su propia experiencia en la práctica docente, día a día, donde los aprendizajes constantes serán una fuente inagotable a los que estará vinculado directamente el docente de nuevo ingreso, con las tensiones que conlleva en el contexto histórico y político en que se encuentre, además de las adecuaciones internas según la diversidad de alumnos que atiende el docente, así como la movilidad que tenga la reforma vigente y las exigencias de los tiempos actuales.

Considerando que cada docente en su inserción docente tendrá vivencias diferentes por lo mencionado anteriormente, al respecto Ávalos fortalece lo mencionado con la siguiente aportación:

Para Ávalos (2009) la inserción no puede leerse al margen del contexto político, dado que el trabajo docente está sujeto a constantes modificaciones a causa de la continuidad de reformas y la variación en las situaciones sociales y culturales. Así, la forma como cada docente novel enfrenta su inclusión al ejercicio profesional, difiere de un lugar geográfico a otro, de un momento histórico a otro, de un centro escolar a otro (en Cervantes y Gutiérrez, 2014, p. 362).

Con lo anterior, se puede elaborar un concepto de docente de nuevo ingreso que se construye con la particularidad del momento histórico en que se encontró su práctica docente, acerca de lo que se espera que las experiencias de los mismos logren ese objetivo, a pesar de las situaciones que se les presenten.

El docente de nuevo ingreso, en este trabajo de investigación, es un docente informado sobre los derechos que tiene de llevar una tutoría al inicio y la obligación que tiene el Estado al ser decretada oficialmente esta para docentes de nuevo ingreso, como se narra a continuación:

E1: ¿Considera usted que la tutoría para los maestros de nuevo ingreso es una obligación o un derecho?

E2: Pues considero que es ambas, considero que es una obligación en el sentido que está estipulado ya, tiene un marco jurídico, tiene un marco estructural entonces es obligación del Estado brindarnos el seguimiento y también es un derecho puesto que de la misma manera al ser sometidos a un proceso de evaluación también considero que es un derecho a la información, un derecho a la capacitación, un derecho a la profesionalización, entonces desde mis perspectiva sería ambas, un derecho y una obligación (E2YLLRCF10102017:5,6).

Es un docente comprometido con los lineamientos establecidos en su inserción laboral de este momento, quien considera que nunca antes se había mirado a los docentes de nuevo ingreso para apoyarlos en este periodo, por el que todos pasan alguna vez; es un docente que se siente afortunado de recibir la tutoría, que le brinda la oportunidad de socializar con otros compañeros, al trabajar en equipo fortalecen su seguridad, confianza y conocimiento para reflexionar en su práctica docente, con las experiencias que día a día se construyen, al igual que en la referencia de la siguiente docente de nuevo ingreso.

E2: Sí maestra, se ha generado un ambiente de confianza porque se ha permitido, no nada más nos han dicho no, no, no, no, ¿qué propones?, o a lo mejor cuando estamos todas: Mira a mí me ha funcionado esto, te lo comparto, ¡ah, oye gracias no lo sabía!, entonces hemos hecho un muy buen equipo de trabajo, y no nada más dentro de la escuela, las dos tutoradas que estamos en la escuela sino las que estamos a nivel zona hemos hecho muy buen trabajo en equipo.

E1: ¿Eso de socializarlo con las compañeras fortalece también me imagino?

E2: Así es, porque a veces creemos que nada más soy yo la que tengo el conflicto, o que soy yo la que creo que no puedo calificar tantos cuadernos, y no, somos todas, hubo quien a lo mejor, me acuerdo que una de las preguntas: ¿maestra, y sabe cómo hacer una planeación? ¿Ya había dado clases antes?, sí, perfecto, ya llevamos algo avanzado porque hay quien venía de cero de que salieron de la escuela y es el primer año y avientate como puedas, decía eso es más fácil, entonces compartimos entre nosotros así es como nos han funcionado las cosas (E1YCGGEF04102017: 9,10).

Como se observa, los docentes de nuevo ingreso son recién egresados de normales y universidades, pero también son docentes que ya han dado clases en diferentes sistemas, como el particular. Es así, de una manera general, como se está dibujando la figura del docente de nuevo ingreso en nuestro sistema educativo, quien se enfrentará a una gran variedad de vivencias ²⁷buenas y no tan buenas, que construirán su formación docente, ahora bien, es interesante conocer qué es la tutoría para los docentes de nuevo ingreso.

5.2 La tutoría para las docentes de nuevo ingreso

Para este apartado, es importante mostrar lo que representa la tutoría para los docentes de nuevo ingreso que se consideraron en este trabajo de investigación, qué percepción tienen de ella, si es una obligación, un derecho o responsabilidad el llevar una tutoría durante los primeros dos años al inicio de la labor docente, pero, sobre todo, si se lograron los objetivos de la misma, ya que por comentarios de las tutoradas muchos docentes de nuevo ingreso no estaban enteradas que tenían derecho a llevar una tutoría. En el ámbito educativo, estar enterados de los lineamientos vigentes institucionales es un derecho de cualquier docente, por lo anterior se iniciará con las palabras de la siguiente docente tutorada:²⁸

²⁷ Algunas de estas vivencias se comentarán en el apartado 4.4

²⁸ Es pertinente mencionar que la tutoría no solo beneficia a docentes de nuevo ingreso, egresadas de universidades o normales, sino también a docentes que han laborado en otro sistema educativo como el particular.

Pues me parece una oportunidad que nos dan a nosotras como docentes de nuevo ingreso maravillosa porque nos permite, maestra, conocer, pues a lo mejor uno viene de un sistema de escuelas particulares y totalmente diferente y entonces el tener una tutoría nos ayuda, yo venía los primeros días, es que yo tengo esto, no, es que a aquí no se hace así y se hace así, entonces eso me ayudó mucho el que me dieran en la tutoría el apoyo (E1YCGGEF04102017:2).

Menciona la tutorada que en los primeros días se enfrentó a diferentes situaciones de todo tipo, para lo cual efectivamente la tutoría pretende en ese acompañamiento de modalidad presencial, fortalecer y reforzar todas las áreas de oportunidad que se manifiesten en el transcurso de la misma.

Respecto de la modalidad presencial, es conveniente describir las modalidades con que se inicia la tutoría de docente a docente y las que posiblemente se implementarán en los futuros ciclos escolares, además, cabe mencionar que la tutoría es bienal, y que en México empezó su operatividad en los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016.

En el siguiente cuadro, es interesante subrayar la modalidad que se agrega en el periodo 2018-2019 y 2019-2020; se observa los cambios y ajustes que se van dibujando en la tutoría a docentes de nuevo ingreso.

Cuadro 8. Implementación de modalidades de la tutoría

Ciclos escolares	Modalidad ofertada
2014-2015 y 2015-2016	Modalidad presencial
2016-2017 y 2017-2018	Modalidad presencial Modalidad en Línea
2018-2019 y 2019- 2020	Modalidad presencial Modalidad en línea Modalidad de atención a zonas rurales ²⁹

Fuente: elaboración propia con información de Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica Temporal con Funciones de Tutoría de Docentes y Técnico Docentes de Nuevo Ingreso a la Educación Básica Ciclo Escolar 2016-2017 y 2017-2018. México: SEP, (2018).

²⁹ Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica Temporal con Funciones de Tutoría de Docentes y Técnicos Docentes de Nuevo Ingreso a la Educación Básica ciclo escolar 2018-2019 y 2019-2010 (SEP, 2018, p. 4).

Las modalidades que se muestran en el cuadro anterior se han implementado según las necesidades que se presentan en la tutoría; sin embargo, se considera viable la tutoría presencial, ya que da oportunidad de encontrarse personalmente con el otro y hacer comentarios y observaciones más puntuales.

La tutoría no es privilegio de unos cuantos, como se describe en la siguiente intervención de una tutorada:

... son privilegios, aunque nos marca, maestra, que tenemos que tener todos unos tutores, tengo por ahí conocidas que dicen que ellas no reciben capacitación alguna, pero yo me siento afortunada y a veces comparto con ellas lo que yo sé o lo que yo aprendí (E1YCGGEF04102017:2).

