

TUTORÍA A DOCENTES NOVELES. UN FRAGMENTO DE LUCERNARIO DESDE LA FRONTERA DE CIUDAD JUÁREZ

TUTORING TO NOVEL TEACHERS.

A FRAGMENT OF SKYLIGHT FROM THE BORDER OF CIUDAD JUAREZ

Silvia Gabriela Alvírez Minora¹

RESUMEN

En este artículo² se realiza una descripción e interpretación de la tutoría a docentes noveles en una zona de educación preescolar de Ciudad Juárez. El estudio se sitúa en el paradigma interpretativo; hace uso del método etnográfico y técnicas de investigación como la observación participante y la entrevista. Los resultados parciales aportan que la tutoría es considerada como un proceso importante para la inserción y profesionalización de docentes noveles; sin embargo, se menciona que esta relación enriquecedora solo es posible cuando

¹ Profesora en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. ORCID: 0000-0002-9520-0683. Correo: silvia.alvidrez@uacj.mx

² La mayor parte del texto que conforma este artículo fue presentado como ponencia en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, con el nombre: Proceso de tutoría del docente novel en una zona de educación preescolar, área temática: prácticas educativas en espacios escolares, línea temática: prácticas institucionales de acompañamiento (asesoría, tutoría, mentoría, coaching), tipo de ponencia: reporte parcial de investigación.



hay comunicación entre todas las personas involucradas en la tutoría, además de que exista apertura al aprendizaje entre pares.

Palabras clave: formación docente, docentes nóveles, tutoría, Ciudad Juárez.

ABSTRACT

This article describes and interprets the tutoring of novice teachers in a preschool area of Ciudad Juarez. The study is situated in the interpretive paradigm; It makes use of the ethnographic method and research techniques such as participant observation and interview. The partial results show that tutoring is considered an important process for the insertion and professionalization of new teachers; however, it is mentioned that this enriching relationship is only possible when there is communication between all the people involved in the tutoring, in addition to being open to peer learning.

Keywords: teacher training, novice teachers, tutoring, Ciudad Juarez.

INTRODUCCIÓN

Problema de investigación

La llegada de las y los docentes de nuevo ingreso a los centros escolares constituye una parte fundamental del buen funcionamiento de la organización. De modo que las condiciones en las que se realice dicha inserción marcarán de diversas formas los caminos que seguirá el profesorado novel, tanto en la comprensión de los sistemas de estructura de la zona escolar y de los planteles como en las formas de interacción con la comunidad educativa. A su vez, el nuevo profesorado no es un lienzo en blanco, sino que tiene diversos constructos elaborados a lo largo de su vida, así como aquello aprendido dentro de su formación inicial, por lo que el proceso de ingreso y la etapa como docente principiante es un punto de encuentro entre las intencionalidades educativas y el proyecto de desarrollo profesional de docentes de nuevo ingreso, personal de

apoyo para su formación en servicio, personal directivo, estudiantes y familias.

El interés de la presente investigación se basa en la importancia del estudio sobre el proceso que viven las y los docentes durante su inserción e integración al trabajo en el aula, especialmente a partir de la implementación de la Reforma en educación que se propuso en 2012 y se inició en México, así como los procesos de cambio que se están presentando en las líneas de política educativa actual; también destaca el interés por analizar la actuación y la interacción de los actores educativos en el nuevo contexto legal y pedagógico que se impulsa desde las nuevas disposiciones legales en educación. La tutoría a docentes de nuevo ingreso en México requiere ser abordada desde diversas dimensiones, de tal forma que pueda comprenderse su surgimiento y su desarrollo en las escuelas de educación básica del país, por lo que es importante contar con estudios contextualizados que aborden la formación continua en la que se incluye el programa de tutorías.

La investigación pretende servir para la obtención de información acerca de la implementación del programa de tutorías, así como la inserción e integración de docentes egresadas de diversas universidades y escuelas normales del estado de Chihuahua, en las escuelas de nivel preescolar pertenecientes a una de las zonas escolares del subsistema federal, en Ciudad Juárez, Chihuahua; para ello se plantea analizar el perfil de las tutoras, así como las experiencias formativas y las acciones que desarrollan con las docentes tutoradas. Por otra parte, se pretende indagar en las interacciones que las docentes noveles tienen con otros actores educativos que participan en dichos procesos. Todo esto con el fin de generar una propuesta de tutoría a docentes, basada en las necesidades tanto normativas como de las maestras de nuevo ingreso, así como de aquellas mujeres que se desempeñan como tutoras.