Este tipo de comentarios se escuchaban de varios docentes de nuevo ingreso, en diferentes lugares, por lo cual esta docente realmente se sentía privilegiada en ese sentido, porque ella sí recibió tutoría. Al respecto, comenta que la tutoría no es una “oportunidad”, ni un “privilegio” de unos cuantos, es un derecho para todos los docentes de nuevo ingreso, según los lineamientos establecidos en la LGSPD (2013), que señala que esta tiene por objeto: “Art. 2 : III Regular los derechos y obligaciones derivados del Servicio Profesional Docente” [...] (SEP, 2013c, p. 28), y también en el vigente Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica (2018), en el que se estipula como responsabilidad de los docentes de nuevo ingreso “a) Recibir Tutoría en alguna de las modalidades establecidas en este documento” (SEP, 2018, p. 44), un derecho y responsabilidad de los docentes tutorados, recibir tutoría, aunque a varios tutorados no les fue posible contar con un tutor, y otros ni siquiera estaban enterados de que podían tenerlo, como se expone enseguida:

Sí es importante, afortunadamente en mi experiencia, porque tengo algunas compañeras que terminan el servicio y que nunca tuvieron un acercamiento o no saben que tenían incluso un tutor, sin embargo de manera personal sí me ha sido de beneficio, sí he tenido el respaldo, sí he estado informada en cuanto a algún proceso o algún curso en cuanto a alguna firma, entonces creo que sí es importante porque el peor enemigo es la desinformación, entonces es importante porque te mantiene informado, te mantiene en el seguimiento de actividades que tienes que realizar (E1YCGGEF04102017: 3).

Una vez más se tensa lo normativo con la práctica de una realidad, ante la ingenuidad que se observa en algunos docentes que no apelan a ese derecho que marca la ley y no por desconocerlo,

sino por no crear una imagen de arrogancia ante sus autoridades inmediatas, al ser aceptados en la primera evaluación para ingresar al sistema educativo. Conocer los derechos a una tutoría, que apoye esas áreas de oportunidad de los docentes como se expresa de la siguiente manera: “Tengo derecho a que me orientes, tengo derecho a que me digas si estoy haciendo bien las cosas o en qué me estoy equivocando, tengo derecho a que me digas cuáles son mis áreas de oportunidad como docente” (E1YCGGEF04102017:2); se muestra el gusto por saber a lo que tiene derecho, menciona el derecho a ser orientado, con observaciones claras, con una apertura a ser orientado por otro, en este caso por su tutor. En otro caso se encontró que la tutoría es un proceso benéfico, así lo expresa textualmente la siguiente docente:

Pues yo considero que es un proceso benéfico, un proceso que te orienta, y que sí es de gran ayuda cuando ingresas al servicio puesto que vienes con mucha incertidumbre, muchas dudas y en lo personal ha sido funcional.

Bueno pues, afortunadamente mi tutoría es de manera presencial y mi tutora es la subdirectora del plantel, el hecho de que esté en el mismo plantel, ha permitido un acercamiento con mayores beneficios; ante cualquier situación y hemos podido recurrir a ella sin ningún problema.

Pues yo considero que los propósitos es encaminar a los docentes de nuevo ingreso a su práctica, detectar algunas situaciones de mejora obviamente y que exista el respaldo ante situaciones con las que no tienes tanta experiencia para que las puedas resolver de la mejor manera, y siempre en beneficio de tu práctica y siempre en beneficio de la mejora por ejemplo en este caso de los aprendizajes, en la mejora del trato con los padres de familia, algunos desempeños administrativos que también se deben de cumplir (E2YLLRCF10102017:2).

Es interesante lo que la tutorada comparte, corroborando lo que se menciona al inicio de este capítulo, los docentes de nuevo ingreso llegan con mucha incertidumbre, ¡y se vale!, la mayoría de los docentes pasan por estas situaciones al inicio de su labor docente. Pese a que actualmente hay tres modalidades de tutoría: la presencial, en línea y de atención a zonas rurales en las tutoradas de este trabajo de investigación la modalidad fue presencial, lo cual ha ayudado en el acompañamiento, siendo al ser esté más cercano entre los actores; que pretende ayudar a fortalecer su práctica docente adecuadamente, siendo uno de los propósitos de la tutoría por lo cual es importante que las docentes conozcan sus derechos, obligaciones y responsabilidades que tienen al ingresar al sistema educativo según los lineamientos oficiales vigentes en el momento de su consulta, pese a la implementación de modalidades no se ha podido lograr el 100% del cumplimiento establecido en los lineamientos como a continuación se menciona:

Recibirán apoyo de Tutoría quienes hayan participado en el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica, que de conformidad con su ubicación en las listas de prelación, les asista el derecho de ingresar formalmente al Servicio Profesional Docente, con la ocupación de una plaza vacante de nueva creación o definitiva (SEP, 2014a, p. 10).

No obstante, esa obligación no se cumplía, varios diarios de circulación social como *La Jornada*, señalaban lo siguiente: “Sin embargo y pese a ser una estrategia obligatoria de la reforma educativa, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE) reveló diversas fallas en la implementación de la tutoría para apoyar a los docentes de nuevo ingreso” (2017 una de estas se encontró en las demandas de las tutoradas, solicitando una capacitación de verdad, como se describe enseguida. “Yo pensaría que es algo bueno para nosotros sí de verás nos capacitaran si nos dieran esos cursos ¿No?, [...] Y aparte que los cursos no se dieron, se prometieron nada más” (E4YKGGGEF12102017:2).

Pareciera que solo a los docentes tutores no se les dio la capacitación requerida para ser tutor, aunque tampoco la hubo para algunos docentes tutorados, aun cuando era uno de los propósitos de la LGSPD (2013) en el art. 13: “VII. Garantizar la formación, capacitación y actualización continua del Personal del Servicio Profesional Docente a través de políticas, programas y acciones específicas” (SEP, 2013c, p. 35). En los resultados de esta investigación no se ven garantizados esos derechos de formación por parte de la SEP (2014), como se sustenta con la participación de la siguiente tutorada:

En los lineamientos que nos decían al terminar el examen diagnóstico nos decían que nos iban a asignar un tutor y en caso de que no hubiera tutor, pues el director era el que estaba a cargo.

Pues yo la sentí más como consejos, porque yo creo que el director confía en lo que hacemos, cada quien sabe lo que pasa en su grupo, lo que vivimos y él lo único que hacía era como comentarios: ¡oye! checa esto, fíjate en tal niño, con los papás hazle así, o sea más que nada eran consejos de lo que él veía en mí (E4YKGGGEF12102017: 2).

Los lineamientos normativos que sustentan la tutoría, tienen objetivos específicos y en ninguno se menciona dar consejos, ni hacer breves comentarios, como lo señala la tutorada en su diálogo compartido, lo que aquí se observa es la falta de preparación y capacitación del tutor, nuevamente se subraya que no está garantizada la capacitación que debe ofrecer el servicio profesional docente, aunque esta forma parte de sus propósitos.

Si bien algunas tutoradas reconocen que la tutoría es un derecho, y otras una obligación, como se describe a continuación: “a pesar de que es una obligación no se da un seguimiento adecuado a las sesiones, o sea que es una obligación pero no se lleva a cabo como debe de ser” (E3YXRMF12102017:5). La obligación por parte de las autoridades no se realiza como debe ser, según la tutorada, esto hace suponer una simulación en algunos casos, ya que con otros docentes de nuevo ingreso no tuvieron ni la suerte de contar con una tutoría de verdad, como lo menciona la misma. Nos habla de una capacitación, de unos cursos que no recibió, y que a pesar de que su tutor era su director; esto no garantiza una buena tutoría. Se observa la deficiencia de la tutoría en la tutorada, con comentarios que la docente siente que fueron como consejos, el sentir de las tutoradas en el inicio de la tutoría es una de las realidades que dejan huella en la vida del docente.

Ante estas realidades, es evidente que para muchos directivos la función de tutores, para algunos de ellos, es: “Más cúmulo de trabajo”, “Si, como directivo y sin apoyo, y dando tutorías [...]” (E3WJSTM16112017:2), y si este cuenta con una matrícula grande y además no tienen subdirector o auxiliares, se complica un poco más el poder realizar la tutoría como lo marcan los lineamientos establecidos, en los que se observa una realidad de simulación en la tutoría, que no se debería dar en las vivencias de las docentes de nuevo ingreso y sin embargo las hubo.

Es relevante mencionar lo que la tutoría es para las docentes de esta investigación, en las que tres de ellas son egresadas de escuelas particulares y una de normal, quienes consideran muy necesaria la tutoría al inicio de su labor docente, como expresa una de ellas en las siguientes líneas:

... la tutoría es algo recomendable para todos, maestra, no importa si tú eres normalista, no importa si tú egresaste de las escuelas pedagógicas, yo creo que es algo indispensable para todos y sobre todo eso, imagínese la fusión que tiene, una cabeza llena de experiencia con una cabeza con tantas iniciativas, con tantas ganas de hacer muchas cosas, entonces la experiencia y la iniciativa puedes lograr muy buenos trabajos (E1YCGGEF04102017:10).

Con la información anterior se reafirma la necesidad de la tutoría en los primeros años, eso es indiscutible, pero las estrategias que ha utilizado el gobierno, según información del propio INNE, no han tenido buenos resultados, es más, no ha podido cubrir la demanda de tutores para dar una verdadera tutoría a las docentes de nuevo ingreso, esta les ayudaría a tener mejores vivencias de

las que han tenido y así aminorar algunas necesidades, como las que se describirán con detalle en el siguiente apartado.

5.3 Algunas necesidades de las docentes de nuevo ingreso en la tutoría

Las necesidades de las docentes de nuevo ingreso es el tema de este apartado, dando la palabra a ellas mismas y con la intención de hacer una intervención crítica desde la mirada de la autora ante lo encontrado. Como se menciona en el apartado 4.1 de este capítulo, la tutoría a docentes de nuevo ingreso se ha estado trabajando en otros países, quizás en algunos de ellos después de varios años de implementar este programa, realizando adecuaciones y ajustes, ya se vean resultados favorables en este rubro en su sistema educativo. En México es poco lo que se puede comentar, ya que a pesar de estar en los primeros años de operatividad, la tutoría está en construcción con diferentes necesidades y realidades particulares, escritas por cada docente de nuevo ingreso, como las siguientes:

1. Problemas centrados en el alumno, disciplina, motivación de alumnos, atención a la diversidad;
2. Relacionadas con la docencia, organización del trabajo de la clase, planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, utilización eficaz de los diferentes métodos de enseñanza, conocimiento del contenido a enseñar;
3. Vinculados con las familias; y,
4. Aspectos relacionados con el centro educativo, relaciones con los colegas, conocimiento de las normas y costumbres de la escuela, sobrecarga de trabajo burocrático, relaciones con el director (Cervantes y Gutiérrez, 2014 p. 357).

Lo expuesto generaliza las diferentes preocupaciones ante las necesidades de los docentes de nuevo ingreso en otros países incluyendo el nuestro, además de que muestran la necesidad de conocimientos y prácticas docentes, como Schmelkes menciona en las particularidades de nuestro sistema educativo, a su propio estilo dice que:

- Los maestros no siempre dominan lo que tienen que enseñar. No puede suponerse que un certificado de educación normal sea garantía de que el maestro tiene los conocimientos de todos los objetivos de aprendizaje de la educación primaria.
- Los maestros en general no se encuentran adecuadamente capacitados en prácticas efectivas de enseñanza (Schmelkes, 2005, p. 30).

De este modo, pareciera haber una teoría y práctica a medias, lo que es una realidad que se vive desde años anteriores en contextos diferentes, y que al ir avanzando en este trabajo de investigación

se encuentran. Es pertinente mencionar lo que Kant (1793,1986) observó en su momento y que se aprecia al entender el concepto de teoría y práctica desde su mirada sistemática:

Puede haber teóricos que nunca en su vida serán capaces de convertirse en prácticos, porque carecen de la facultad de juzgar; tal es el caso, por ejemplo, de médicos o juristas que han hecho bien sus estudios pero no saben cómo han de conducirse a la hora de dar un consejo. Más aun contando con ese don natural, todavía puede haber una falta de premisas, esto es, puede suceder que la teoría sea incompleta y que acaso sólo quepa completarla mediante pruebas y experimentos ulteriores, a partir de los cuales el médico, el agricultor o el economista recién salidos de la escuela pueden y deben arbitrar nuevas reglas para completar su teoría. [...]. Por lo tanto cuando la teoría sirva de poco para la práctica, esto no se debe achacar a la teoría, sino precisamente al hecho de que no había bastante teoría, de modo que el hombre hubiera debido aprender de la experiencia la teoría que le falta (Kant, 1793,1986, p. 4).

Para este autor, la práctica es el complemento de la teoría, premisa que clarifica a lo que actualmente se enfrentan los docentes egresados de diferentes instituciones y normales, aclaro que son instituciones formadoras de profesionistas, Kant (1793,1986, p. 4) menciona “recién salidos de la escuela”, ante contextos diferentes; es necesario remarcar la singularidad vigente en lo que se refiere a la falta de práctica, al ser esta necesidad lo que fortalecerá para lograr una teoría completa, para poder realizar desempeñar cualquier profesión, con mayor razón la del docente. Analizar este momento histórico, donde pareciera que esa demanda de atención en la necesidad de la práctica docente fuera reciente, sustentando que no es así con este clásico del pensamiento.

Es pertinente mencionar que ante la diversidad y movilidad que tiene el concepto de necesidad en el pensamiento social, Maslow (2006) nos argumenta lo siguiente:

La necesidad es la falta de algo. Existen varios tipos de necesidades: (a) Necesidades deficitarias o inferiores, estas son: necesidades fisiológicas; necesidad de seguridad; de amor y de pertenencia; y de estima; si se produce una distorsión en ellas se pueden generar problemas psicológicos y/o fisiológicos. (b) Necesidades de desarrollo o superiores que se orientan hacia el logro de la autorrealización, las cuales no son tan poderosas como las necesidades fisiológicas; éstas pueden dañarse o perder su orientación más fácilmente que las necesidades primarias y requieren de un gran apoyo de las influencias exteriores. Maslow establece una jerarquía de necesidades que se suceden en una escala ascendente (en Hevia, Martí, y Martínez, 2006, p. 5).

En lo expresado se retoman las necesidades del inciso *b*), considerando a estas como necesidades secundarias y que van referidas a la autorrealización personal, donde se menciona que esta requiere

del apoyo externo. Con este argumento se dibuja la necesidad de la tutoría en los docentes de nuevo ingreso para fortalecer su práctica docente, y de esta forma mejorar algunas potencialidades que menciona Maslow: “la realización de las potencialidades de la persona, llegar a ser plenamente humano, llegar a ser todo lo que la persona puede ser; contempla el logro de una identidad e individualidad plena” (en Hevia *et al*, 2006, p. 6), según el concepto central de la teoría de este autor.

Ahora bien, en el ámbito de la educación se menciona que las necesidades tienen diferentes fases o etapas, que bien se pueden contextualizar en las coordenadas del momento histórico en el que se encuentra, el tema referido y a sus necesidades, en este rubro se experimentan de la siguiente manera:

Las necesidades humanas se experimentan en varias fases o etapas: “a) La primera de ellas es la sensación o percepción de que algo nos falta, b) surge allí entonces el deseo que es la búsqueda de la solución a la carencia; c) esto implica un esfuerzo físico, es decir el trabajo realizado para satisfacer la necesidad percibida y deseada; y d) finalmente, se realiza la satisfacción que es la solución de la necesidad.