Con base en el análisis realizado respecto al vínculo entre las orientaciones de la política educativa mexicana, derivadas inicialmente de la Reforma educativa de 2013, esta investigación plantea un estudio de corte etnográfico en el que las categorías, si bien se orientan por los propósitos de la investigación, se irán construyendo durante el trabajo de campo, y permitirán un acercamiento interpretativo a las prácticas y a los significados que se les atribuyen desde las y los participantes, en

este caso docentes noveles y tutoras de educación preescolar que están incluidas en el programa de tutorías, así como aquellos agentes que resultan relevantes por el tipo de interacción que tienen en las escuelas.

En la zona escolar en que se recopiló la información cada ciclo existe una rotación constante de docentes, en su mayoría de nuevo ingreso, siendo esto un reto para cada colectivo escolar, así como para la supervisión. Derivado de los primeros acercamientos al contexto de investigación, de escuchar y registrar las voces de las personas involucradas en el proceso de la tutoría, así como de la revisión sistemática de bibliografía correspondiente tanto a las últimas investigaciones al respecto como de las políticas nacionales e internacionales que se ocupan del tema, se logran detectar inconsistencias teórico-empíricas relacionadas con el ingreso al servicio docente, la formación de tutores y la tutoría a docentes noveles. Esto pone de manifiesto la falta de investigación que existe no solo acerca del tema, sino en el nivel de preescolar.

Propósito de la investigación

El propósito y eje vertebrador de la investigación es interpretar los procesos de tutoría a docentes noveles, mediante el análisis, la comprensión y la documentación de los programas de formación de tutores y las experiencias de los tutores y tutorados, en la zona escolar 68 de Ciudad Juárez, Chihuahua.

Delimitación

La presente investigación fue realizada en el periodo comprendido entre septiembre de 2020 y noviembre de 2021; el levantamiento de datos se realizó al suroriente de Ciudad Juárez, Chihuahua, en una zona escolar del nivel de educación preescolar, perteneciente al subsistema federal. Esta se compone de nueve escuelas preescolares, ubicadas en un sector socioeconómico considerado medio-bajo por el Plan Estratégico de Juárez (2019). El personal académico de la zona se compone por 48 docentes, nueve directoras técnicas, una asesora técnico pedagógica y una supervisora.

Estado del conocimiento

En los últimos años la inserción a la docencia ha sido de mayor relevancia para aquellos actores responsables de la política educativa, lo cual se muestra por la atención que se le ha brindado a la puesta en práctica de programas que se encargan de apoyar esta etapa del trayecto docente, por ejemplo, desde el año 2010, experiencias en países como Chile, España, Bélgica, Australia y Francia, han atendido a los docentes noveles con nuevos programas de intervención enfocados a brindarles tutoría durante su iniciación docente, con variaciones en los procesos que conforman la tutoría, en el tiempo durante el cual se desarrolla y en el tipo de intervención que realizan las figuras de acompañamiento (SEP, 2014).

En cada uno de dichos países se han generado iniciativas para apoyar a las y los docentes de nuevo ingreso. En Chile, por ejemplo, la Universidad Católica de Temuco en colaboración con el Ministerio de Educación, desarrolló entre 2006 y 2007, el proyecto *Un estudio para el diseño y pilotaje de una propuesta de formación de mentores de profesores principiantes* (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, 2010), como una propuesta de preparación de mentores para el apoyo profesional y pedagógico a profesores de educación básica que estuvieran en su primera fase del ejercicio de la docencia.

Por su parte, en Australia se concibe al tutor no como un instructor, sino como un colega del profesor principiante (SEP, 2014); es decir, que el trabajo colaborativo, así como el compañerismo en la construcción del aprendizaje, resulta prioritario para la consolidación de la inserción del profesorado novel. A su vez, desde el año 2000, Israel implementó un programa obligatorio, en el cual los tutores tienen como misión asistir a profesores principiantes y experimentados acerca de contenidos y habilidades relacionadas con la docencia (Marcelo, 2008); en este programa de tutoría existe asistencia individualizada, de forma que se brinda el espacio propicio para una incorporación óptima de los nuevos profesores.

En México la tutoría a docentes de nuevo ingreso se presenta como parte de las reformas en materia educativa, su propósito es facilitar la inserción adecuada del profesorado. Desde su implementación en el año 2014 hasta la actualidad, este programa ha generado variadas ex-

pectativas, controversias y cuestionamientos entre el personal docente que trabaja en las escuelas, los equipos de apoyo técnico-pedagógico y entre los mismos docentes noveles.

Con relación a los programas dirigidos a mejorar la inserción de los docentes noveles, Vezub (2011) realizó una investigación donde pone en debate lo que él llama modalidad de desarrollo profesional docente; destacando tres argumentos a favor: el primero de ellos es el reconocimiento de que este tipo de dispositivos ayudan en la tarea fundamental al promover el desarrollo del profesorado basándose en el análisis de las prácticas; en segundo término destaca la importancia de la formación fundada en el aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo para lograr el cambio de las prácticas de enseñanza; por último sostiene que el acompañamiento pedagógico “rompe el aislamiento y el trabajo individual, el encierro dentro del aula y la falta de oportunidades para compartir experiencias con otros colegas” (p. 108).