Sus principales características son: a) ilimitadas o infinitas en número, ya que existen infinidad de ellas, que surgen a cada instante; b) limitadas en su capacidad, pues la satisfacción tiene un límite, por el principio de saturación; c) concurrentes, pueden surgir varias necesidades de manera simultánea; d) complementarias, ya que la satisfacción de una necesidad, implica la necesidad de otras; e) son sustituibles ya que hay diversas alternativas para satisfacer una misma necesidad; f) su forma de satisfacción tiende a ser estable o recurrente, pues tiende a fijarse por hábitos y costumbres; g) varían en intensidad, pues las necesidades se presentan en diversas circunstancias, teniendo unas mayor prioridad que otras (en Hevia *et al*, 2006, p. 5).

Ante las necesidades observadas en las tutoradas, este autor me ayuda a tener una idea más clara de los requerimientos particulares que pueden tener cada una de ellas, ya que estas se manifestarán de acuerdo con las circunstancias del contexto al que se enfrenten y a la diversidad de alternativas que se pueden poner en práctica para fortalecer las necesidades de su labor docente, como lo expresa la siguiente tutorada:

Sí, yo no conocía realmente, o bueno sí conocía los instrumentos de evaluación que se podían utilizar, pero no en la evaluación propia. Como cada docente lo puede diseñar de acuerdo a las necesidades del grupo, entonces sí fue de ayuda (E3YXRMF12102017:7).

Un claro ejemplo la diversidad de situaciones que se pueden encontrar con necesidades de cada docente, ella diseña sus instrumentos de evaluación, considerando las necesidades de sus alumnos. Con la información obtenida de las tutoradas, se encontraron diferentes necesidades, sobresaliendo las siguientes:

Cuadro 9. Necesidades que resaltan en las tutoradas

No.	Necesidades que resaltan en las tutoradas
1	Sobre el llenado del formato de planificación
2	Sobre los requisitos que debe llevar una planificación
3	Estrategias para calificar
4	Organización de actividades
5	Estrategias para empezar bien el día
6	Estrategias para crear ambientes de aprendizaje
7	Conocer a sus alumnos
8	Evidencias de planificación
9	Crear ambientes de confianza
10	Socialización de saberes
11	Instrumentos de evaluación

Fuente: elaboración propia con información de entrevistas a docentes tutoras

Las necesidades que sobresalieron en las tutoradas, no se pueden clasificar como vacíos de conocimiento, puesto que las docentes traen nociones de varias acciones que en algunas de ellas ya practicaban³⁰, se pueden clasificar en necesidades de estrategias para fortalecer su práctica docente.

La clasificación que hace Maslow (1968, citado en Hevia *et al*, 2006), menciona una infinidad de necesidades, cuyas prioridades las darán las circunstancias en las que se presenten, en este trabajo de investigación no es la excepción encontrarse con una gran variedad de necesidades en las tutoradas, y que aparte de eso, se pueden presentar diferentes necesidades al mismo tiempo, dando prioridad a la de mayor urgencia, las necesidades mencionadas en el cuadro inmediato anterior

³⁰ Es pertinente mencionar que algunas de las docentes tutoradas, habían trabajado en el sistema particular.

invita a buscar alternativas para lograr lo que se carece como a continuación nos comparte la tutorada:

[... había otros tutores por ejemplo de una compañerita de estatal que si llevaban un tutor así, trabajando bien y ella me invitó a un curso que vieron de evidencias, de planeación y creo que de estrategias y ese nos lo dieron en la Normal de Izcalli, pero fue por parte del tutor de una compañerita de estatal (E4YKGGGF12102017:6).

Como se puede observar, no importa si es un docente de nuevo ingreso estatal o federal, las diferentes necesidades que se presentaban unificaban a las tutoradas de ambos sistemas educativos, las necesidades se intensifican en mayor o menor proporción según se requiera en cada caso, también es sobresaliente mencionar que la tutoría en algunas ocasiones fue más formal en el sistema estatal que en el federal.

Cabe remarcar que estas necesidades son muy evidentes en los docentes de nuevo ingreso en diferentes países, la masificación de necesidades que pueden tener los docentes tutorados, al pasar las diferentes fases mencionadas, generará en ellos distintas vivencias, tema del que se hablará a continuación.

5.4 ¿Como bicho raro! Una más de las vivencias de las tutoradas en la tutoría

Para hablar de las vivencias de las tutoradas en este apartado, es necesario comprender el concepto de esta, y reconocer los primeros usos de este término en Dilthey (1877). Según Galindo “[...] es Gadamer quien asegura que fue Dilthey el primero en mostrar sobre el término vivencia una función conceptual” (2016, p. 89), refiriéndose a momentos relevantes. Dentro de la cotidianidad de vivir cada momento, por el ser humano, en ese ir y venir de nuestra existencia parecieran pasar desapercibidos esos momentos que se convierten en vivencias momentáneas, con significado particularmente de relevancia en ese preciso instante:

A estos momentos distinguibles Dilthey los denominó con el término vivencia. Para él, estas unidades de la vivencia son relevantes en tanto que poseen un valor de significado; es decir, son unidades de tiempo a las que se le concede un determinado valor (Galindo, 2016:86).

Ahora bien, en las concreciones de las vivencias que se observaron en las docentes de nuevo ingreso en las sesiones de tutoría, acompañadas de sus tutores, los cuales conocen las preocupaciones y necesidades a las que se enfrenta un docente al inicio de su labor, o por recomendaciones de los

directivos de las tutoradas, para lo cual en las sesiones es importante crear ambientes de confianza para propiciar vivencias agradables que permitan la empatía con el otro, como en el siguiente caso:

Por ejemplo de la tutoría para empezar bien el día, en esas actividades tengo así como un comparativo, es el brindar confianza, el no seas tú la que vas a mandar en el salón, crear ambiente de confianza en el salón, eso de llegar y buenos días chicos y no está la frase pegada pero repetimos una frase todos los días, entonces recuerdo que con mi grupo del año pasado lo hacíamos y decían: es que ya con esa frase me siento seguro, con eso nos estás diciendo que podemos hacer las cosas, entonces ella nos decía creen ambientes de confianza, cuando ustedes dejen de ser las que mandan, las que ordenan, las serias y todo, no; conozcan a sus alumnos, conózcanlos bien y obviamente sin romper la barrera para que no cause situaciones complicadas. Yo creo que es una de las cosas que más me ha ayudado (E1YCGGEF04102017:5).

La tutorada describe las vivencias que sobresalieron con sus alumnos el año pasado, donde fue creando ambientes de confianza para facilitar el aprendizaje y que sus alumnos se sintieran seguros, motivándolos, para que ellos mismos descubran que pueden hacer las cosas, que en su momento ellos creen complicadas, y que a ella como docente le ha ayudado en su práctica, sin duda los ambientes de aprendizaje orientados en lograr los aprendizajes esperados son relevantes.

Para la docente tutorada estos momentos significativos y reales para ambos alumno-docente, vinculados con la cotidianidad de la vida que le dan sentido y motivación en este caso, a su labor como docente, de esta forma se apropia de vivencias significativas, comprendiendo vivencia como se describe a continuación:

Según Gadamer, a finales del siglo XIX, lo que destaca en el uso del término vivencia es que con él se acuña la comprensión de algo inmediatamente real y significativo. Este uso asentado del término refiere a aquello que se experimenta de modo inmediato, pero que no sólo aparece en el flujo indistinto y trivial de lo que vivimos, sino que se vincula, por su relevancia, a una totalidad de sentido de nuestra propia vida (en Galindo, 2016, p. 91).

Las vivencias que se van presentando en cada una de las tutoradas, y que varían de acuerdo con el contexto de cada una, ayudaron a mirar de una forma diferente su práctica docente, con la intención de cambiar, innovar o transformar las coordenadas del contexto en el que se encuentre, como lo menciona Galindo (2016, pp. 91-92) “Por otra parte, lo que es vivencia debe tener una intensidad tal que lo haga significativo; y ha de conferir una importancia que transforme completamente el contexto general de la existencia”, como se muestra con la siguiente tutorada:

Bueno le repito, mi escuela es de una matrícula muy alta, entonces para mí por ejemplo, en el primer año cuando ingreso a la escuela, tengo un grupo de cuarenta y tres alumnos de segundo grado y aunque yo ya había tenido experiencia como docente pues era en otro sistema donde el máximo eran trece chicos, entonces para mi maestra, la parte de calificar y evaluar a los alumnos fue un reto muy impactante, yo sentía que más tardaba en terminar una actividad y mi escritorio estaba a reventar, entonces la tutora en ese momento me compartió estrategias: -Lili que sea por filas, maneja un cuaderno específico para evaluar para que no tengas en el escritorio los 120 cuadernos todo el tiempo-, entonces yo creo fue en esa parte, la organización de los tiempos de los trabajo para agilizar procesos en este caso de revisión y evaluación de los chicos (E2YLLRCF10102017:6).

El impacto que viven las tutoradas ante las diferentes vivencias, marcan de alguna forma su trayectoria docente, algunas se convierten en retos para organizar mejor el trabajo en el aula como lo menciona la tutorada; por otro lado, las docentes tutoradas no vienen en cero como se diría coloquialmente, tienen conocimientos previos a su práctica que permiten fortalecer con la tutoría, esta no solo la reciben docentes de nuevo ingreso que egresan de normales o universidades, también encontramos docentes de nuevo ingreso en el sistema estatal que ya han trabajado en otro sistema como el particular, como lo menciona la tutorada del párrafo anterior.

Es interesante conocer las vivencias que tuvieron en el proceso de la tutoría, que a la par compartían con sus tutores, como se describe en el siguiente párrafo:

Por ejemplo, me decía: no mira, trata de que los problemas que tengas con los papás arréglalos inmediatamente, evita ciertas situaciones como por ejemplo sacarlos tarde, calificar todos los trabajos o sea me daba recomendaciones que a lo mejor en la práctica se van perdiendo pero que me ayudo, ¡ah sí! aguas con esto, aguas con lo otro (E4YKGGEF12102017:4).

Nuevamente aparece el significado de la vivencia, que ayuda a las docentes de nuevo ingreso a darles un valor, ya sea a las recomendaciones, a los consejos que recibieron en la tutoría, que forman ya parte de su vida, como lo describe Dilthey: “Que alguien tenga una vivencia de algo no solo significa que ese alguien está ligado a la vida de forma inmediata, sino también que dicha vivencia tiene una significación decisiva para el carácter global de la vida que se vive” (en Galindo,2016, p. 92). Una prueba de ello lo expone la siguiente tutorada:

Pues así sesiones no tuve, eran más así charla en cortito, no eran extensas o a lo mejor en los mismos consejos técnicos hacía las observaciones; a lo mejor no decía de mí ¿no?, así mi nombre “¿Karla!”, lo hacía de manera general, pero yo entendía que el mensaje era para mí y para mejorar, pero más que nada era en los consejos técnicos (E4YKGGGEF12102017:5).

En esta narración podemos observar que lo que la tutorada recibía era como recomendaciones de su tutor, que no hubo sesiones como tales, solo las recomendaciones en los consejos técnicos y en cuestión de las estrategias “casi estrategias no me recomendaba mucho en cuestión de planeación, solo las que yo llevo a cabo” (E4YKGGGEF12102017:5).

Es verdaderamente lamentable encontrar este tipo de comentarios de docentes que inician en una profesión tan demandante y que no cuente con un docente tutor comprometido con su labor como docente y con la función como tutor, es claro observar que la tutoría no son recomendaciones y evidentemente la tutoría no se dé en los consejos técnicos, observando a la vez el trabajo sin acompañamiento por parte del tutor en este caso.

Es interesante señalar las diferentes vivencias que se dieron en la tutoría, sin olvidar que todos los conocimientos que se poseen derivan de estas, sean buenas o malas; se encontró la expresión ¡como bicho raro!, tan espontánea y natural dentro de la vivencia de una de las docentes en su primer año de inserción laboral, expresada de la siguiente forma:

Yo creo que la más significativa, maestra, fue la primera porque yo me sentía como ¡bicho raro! en la escuela, porque eres la nueva, eres la que no sabe, habiendo tantos maestros de muchos años de servicio y uno preguntaba y nadie nos decía: ¿estás bien?, ¿estás mal?, ¡así no se hacen las cosas! Recuerdo que la primera vez que tuve la oportunidad de sentarme con mi tutora y le expliqué cómo me sentía, recuerdo que hasta mis lágrimas se me salieron y dije: ¡Es que no quiero estar aquí porque me siento muy rara!, y le dije que porque yo pregunto y nadie y nadie, y la verdad yo venía de otro ambiente muy diferente donde todos compartíamos muchas cosas. Y me escuchó, y después de que me escuchó me dijo y me asesoró como tal, maestra, aquí estamos, no está sola en este proceso y quizás en los compañeros pues es normal que la sientan como que la rara, pero no estás sola en este proceso, estoy yo aquí con todos ustedes, estoy para aclararle todas las dudas y esto y esto y esto y oye puedo evaluar así y así y así, perfecto (E1YCGGEF04102017: 4).

Al escuchar y leer nuevamente esta referencia empírica, en la que se percibe la angustia e incertidumbre que vivencian algunas tutoradas, pareciera ser normal lo que sucede en las escuelas cuando llega un docente de nuevo ingreso, creer que ellos vienen preparados y que deberían saber

cómo se realizan las planificaciones, el diagnóstico grupal, rúbricas, entre otras, este impacto al que se enfrentan los docentes como en el caso anterior donde se expresa “Es que no quiero estar aquí porque me siento muy rara” (E1YCGGEF04102017: 4), la comprensión que muestra la tutora al escuchar a su tutorada forma parte de lo básico que fundamenta una vivencia, considerando que tal vez ella vivió algo similar cuando inició en su labor docente. Al respecto, Galindo (2016, p. 92) comenta que para Dilthey: “la vivencia es lo básico en lo cual se instaura todo inicio hacia la comprensión”.

Comprender ciertas situaciones que se viven al iniciar en la labor docente, conlleva a entender cómo se sienten las docentes de nuevo ingreso al no recibir la tutoría correspondiente. En las siguientes líneas otra tutorada expresa su vivencia al respecto: “Pues me siento todavía con muchas dudas ya que el trabajo no se desarrolló conforme se establece en el documento que rigen las tutorías” (E3YXRMF12102017:2).

Efectivamente como lo menciona la tutorada, en la tutoría a docentes de nuevo ingreso, la SEP (2014a) indica que se deben realizar visitas para las observaciones de clases impartidas por las tutoradas con su respectiva retroalimentación con algunas sugerencias y estrategias como a continuación se menciona:

3.1 Funciones del Tutor

a) Observar el trabajo cotidiano del Tutorado, en particular planificar la observación de algunas de sus clases, y, con base en su experiencia como docente, brindarle retroalimentación en una relación de diálogo y respeto profesional, con las recomendaciones que considere pertinentes para mejorar su desempeño al interior del aula (SEP, 2014a, p. 12).

Es preocupante mencionar que en algunos casos no se realizaron las funciones que tiene el tutor para con su tutorada, como se expone en este caso:

No hubo ese seguimiento, pues una vez vino el director a observar mi clase e hizo anotaciones pero nunca me dijo: ¡Oye [...] haz esto! o sea no me dijo mis observaciones, me vigila, me observó, pero no me dijo dónde está el error y yo creo que es recomendable que me diga dónde estoy mal o qué fue lo bueno o lo malo (E4YKGGGEF12102017:4).

Se observa la falta de capacitación a los tutores, para realizar las funciones como tutor (SEP, 2014a, p. 12), así como el seguimiento que menciona la tutorada, y la necesidad de una retroalimentación en la clase observada.

En las diversas situaciones que se presentan, pareciera que la tutoría fuese un fantaseo en algunos casos, en donde se manifiesta la no acción como lo señala Schutz “Un fantaseo dotado de propósito sería denominado, no acción, sino ‘afectación’ (*performance*)” (1995, p. 22). Acciones que tienen una proyección dotada de propósitos y que por diversas situaciones no se pueden realizar como debe ser, por tal motivo mi supuesto sigue versando en que la tutoría es una práctica de simulación, en algunos docentes de nuevo ingreso.