Como parte de la formación docente, existen procesos de acompañamiento, los cuales incluyen, por ejemplo: la mentoría, la tutoría y la asesoría. Díaz (2013) realizó un análisis cualitativo del proceso de mentoría en Chile, insertándose en el contexto de los proyectos gubernamentales de investigación Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt). En el estudio aporta que el proceso de mentoría “es esencialmente una relación dinámica e interactiva de intercambio profesional entre individuos con diferentes niveles de experiencia, siendo función del más experimentado guiar y asistir al profesor novel o en formación (estudiante-profesor)” (Díaz, 2013, p. 305). Algunos resultados del estudio muestran que la mentoría realizada por medio de una relación horizontal entre profesor mentor y profesor, permite una reflexión y autocrítica de todos los procesos pedagógicos que ocurren en el aula y fuera de ella, logrando así un proceso de crecimiento y aprendizaje mutuo.

Asimismo, la construcción de nuevos conocimientos en la práctica profesional es construido a través del diálogo, permitiendo que el conocimiento/los conceptos existan primero en el plano interpsicológico y luego en el plano intrapsicológico, siendo este proceso mediado por símbolos culturales de los cuales el más importante es el lenguaje. El componente afectivo en la relación de mentoría es esencial para el logro

de una consejería efectiva, mostrando atención a quien se está escuchando, involucrando postura corporal, gesticulación, contacto visual, sonrisa y asentimiento con la cabeza, “en consecuencia un modelo de mentoría efectiva tributa a acortar los tiempos de aprendizaje del profesional en formación” (Díaz, 2013, p. 312).

En concordancia con el planteamiento anterior, Vaillant y Marcelo (2015) realizaron una investigación compilando los componentes de un buen programa de incorporación a la docencia, haciendo referencia al trabajo de Arends y Rigazio-DiGilio (2000) ofreciendo la siguiente síntesis en cuanto al trabajo que debe realizar un mentor: la calidad de un mentor está estrechamente ligada con su habilidad para brindar apoyo emocional, enseñar sobre el currículo y dar información interna sobre procedimientos y normas de la escuela. La formación de los mentores debe incluir temas relacionados con el aprendizaje de los adultos, destrezas de supervisión, así como habilidades de relación y comunicación.

La tarea que se asigna al mentor es la de asesorar didáctica y personalmente al docente principiante, de forma que se constituye en un elemento de apoyo; el mentor juega un papel de gran importancia, dado que atiende tres tipos de necesidades de los maestros: emocionales, sociales e intelectuales (Vaillant, D. 2015). Las cualidades que posea o no el mentor influirán de forma directa en el establecimiento de relaciones y sobre todo en el trabajo que realizarán juntos.

Gorichon *et al.* (2020) realizaron una investigación en búsqueda de profundizar en las prácticas de mentoría que se practican en la fase inicial del profesorado en Chile. Consideraron el estudio de cuatro casos, por medio de un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio y descriptivo interpretativo. Los hallazgos develan la relación de elementos contextuales y de carácter relacional vinculados con la organización del proceso de mentoría. Los resultados de los cuatro casos estudiados se constituyen como una primera aproximación comprensiva a la mentoría; los docentes participantes coinciden en “concebirla como un proceso de acompañamiento situado, que responde a las características de los principiantes y al contexto escolar en que se enmarcan” (p. 39).

Los hallazgos del estudio sugieren que el proceso de mentoría se ve mediado por las características personales del mentor, así como de las

experiencias previas que tenga respecto a la inducción y la mentoría. De modo que, destaca la mentoría como “una oportunidad de desarrollo profesional, tanto para el mentor como para el principiante, independiente del momento de la trayectoria profesional en que se encuentren” (Gorichon, *et al.*, 2020, p. 42).

DESARROLLO

Enfoque teórico

Formación

En palabras de Ferry (1997) la formación es algo que tiene relación con la forma; formarse es entonces adquirir una cierta forma, para actuar, para reflexionar, para irse perfeccionando. De tal modo, que la enseñanza y el aprendizaje pueden ser parte de la formación, sin embargo, esta consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas que sean parte del ejercicio de un oficio o profesión. Lo anterior, desde una perspectiva psicociológica, procurando encontrar la articulación entre el recorrido personal y las exigencias de la formación profesional.

En la opinión de Souto (2009), la formación tiene una duración y a su vez, de forma compleja una historicidad; “la temporalidad nos permite hacer referencia a la historia del sujeto, a los sentidos de pasado, presente y futuro, a la formación en términos de trayecto y no de trayectoria mecánica predeterminada” (p. 27). De esta forma, la temporalidad en la formación necesariamente implica las tradiciones, la historia, ideas, prácticas, transmisión y resignificar la adultez del sujeto de la formación.

La formación, de acuerdo con Ferry (1997), es un proceso individual, sin embargo, ningún ser humano puede formarse un criterio por sus propios medios; de este modo, su entorno sociocultural inmediato será influyente, es así como esta influencia deberá brindar aquello que el sujeto necesite y a su vez debe existir consciencia de la formación que se está brindando, así como recibiendo. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los acontecimientos de la vida, la relación con otras personas.

Existen diversos tipos de grupos de formación, los cuales de acuerdo con Ferry (1997) se clasifican en dos categorías: de aprendizaje y de formación psicosociológica. El primero propone la adquisición de conocimientos y habilidades sin relación directa con las situaciones del grupo, por ejemplo, grupos de discusión libre, de estudios de problema, de entrenamiento de capacidades prácticas, entre otros; sin embargo, el segundo utiliza la situación grupal y los procesos que dan lugar como soporte de las tomas de conciencia y de las evoluciones como grupos de formación personal, etcétera.

A fines de los años sesenta Ferry (1977) construye un modelo llamado “Esquematación elucidadora”, en el cual se distinguen tres modelos: 1) Modelo carismático, el cual basa su fuerza coercitiva en el carácter sagrado o en el heroísmo/ejemplaridad de una persona. 2) Modelo de ajuste, concretamente el formador se ocupa de ajustar su intervención a las necesidades y posibilidades del sujeto en formación. 3) Modelo de liberación, en el cual el tema central es la relación entre docente y estudiante, más no en ellos.

Formación docente

La formación docente se ha abordado de diversas formas, Mercado (2010) aporta que puede ser concebida como “un proceso de aprendizaje permanente, ya que las competencias y conocimientos que adquiere un maestro son resultado no solo de la formación inicial, sino de los aprendizajes que realiza durante el ejercicio de su profesión” (p. 150). A continuación, se desarrolla el análisis de la formación docente a fin de brindar un panorama general de la postura acerca de la misma.

El proceso de formación inicial docente comienza desde antes de su incorporación a cualquier institución formal de maestros, éste viene desde los inicios de su escolarización, al aprender de aquellos encargados de ser guías de su aprendizaje. Ningún candidato a docente llega con un acervo nulo al respecto, todos tienen ideas previas acerca del magisterio, las cuales pueden ser reforzadas o eliminadas por la experiencia, así como por las aportaciones teóricas y metodológicas, “desde esa visión, el proceso formativo comienza aún antes de la formación inicial, prosigue en ésta y posteriormente, al ejercer la práctica profesional” (Mercado, 2010, p. 115), este proceso incluye los conocimientos,

las habilidades y actitudes que se van desarrollando al responder a las necesidades que demandan los diversos contextos donde se forma y trabaja el profesorado.

La investigación sobre la formación docente reconoce diversas líneas de análisis entre las cuales las que examinan el preentrenamiento, es decir las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a docente han vivido en su condición de estudiantes; las que estudian la formación inicial, que es la etapa de preparación formal en una institución específica de formación de docencia; las que se interesan por la iniciación, marcada por los primeros años de ejercicio profesional de los nóveles profesores; y aquellas que consideran la formación en servicio orientada al desarrollo profesional y al perfeccionamiento de la enseñanza (Vaillant, 2007, p. 2).

Existen tendencias internacionales de formación inicial, las cuales, de acuerdo con sus limitaciones, posibilidades, funciones y exigencias al docente, son identificadas por De Lella (1999) por medio de cuatro modelos: el modelo práctico-artesanal, el cual concibe a la enseñanza como un oficio que se aprende en el taller; el modelo academicista, que propone el conocimiento como lo esencial para el docente de acuerdo con la disciplina que enseña; el modelo tecnicista eficientista, donde el docente es un técnico; y por último el modelo hermenéutico-reflexivo, el cual caracteriza a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, que está vinculada con un contexto social y que incluye necesariamente una postura política, disposiciones éticas y conflictos de valor (De Lella, 1999); este último se perfila como el más conveniente por sus afinidades con la idea de la docencia como una profesión y es el que guía el presente trabajo de investigación.

La formación inicial, en el caso de México, por lo general se desarrolló en las Escuelas Normales y en la Universidad Pedagógica Nacional, sin embargo, en las últimas dos décadas, en diversas universidades o centros de educación superior se han ofrecido diferentes licenciaturas afines a la educación, y sus egresados han podido ingresar a la educación pública a partir de concursos de oposición. En el caso del nivel de preescolar, este ingreso ha sido menos numeroso que en otros niveles educativos.