5.5 Reflexión analítica del capítulo

En este capítulo se mostraron las diferentes formas de llamar a los docentes de nuevo ingreso en contextos diversos a nivel internacional, y cómo se dibuja la figura del docente de nuevo ingreso en México a partir de la RIEB 2011. Conocer las recomendaciones de la OCDE (2010), sustentadas en las experiencias de otros países ya mencionados, y la importancia que tiene la tutoría en los dos primeros años en la labor de un docente, tal vez con programas diferentes adecuados al contexto particular de cada sistema educativo en cada país, pero con un propósito en común: apoyar a los docentes de nuevo ingreso (como se les llama en México), en fortalecer su práctica docente.

Como ya se mencionó, la ubicación de las coordenadas geográficas en la que se encuentre el docente de nuevo ingreso contribuirá para el desarrollo de la tutoría, así como la percepción que se tenga de ella, ya que muchos a pesar de que saben que es un derecho no lo ejercen como tal, a pesar de las diferentes implementaciones de modalidades que se tengan.

Esta estrategia de la tutoría a docentes de nuevo ingreso, sustentada en la RIEB 2011, por el sistema educativo mexicano conlleva derechos y obligaciones que no son del todo conocidos por tutores y tutoradas, ni capacitados. Como lo menciona Schmelkes: “Los maestros en general no se encuentran adecuadamente capacitados en prácticas efectivas de enseñanza” (2005, p. 30).

En este contexto aparecieron necesidades de los docentes de nuevo ingreso en la tutoría, de interés para analizarlas y comentarlas, con la clasificación que hace Maslow (1968) es posible identificar las diferentes necesidades que tienen las tutoradas, presentándose según las circunstancias de los

diferentes contextos que se den en su inserción laboral, que unifica a ambos sistemas, estatal y federal.

Respecto a las vivencias que comentaron cada una de las tutoradas y que en particular “[...] tienen un valor de significado [...]” como lo menciona Dilthey (1877). La concreción y narración de estas son relevantes en este trabajo de investigación, porque sustentan la no acción de la tutoría instituida de una forma oficial, que al no realizarse queda en la simulación.

Ahora bien, en el campo educativo se realizan prácticas que parecieran ser lo mismo, pero en la ejecución difieren mucho, tal es el caso de la tutoría y el acompañamiento que realizaron los tutores en este trabajo de investigación.

CONCLUSIONES

Lo presentado en este trabajo marca el punto de referencia para iniciar una investigación sobre un objeto de estudio polifacético como lo es la tutoría. Mirarla desde referentes empíricos expone a diversos supuestos específicos, que al sustentarlos con referentes teóricos y articular con las preguntas de investigación, enfatiza un proceso de tensión irresoluble y ajuste permanente como lo menciona Buenfil (2012, p. 61): “La articulación y ajuste de estos tres componentes no se idealiza como una relación armónica y definitiva, sino como una tensión permanente”.

Elaborar la referencia empírica relacionada con la experiencia profesional y personal, así como los referentes del contexto vinculados con las políticas nacionales e internacionales, ayudaron a delimitar la problematización de esta investigación.

Con el interés de analizar cómo se realizaba la tutoría con docentes de nuevo ingreso en primaria, ante el supuesto de que la tutoría de docente a docente era una simulación que solo queda en el discurso, se generó la pregunta *¿Cuáles fueron las vivencias que se generaron en los docentes de primaria de nuevo ingreso en el currículum de la tutoría, a partir del acompañamiento que tuvieron en ese proceso caracterizado por una cultura de innovación en la capacitación de los tutores?*, para responderla se consultaron investigaciones realizadas sobre la tutoría a docentes de nuevo ingreso de primaria, así como la sistematización de un trabajo de campo previo.

Al reconocer las estrategias de enseñanza que se realizaron en la tutoría con los docentes de nuevo ingreso y que las estrategias que utilizaron los tutores fueran adecuadas para fortalecer la práctica docente, surge la pregunta: *¿Qué capacitación recibieron los docentes tutores que se seleccionaron, y qué acciones innovadoras desarrollaron e impactaron en las tutoradas?* La voz de los docentes tutores fue relevante para conocer de ellos mismos el proceso de selección, que no fue una selección como tal, sino una asignación, así como la falta de capacitación para esta función lateral a la de ser docente, director, subdirector o ATP.

Identificar cómo perciben la tutoría los docentes de nuevo ingreso suponía que la tutoría era percibida por los docentes tutorados como un derecho, pero sin formalidad, lo que sustenta este último cuestionamiento: *¿Qué vivencias tuvieron las docentes de nuevo ingreso ante las necesidades que se presentaron en el acompañamiento de la tutoría?*, para lo cual fue necesario un diálogo cercano con las tutoradas que permitió recuperar la manera en que esas vivencias dibujaron algunas necesidades particulares de las docentes de nuevo ingreso, considerando estas

preguntas detonadoras, retomadas durante el avance de este trabajo, siendo los pilares fundamentales que sostienen esta tesis, de las cuales se derivaron categorías teóricas.

La tutoría a docentes de nuevo ingreso se requiere, sobre todo en los dos primeros años de trabajo, tal y como dio cuenta de ella el estudio y los realizados en otros países, aunque no en el nivel educativo y contexto como en el que se realizó en este trabajo.

Hablar de docentes de nuevo ingreso, tutorados, docentes noveles, docentes principiantes en diferentes contextos y situaciones geográficas, pareciera generalizar el estatus de estos, lo que hace destacable esta situación porque es el primer contacto con la docencia, considerando esto un buen inicio que ayudará a cualquier docente en este proceso. Ahora bien, la modalidad de la tutoría a docentes de nuevo ingreso, instituida en el sistema educativo de México, está escribiendo su propia historia, con sus adecuaciones necesarias para fortalecer y mejorar la práctica de estos docentes.

En lo profesional fue un reto mirar desde otra arista la movilidad de la tutoría, después de haber participado en la primera etapa como tutor, este estudio permitió tomar distancia entre esa experiencia y la de otras docentes tutoras, además de ratificar la importancia de fortalecer la tutoría para docentes de nuevo ingreso, así como de abrir una posibilidad de apoyar a través de la tutoría, la enseñanza, creatividad e innovación de los nuevos docentes que ingresan al sistema educativo.

Por otro lado, para el campo de la investigación, la aportación de este trabajo es el documentar y analizar la manera en que se dieron los procesos de tutoría con los profesores de nuevo ingreso a la educación primaria; los problemas que enfrentaron, así como las posibilidades que les ofreció para ejercer su práctica profesional, a partir de los lineamientos normativos emitidos tanto por los organismos internacionales como por la forma en que estos se recuperaron y promovieron en el sistema educativo mexicano, pero sobre todo la manera en que los resignificaron tanto los tutores como los tutorados en este proceso.

De esta forma, se justifica la necesidad y el interés como investigadora por conocer la intención de aportar conocimiento a las prioridades educativas, considerando un posible impacto en beneficio de los docentes de nuevo ingreso, y en los alumnos con que trabajen.

Para concluir, se aprecia que la tutoría tiene varias aristas en el campo educativo y que depende del nivel en que se ejecute será regulado bajo lineamientos establecidos en las políticas educativas nacionales y mediante recomendaciones de organismos internacionales. Así mismo, existe un gran número de investigaciones sobre la tutoría en modalidad de docente a alumno, pero en la modalidad de docente a docente, apenas se han generado trabajos a partir del año 2015, por lo que se convierte en un tema donde se avizoran grandes oportunidades de investigación.