En los actuales planes de estudios para la formación inicial en México se reconoce a la formación inicial como un momento de la formación docente. Al respecto, el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Educación Especial menciona que no todas las necesidades de formación se pueden cubrir por completo a través de la formación inicial, pero sin duda se reconoce el valor de la misma y la necesidad de fortalecerla (DOF, 2004).

La formación inicial es solo el principio de un proceso que se desarrollará a lo largo de la docencia, debido a que las necesidades de formación cambiarán en cada etapa del desarrollo profesional, requiriendo actualización de acuerdo con las exigencias de la época y la sociedad. Para Gimeno (1992), la formación inicial es un proceso de socialización profesional que puede apoyar la reestructuración o el afianzamiento de los conocimientos y perspectivas sobre la docencia, que se han elaborado durante la vida como estudiante. De este modo, la profesionalización docente tendrá la posibilidad de mejorar lo previamente constituido, quedando como primer proceso la vivencia que tienen como alumnos antes de ser docentes.

La formación continua, por su parte, se compone de todas las acciones que se realizan para lograr el dominio profesional después de la graduación de la carrera profesional. Destaca la importancia de considerar a la formación continua como la continuación de la formación inicial, por lo que la transición entre una y otra es un periodo que implica atención especial (Mercado, 2010).

En años recientes se ha pretendido potencializar los procesos de formación docente, como un elemento necesario para impulsar la mejora de las condiciones de los docentes, ya que se ha impulsado que la docencia tenga el nivel de certificación profesional y que también pueda obtener los beneficios simbólicos y materiales relacionados con la misma, como lo menciona Vaillant (2007): “nuevos estudios evidencian que la mejora de la situación de los docentes es uno de los principales desafíos enfrentados por las políticas educativas latinoamericanas” (p. 1).

Es importante considerar que la actuación del profesorado depende de un conjunto de múltiples factores, entre los que se encuentran la formación, los incentivos, los recursos, la carrera docente y los forma-

dores (Velaz, 2009). Por tanto, la formación docente es un entramado que requiere vinculación entre dichos factores, con el fin de lograr la consolidación de un docente.

Existen diversos procesos de formación docente, Errol Miller (2002) menciona la formación antes del servicio, así como la formación en servicio; mientras que otros autores van desde la formación previa, formación inicial y la formación continua, siendo parte fundamental del aparato educacional de cualquier país, mismo que define esencialmente el tipo de nombre que se le da a la formación del profesorado. En México, en el año 2005 dio inicio el Programa de Fortalecimiento Estatal para las Escuelas Normales, el cual se propuso fortalecer a las Escuelas Normales mediante el mejoramiento de la planta docente y de los programas educativos (Santillán, 2008).

Además de cerrar brechas entre escuelas, se debe considerar el oportuno acercamiento de los futuros profesores a las diversas características socioculturales de los contextos donde ejercerán su profesión, es decir, es necesario considerar la formación docente como un proceso continuo en el que las etapas no estén dissociadas. Dado que gran parte del aprendizaje docente se da en la práctica, Tardif y Figueroa (2000) señalan que “debe acordarse un lugar sustancial a la formación práctica de larga duración, contactos repetidos y frecuentes con los medios de práctica, clases centradas en el análisis de casos, solución de problemas concretos, etcétera” (p. 23).

Adoptar una perspectiva donde las prácticas escolares de los próximos docentes aumenten, es acorde con los planteamientos de las actuales investigaciones acerca de la práctica en la formación de los profesionales docentes (Mercado, 2010). Por ejemplo, Torres (2007) y Vezub (2005), convergen en que el modelo de formación continua que tiene mayor pertinencia es el que se realiza en la propia escuela con colectivos docentes, a partir de dificultades y problemas detectados, ayudados de servicios de asistencia a los maestros. De tal forma, la tutoría en contextos situados de práctica representa un ejercicio valioso y pertinente para lograr una formación docente profunda y significativa.

Sin embargo, se ha dado mayor preponderancia a la formación fuera de la escuela, esto mediante cursos, talleres, diplomados y bibliotecas virtuales, y permanecen las críticas a los pobres resultados que se le atribuyen.

buyen a esta actividad, como se muestra en la siguiente aportación: “En el ámbito internacional, la formación docente, tanto la inicial como la llamada continua, ha sido objeto de importantes reformas prácticamente en todo Latinoamérica en las dos últimas décadas. Asumiendo que la enseñanza es una de las claves para el logro de buenos aprendizajes, el problema en América Latina es que muchos maestros y profesores están mal preparados para la tarea” (Mercado, 2010).

En Argentina, El Salvador y República Dominicana se ha buscado la renovación de la formación por medio de proyectos de alcance nacional, asimismo en México con iniciativas como el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP). Existen también nuevas propuestas curriculares en países como Chile, Brasil, Colombia y Perú coincidiendo básicamente en determinar perfiles profesionales docentes y competencias mínimas en el ámbito nacional, formalizar las actitudes y competencias deseables de un maestro y se fomentan en los cursos de formación docente. Desafortunadamente, las acciones institucionales para acompañar estas disposiciones no corresponden con las necesidades establecidas y a las realidades de la práctica docente.

El problema que se presenta en repetidas ocasiones con este tipo de iniciativas es que suelen ser apoyadas en sus inicios, pero se dejan de lado conforme van surgiendo otras necesidades o programas emergentes que se consideran de mayor importancia. A su vez, este tipo de propuestas o iniciativas no suelen llegar a todos los sectores de las ciudades o poblaciones más alejadas, de tal forma que la factibilidad de las propuestas puede quedar en un esbozo de lo que se buscaba hacer, sin lograr arrojar resultados significativos.

Los procesos de formación docente ya sean en la fase inicial, continua y en servicio están encaminados al desarrollo de los conocimientos, las habilidades y las actitudes profesionales, las cuales contribuyen a la mejora de la profesión y al logro de los propósitos educativos. Sin embargo, en estos procesos existen diversas problemáticas, las cuales van desde la no aplicación de los conocimientos adquiridos por parte de los profesores al puesto de trabajo, tal como se había planeado, hasta entornos laborales carentes de organización propicia para la formación. Estas situaciones hacen ver la necesidad de considerar aspectos no solo

técnicos o de eficiencia en el actuar de los docentes, sino también las características de la formación que se les ofrece y los entornos en los que se desarrollan.

Dado lo anterior, dichos planteamientos orientan a reflexionar acerca de la intencionalidad de la formación, y la forma en que se concibe la participación de los docentes, no como actores aislados, sino como parte de un entorno social históricamente situado. Se plantean críticas desde los estudios sobre formación, en el sentido de que el diseño y la práctica de los programas de formación suelen estar descontextualizados de las necesidades reales del profesorado y solo buscan atender necesidades administrativas o de presión ante la comunidad internacional.

Es importante destacar, por otra parte, que la formación docente no está regulada directamente por instituciones formadoras, como es el caso de las escuelas dedicadas a ofertar estudios de posgrado como diplomados, maestrías y doctorados; la oferta de formación se brinda de una manera totalmente opcional y siempre genera un costo que en ocasiones es inaccesible para los docentes.

Para que un sistema de desarrollo profesional funcione de la forma adecuada para todos, es de gran importancia que existan las condiciones para que quienes lo viven y son influidos por sus contenidos, puedan participar de su estructuración y de su análisis, de forma que a través de la reflexión se transforme y mejore su pensamiento y sus prácticas de la docencia (Avalos, 2000); de esta forma se respeta el sentido de la acción educativa democrática y se minimizan los efectos negativos de los cambios bruscos que suelen presentarse en las políticas educativas.

En el caso de la política educativa mexicana, esta podría surgir o modificarse a partir del trabajo conjunto entre reformadores y docentes, contemplando condiciones contextuales profundas de todos los directa e indirectamente involucrados. Y en el caso de la tutoría, sería pertinente que la formación de tutores y tutorados surgiera de las necesidades de su práctica cotidiana y de las aspiraciones profesionales que se desarrollan en los diferentes contextos de práctica.

Procesos de acompañamiento

Existen diversos procesos de acompañamiento en la formación docente, los cuales varían de acuerdo con la perspectiva y los propósitos de esta.

Entre los más mencionados actualmente se encuentran la mentoría, la tutoría y la asesoría. La mentoría se entiende como “la relación establecida entre una persona con mayor experiencia en un ámbito (mentor) y otra con menor o ninguna experiencia (mentorizado) con el objetivo de facilitar y desarrollar sus competencias y socialización” (Velaz, 2009, p. 210). Entendiéndose entonces como dos profesionales que asumen el mismo grado de responsabilidad al participar de forma intencional, uno buscando potencializar las competencias del otro y el segundo aceptando y siendo proactivo ante la experiencia del mentor.

Por otra parte, “la interpretación del término tutoría consiste en entenderla como tutela, autoridad del tutor, cargo de este y persona a la que se le encomienda la guía, amparo, protección o defensa de otra” (Sobrado 2008, p. 91), convirtiéndose en una especie de asistencia individual. Cervantes (2014) plantea que, en la tutoría, el tutor se encarga básicamente de dos objetivos: diagnosticar al tutorado y plantearle problemas, luego volver a evaluarlo para plantear nuevas tareas de reforzamiento.