La metodología en cada trabajo de investigación es única y personalizada de acuerdo con los investigadores que la realizan, quienes a su vez se apoyan en algunas propuestas de investigadores reconocidos. También se consideró “la recolección de datos como una vivencia única y que el investigador debe aprovechar al máximo, considerando que es solo ese momento el que tendrá para recabar la mayor información posible del tema de interés”.³¹

Existe la posibilidad de fortalecer la función del docente con funciones de tutor, ya que tiene que cumplir con ciertos lineamientos instituidos, pero a la vez tiene la oportunidad de permear en las fisuras de un currículo establecido. Las necesidades que unifican a los docentes de nuevo ingreso en diferentes regiones y contextos son similares, clasificadas como necesidades para fortalecer la ejecución de la práctica docente, entre las que sobresale la necesidad de un acompañamiento cercano a estos, que ayude en su momento requerido para su realización profesional, por lo cual se sostiene una postura personal en los avances e información presente, de la cual se concluye que la tutoría y el acompañamiento son prácticas necesarias en los docentes de nuevo ingreso y que es en ese momento donde el currículum establecido puede dar pauta a germinar una nueva cultura innovadora, solo s esos actores protagonistas, tutor y tutorado, tienen la voluntad de hacerlo.

³¹ Recomendación en sesión de reunión tutorial del maestro Jesús Francisco Condes Infante Condes (2017).

FUENTES DE CONSULTA

Primarias

No.	DOCENTE	CLAVE
1	ENTREVISTA A TUTOR	E1YMASAF11092017
2	ENTREVISTA A TUTOR	E2ZBBMF11092017
3	ENTREVISTA A TUTOR	E3WJSTM16112017
4	ENTREVISTA A TUTOR	E4WHAVLM17112017
5	ENTREVISTA A TUTORADA	E1YCGGEF04102017
6	ENTREVISTA A TUTORADA	E2YLLRCF10102017
7	ENTREVISTA A TUTORADA	E3YXRMF12102017
8	ENTREVISTA A TUTORADA	E4YKGGFE12102017

Fuente: Este cuadro es sustentado con información de la autora (septiembre 2018).

Bibliográficas

Aguilar, M. (2005). *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*. México: UNAM.

Ahumada, L. (2010). *Propuesta de evaluación de la capacitación y su impacto en la calidad del servicio*. (Tesis de maestría). Instituto Politécnico Nacional, México.

Álvarez, J. y Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Bauman, Z. (1999). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.

Buenfil, R. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social. Consideraciones metodológicas en investigación social*. Estados Unidos: Editorial Académica Española.

Buenfil, R. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En M. Jiménez (Coord.), *Investigación educativa huellas metodológicas* (pp. 51-71). México: Juan Pablos Editor.

- Carbonell, J.** (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela* (3ª. ed.). Madrid: Paracuellos del Jarama.
- Carrizales, C.** (1986). *La experiencia docente*. México: Línea.
- Cervantes, E. y Gutiérrez, P. R.** (2014). La tutoría en la inserción docente: estado de conocimiento. En E. N. Rodríguez, R. Martínez, H. Hernández y G. E. Rojo, *Avances de investigación en la mejora de la educación en la formación de docentes. Tomo II. Estado del arte* (2a. ed.) (pp. 353-379). México: Universidad Autónoma Indígena de México.
- De Alba, A.** (1991). *Evaluación curricular, conformación conceptual del campo*. México: CESU-UNAM.
- Díaz, A. y Domínguez, C.** (2017). *Interpretación: Un reto en la investigación educativa*. México: Newton, Edición y Tecnología Educativa.
- Ducoing, P.** (2011). *Tutoría y mediación I*. México: IISUE-UNAM.
- Foucault, M.** (1975, 2008). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P.** (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Galván, D.** (2018). Frase de la primera generación de maestría en investigación de la educación 2016-2018 del ISCEEM división académica de Nextlalpan.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M.** (2008). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Kant, I.** (1793, 1986). *Teoría y práctica*. Madrid: Tecnos.
- Martínez, B.** (2016). *Apuntes de filosofía. Una introducción al pensamiento filosófico*. Costa Rica: Editorial Digital.
- Mata, V.** (2017). Seminario Básico Currículum e Innovación Educativa. *Maestría en Investigación de la Educación*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México.
- Mercado, E.** (2013). *Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes*. México: Díaz de Santos.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos** (2010). *Acuerdo de Cooperación México-OCDE para Mejorar la Calidad de la Educación de las Escuelas Mexicanas*. México: OCDE.
- Rodríguez, G. Flores J. y García E.** (1999). *Metodología de la investigación*. Madrid: Aljibe.
- Schutz, A.** (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Secretaría de Educación Pública** (1973). *Ley General de Educación*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2002). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2011a). *Plan de Estudios*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2011b). *Programa de Educación Primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2011c). *Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2011*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2013a). *Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2013b). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2013c). *Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2014a). *Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica Temporal con Funciones de Tutoría de Docentes y Técnico Docentes de Nuevo Ingreso a la Educación Básica Ciclo Escolar 2014-2015 y 2015-2016*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2014b). *Ser tutor de un docente o técnico docente de nuevo ingreso de educación básica 2014-2015 Documento de trabajo (CNSPD)*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2016a). *El modelo educativo 2016*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2016b). *Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica Temporal con Funciones de Tutoría de Docentes y Técnico Docentes de Nuevo Ingreso a la Educación Básica Ciclo Escolar 2016-2017 y 2017-2018*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2017a). *Modelo Educativo 2017*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2017b). *Plan y programa 2017 de Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2018). *Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica Temporal con Funciones de Tutoría de Docentes y Técnico Docentes de Nuevo Ingreso a la Educación Básica Ciclo Escolar 2018-2019 y 2019-2020*. México: SEP.
- Tarrés, M. L.** (coord.). (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO.

OREALC/UNESCO. (2017). *Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero 2017.* Santiago: OREALC/UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Educación 2030 declaración de Incheon y Marco de acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad u un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.* UNESCO.

YURÉN, T. (1999). *La formación, horizonte del quehacer académico.* México: UPN.

Hemerográficas

Aguilar, J. (2012). La configuración de la tutoría en la Universidad Tecnológica de Tijuana: narrativas docentes. *Revista de la Educación Superior*, XLI (4), pp. 164-175.

Alen, B. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 13 (1), pp. 80-87.

Gaitán, P. (2013). La tutoría en la educación. *Revista Nueva Época*, (61), pp. 1-88.

Galindo, P. (2016). *Apuntes filosóficos*, 25, (49), pp. 85-102.

González, A. y Avelino, I. (2016). Tutoría: una revisión conceptual. *Revista de Educación y Desarrollo*, Julio-septiembre (38), pp. 57-68. Consultada en http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/38/38_Gonzalez_Palacios.pdf

Hevia, A., Martí, M. y Martínez, F. (2006). Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el Enfoque Centrado en la Persona. *Revista Polis de la Universidad Bolivariana*, 5 (15), PP. 3-18.

Lázaro, A. (1997). La función tutorial en la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación Docente*, (28), pp. 93-108. Consultado el 5 de abril de 2020 en: <https://web.ua.es/es/ice/documentos/tutorial/material/ivjornada/la-funcion-tutorial.pdf>

Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Revista Perfiles Educativos*, julio-septiembre (61), pp. 64-78.

Schmelkes, S. (2005). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXV (3-4), pp. 9-33. Consultada en marzo 2017 en: http://www.cee.edu.mx/revista/r1991_2000/r_texto/t_1994_1-2_02.pdf

Vásquez, A. (2008). Zygmunt Bauman: Modernidad Líquida y Fragilidad Humana. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 19 (3), pp. 1-9.