Existe también, la asesoría, la cual es “un proceso de colaboración profesional entre colegas, orientado a superar problemas de la práctica docente y a mejorar el aprendizaje de los alumnos, así como a promover condiciones favorables de gestión y organización escolar” (Bonilla, 2011, p. 19); dicho concepto emana directamente de la función del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) desempeñada por docentes de educación básica. Al respecto, Antúnez (2006) menciona que la asesoría no es un proceso de desarrollo solo para las personas asesoradas, sino para todos los que participan en él, brindando preparación efectiva de unas a otras.

Los tres procesos antes definidos muestran perspectivas para entender la formación y el proceso de inserción docente con mayor profundidad, ya que es frecuente que en la vida cotidiana de los docentes se utilicen como sinónimos, sin tomar en cuenta los propósitos de los mismos. Cervantes (2014) hace el comparativo entre tutoría y mentoría de la siguiente manera:

La tutoría es una forma de acompañamiento y orientación más propia de la relación profesor/formador-estudiante (...) [mientras que] El mentorizado

tiene un rol mucho más activo, pues plantea los problemas que le preocupan, las necesidades que tiene, pero los límites del problema no están delimitados o definidos de antemano, ni tampoco su actividad sobre ellos (p. 237).

Como puede verse, aunque los propósitos de las diversas formas de acompañamiento se orientan a mejorar el trabajo de quien los recibe, la manera de hacerlo tiene consecuencias diferentes en la forma en que se realizan los aprendizajes y en el alcance de estos.

En México desde el año 2013 se inició con el impulso de la tutoría, a partir de la cooperación entre la Coordinación General del Servicio Profesional Docente y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación se elaboraron documentos para establecer el Marco General de las Tutorías a docentes y técnicos docentes en los diferentes niveles educativos; asimismo, se vincularon con la Universidad Pedagógica Nacional para diseñar e impartir un diplomado para la formación de tutores. En estos lineamientos oficiales se usa la definición de mentoría como sinónimo de tutoría, y en las guías para formar a las/os tutoras/es, se hace énfasis en que la tutoría es una relación entre colegas.

Aprendizaje docente

El concepto de aprendizaje se ha abordado por diferentes autores y con distintas orientaciones. Para esta investigación se toman como base las aportaciones de Vygotsky (1968), quien lo define como “una actividad social, y no sólo un proceso de realización individual” (p. 155), visto desde la perspectiva del autor es necesario tener en cuenta que el aprendizaje de cualquier ser humano puede ser mayor con la ayuda e interacción con otros, logrando potencializar aquello que sabía y/o conocía para ampliar su propio aprendizaje. Este análisis, como lo indica el autor, deja de lado la concepción tradicional que considera al aprendizaje como algo adquirible y permanente, pasando a demostrar que “el dominio inicial de cualesquiera de las acciones de aprendizaje sólo proporciona la base para el subsiguiente desarrollo de procesos sumamente complejos” (Vygotsky, 1968, p. 156).

Las y los docentes son formadores que según Medina, (como se citó en Mielles, 2009), se desarrollan profesionalmente según logran una mejor configuración y organización de su conocimiento profesional, el

cual define como “síntesis organizada del conjunto de saberes, métodos, estrategias y toma de decisiones que han de interiorizarse y aplicarse para concebir y mejorar los procesos formativos” (p.51), también aporta que una práctica formativa requiere que quienes se dedican a la docencia tengan cada vez más creatividad y capacidades, es decir, que cuenten con un destacado conocimiento profesional.

Latapí (2003) señala que los docentes aprenden principalmente en su práctica diaria, mediante procesos como el ajuste de su enseñanza a las exigencias de su clase y a la comparación de su práctica con un modelo interiorizado; siendo estos procesos generados en la interacción con otros maestros; adquiriendo mayores competencias y perfeccionando su aprendizaje de manera formal e informal.

Por su parte, Freire (1985) afirma que el aprendizaje reflexivo es posible si hay condiciones y relaciones que permiten la transformación de los sujetos a partir de que los mismos construyan y reconstruyan el saber al lado de quien educa, actuando ambos como protagonistas iguales del proceso, pues actúan y se forman en el acompañamiento mutuo. Por ello considera que el educador no solo necesita enseñar los contenidos, sino que también es necesario que “enseñe a pensar correctamente” (p. 13) y que evite la memorización mecánica o la repetición de información y de prácticas que no ha reflexionado a profundidad.

En búsqueda de sintetizar el marco teórico original de la investigación, los planteamientos anteriores fueron seleccionados, dado que se orientan a presentar el marco en el que se desarrolla el aprendizaje de docentes de nuevo ingreso al nivel de preescolar, así como de las personas que tienen a su cargo apoyar su formación mediante la tutoría. En esta relación entre docentes principiantes y tutores, es importante considerar que el aprendizaje de unos y otros se verá influenciado por los procesos previos de aprendizaje de la profesión, así como por la apropiación de diversas perspectivas sobre el ámbito educativo.