Electrónicas

Cortés, G. V. M., Perea, M. B. y Ugalde, M. G. (noviembre, 2015). De vuelta a la primaria pero ahora como profesor. El proceso de Inserción de los profesores noveles a la escuela primaria. En M. C. Tirado (Presidencia), *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, Chihuahua, México. Consultado el 7 de abril de 2020 en:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/ponencias.htm>

Escamilla, J., Cruz, S. y Ramírez, C. (noviembre, 2017). El seminario análisis de la práctica de la tutoría en la UNAM: una reflexión desde la experiencia. En R. M. Torres (Presidencia), *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, San Luis Potosí, México. Consultado el 7 de abril de 2020 en
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/>

García, K. (noviembre, 2019). La tutoría y evaluación por la permanencia en el servicio profesional docente. Los docentes de nuevo ingreso al nivel educativo de primaria. En M. A. Buendía (Presidencia), *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, Guerrero, México. Consultado el 5 de abril de 2020 en
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0215.pdf>

Ortega, L. (noviembre, 2011). La tutoría en secundaria: un servicio educativo por Integrar al proceso formativo. En H. Casanova (Presidencia), *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, Nuevo León, México. Consultado el 7 de abril de 2020 en:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/index.htm>

Secretaría de Gobernación (2017) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Disponible en: <https://www.juridicas.unam.mx/.../constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos>, consulta julio 2017.

Valdés, R., Trujillo, A. y Montes, T. (noviembre 2015). *Percepción de los tutores sobre la tutoría: Caso plantel Lic. Adolfo López Mateos*. En R. Torres (Presidencia), XIII Congreso Internacional de Investigación Educativa COMIE. Congreso llevado a cabo en Chihuahua, México. Consultado el 7 de abril de 2020 en:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2591.pdf>

ANEXOS

Anexo 1
Cuestionario aplicado a docentes tutoradas de educación primaria
Periodo 2016-2017 y 2017-2018

Con el propósito de obtener información de los docentes de nuevo ingreso en el periodo 2016-2017 y 2017-2018, que ayudará al análisis de la investigación “**La tutoría en docentes de nuevo ingreso de educación primaria**”, solicito su apoyo para contestar la información siguiente:

I. DATOS GENERALES

1.- Nombre: _____

2.-Edad: _____ Sexo: _____ Estado civil _____

3.- ¿Tiene usted hijos? _____ En caso afirmativo, numero de hij@s: _____ y edades que tienen _____

4.-Sistema educativo en el que trabaja: _____

5.-Fecha que ingresó al servicio: _____ Turno: _____

6.-Cargo o función que atiende: _____

7.- ¿Trabaja otro turno? _____ Cargo o función que atiende _____

II. FORMACIÓN ACADÉMICA

8.-Grado de escolaridad: _____

9.- Institución donde realizó sus estudios _____

10.-Fecha de egreso _____

11.- ¿Actualmente realiza alguna especialidad? _____ En caso afirmativo mencione el nombre de la especialidad y en qué institución la realiza _____

12.- Por favor marque si este es su: 1er. año () 2do. año () de recibir tutoría

13.- ¿Con qué frecuencia asiste a cursos de actualización?

() Uno cada tres meses () Uno cada seis meses () Uno al año

14.- ¿Realiza algún curso actualmente? () Sí () No

En caso afirmativo, nombre del curso y lugar donde lo realiza _____

¡GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

Anexo 2
Cuestionario aplicado a docentes tutores de educación primaria
Periodo 2016-2017 y 2017-2018.

Con el propósito de obtener información de los docentes tutores en el periodo 2016-2017 y 2017-2018, que ayudará al análisis de la investigación “La tutoría en docentes de nuevo ingreso de educación primaria”, solicito su apoyo para contestar la información siguiente:

I. DATOS GENERALES

- 1.- Nombre: _____
- 2.- Edad: _____ Sexo: _____ Estado civil _____
- 3.- ¿Tiene usted hijos? _____
En caso afirmativo, número de hijos: _____ y edades que tienen _____
- 4.- Sistema educativo en el que trabaja: _____
- 5.- Fecha que ingresó al servicio: _____ Turno: _____
- 6.- Cargo o función que atiende: _____
- 7.- ¿Trabaja otro turno? _____ Cargo o función que atiende _____

II. FORMACIÓN ACADÉMICA

- 8.- Grado de escolaridad: _____
- 9.- Institución donde realizó sus estudios _____
- 10.- Fecha de egreso _____
11. ¿Actualmente realiza alguna especialidad? _____ En caso afirmativo mencione el nombre de la especialidad y en qué institución la realiza _____
- 12.- Por favor marque si este es su: 1er. año () 2do. año () de realizar tutoría a docentes de nuevo ingreso.
- 13.- ¿Con qué frecuencia asiste a cursos de actualización?
() Uno cada tres meses () Uno cada seis meses () Uno al año
- 14.- ¿Realiza algún curso actualmente? () Sí () No En caso afirmativo nombre del curso y lugar donde lo realiza _____

¡GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

Anexo 3

EJES PARA ENTREVISTA CON TUTORES

1.- Asignación como tutor

* Platíqueme brevemente ¿cómo fue su asignación como tutor de docentes de nuevo ingreso?

*¿Le gusta ser tutor? ¿Por qué?

2.- Capacitación y experiencia docente

Para ser tutor ¿cómo se ha preparado?

*Su experiencia docente ¿cómo contribuye en sus tutoradas?

*Platíqueme sobre su experiencia docente ¿cree usted que se logre lo que establece el plan de estudios?

3.- Propósitos de la tutoría (según el plan de estudios)

*¿Cuáles cree usted que sean los propósitos de la tutoría?

¿Cree que se logren? ¿Por qué? ¿Cree usted que tengan relación con el plan de estudios vigente?

*¿A usted le hubiera gustado tener un tutor cuando inició su labor como docente?

¿Por qué?

De algún ejemplo.

4.- Descripción y estrategias de la tutoría

* Platíqueme una sesión de tutoría que para usted haya sido significativa.

*¿Qué considera en la planeación para la tutoría?

* Cuénteme qué tipo de estrategias utiliza con sus tutorados.

De ejemplos.

*¿Ha recomendado algún curso para mejorar la práctica docente de sus tutorados?

¿Cuáles? ¿Qué recuerda de ellos?

5.- Apoyo a la tutoría

* ¿Cuenta con el apoyo de su directivo o supervisor en su trabajo de tutoría?

¿En qué ha consistido el apoyo?

*¿Quiénes se involucran en la tutoría para los maestros de nuevo ingreso?

Ejemplo.

6.- Ambiente y relación en la tutoría

*Platíqueme ¿cómo es la relación con sus tutorados?

*¿En qué horarios y lugares desarrolla la tutoría?

*¿Los considera adecuados? ¿Por qué?

Anexo 4

EJES PARA ENTREVISTA CON TUTORADAS

1.- Percepción del tutorado sobre la tutoría

- *¿Qué piensa de la tutoría a docentes de nuevo ingreso en primaria?
- *Platíqueme ¿cómo se siente con la tutoría qué recibe?
- * ¿Cuál cree usted que sean los propósitos de la tutoría?
- * ¿Es importante la tutoría para los docentes de nuevo ingreso? ¿Por qué?
- * Considera usted que la tutoría para los maestros de nuevo ingreso ¿es una obligación o un derecho? ...¿Por qué?
- *.¿Le ha ayudado la tutoría a fortalecer su práctica docente?
¿Cómo? De ejemplos.

2.- Asignación del tutor

- * Platíqueme cómo fue la asignación de su tutor.
- * ¿Le gusta tener un tutor en este inicio de su labor docente?
- *¿Se siente a gusto con el tutor asignado?

3.- Descripción de la tutoría y estrategias

- * Platíqueme una sesión de tutoría que para usted haya sido significativa.
- *De la tutoría que recibe ¿qué estrategias de enseñanza practica con sus alumnos?
De ejemplos.
- *¿Le propuso su tutor algún curso que contribuya a mejorar su práctica docente?
¿Cuál?
- *¿En qué se han beneficiado sus alumnos con la tutoría que usted recibe?
De ejemplos.

4.- Apoyo a la tutoría

- * ¿Cuenta con el apoyo de su directivo en su trabajo de tutoría?

¿En qué ha consistido el apoyo?

*¿Quiénes se involucran en la tutoría para los maestros de nuevo ingreso? De ejemplo.

5.- Ambiente y relación en la tutoría

*Hábleme de su tutor ¿cómo es?

* ¿Qué características tiene su tutor?

*¿En qué horarios y lugares desarrolla la tutoría?

*¿Los considera adecuados?