Enfoque metodológico

La presente investigación se sitúa en el paradigma interpretativo, que se caracteriza ontológicamente dentro de la tradición relativista; “las realidades son comprensibles en la forma de construcciones mentales múltiples e intangibles, basadas social y experiencialmente, de naturale-

za local y específica” (Guba y Lincoln, 2002, p. 128). Dicho paradigma pretende:

“(…) practicar una ciencia de la realidad de la vida que nos rodea y en la cual estamos inmersos, mediante la comprensión, del contexto y el significado cultural de sus distintas manifestaciones en su forma actual” (Vasilachis, 1992, p. 47).

La elección del paradigma parte principalmente de la necesidad de comprender qué se quiso decir y por qué se dijo lo que se dijo, siendo esta una tarea profunda y compleja. Parafraseando a Dilthey (2000), la hermenéutica permite fundamentar la validez universal de la interpretación histórica, por ello aplica una mirada holística, ya no solo se interpreta un texto (entendiendo texto como toda producción humana), sino que se interpreta una historia, se interpretan discursos, se interpreta la relación del ser humano con todo lo que le rodea.

La hermenéutica es un modo de pensar originariamente todo lo dicho, es decir, también postula la idea circular, ya que toda interpretación para producir comprensión debe tener ya comprendido lo que va a interpretar, existe entonces una reciprocidad entre contexto y texto (Heidegger, 2000). Una interpretación está siempre orientada por un punto de vista preciso, no es posible comprender si no es participando en lo dicho, logrando así la comprensión por medio del diálogo (Bultmann, 1950).

La interpretación, la comprensión, así como la búsqueda de significados del mundo circundante, hacen del paradigma interpretativo una herramienta para que la investigadora logre interpretar y entender lo que está pasando a su alrededor; por su parte, Pérez (2004) menciona que la base epistemológica de este paradigma es el construccionismo de Seymour Papert, el cual “se detona a partir de la concepción de aprendizaje según la cual, la persona aprende por medio de su interacción con el mundo físico, social y cultural en el que está inmerso”(p. 52), ante ello se reitera el carácter flexible y dinámico del paradigma de investigación, ya que en sus implicaciones convergen factores asociados de diversa índole que se van correlacionando al mismo tiempo que generan aristas, esto lo plantea Sandín (2003) de mejor manera al referirse

a “la relación dialéctica de los procesos de recogida y análisis de datos y sus derivaciones e implicaciones para la propia identificación del área a investigar” (p. 47).

De acuerdo con Vain (2012), dentro del paradigma interpretativo existen dos vertientes de un mismo proceso: la primera conlleva la forma en que las personas interpretan la realidad que ellas mismas construyen de manera social; mientras que la segunda hace énfasis en el modo en que científicos sociales intentan comprender cómo los sujetos construyen socialmente las realidades. De este modo, el paradigma interpretativo busca dilucidar, interpretando interpretaciones, explicando explicaciones, desentrañando las estructuras de significación, conjeturándolas, llegando a conclusiones explicativas partiendo de las mejores conjeturas.

En contraste con lo anterior, esta investigación pretende, en palabras de Gadamer (1998), fundir horizontes; en un primer momento ambos horizontes son derretidos o diluidos para posteriormente integrarse en uno más amplio. De modo que, estar frente a cualquier fenómeno social es estar frente a un horizonte, el cual es analizado desde el propio horizonte de quien investiga. Para la presente investigación se retoman los dos momentos de dicha fusión, primero la deconstrucción de cada horizonte y posteriormente la disolución de estos. De manera más amplia, se ha pretendido, recurrido al análisis, lograr ver de qué forma está construido cada horizonte, cuáles son los prejuicios de la investigadora, así como conocer a qué intereses responden sus expectativas. Entendiendo que todos los horizontes son tácitos, no son obvios, por ende, es necesario recurrir a la historiografía, a los datos contextuales y políticos para lograr ganar conocimiento del horizonte.

Cabe aclarar que para lograr la disolución de ambos horizontes, al obtener la fusión no es que el sujeto comprenda, o que “la obra” llegue a su horizonte, sino que se logran integrar en un horizonte más amplio (Gadamer, 1998). Epistemológicamente los hallazgos que emanan de la investigación han sido creados durante el proceso, dado que se forman de manera transaccional y subjetivista (Guba y Lincoln, 2002). Para este estudio se diseñó un proceso para sistematizar la información en torno a la inserción de los docentes noveles al servicio educativo, así como al programa de tutorías que se implementa en la República

Mexicana. Para esto, se tomaron en cuenta los criterios de Goetz y Le-compte (1988) para valorar la calidad de una investigación: la fiabilidad externa, fiabilidad interna, validez interna y validez externa, sin dejar de lado la subjetividad que envuelve a la investigación cualitativa.

El estudio que se lleva a cabo mediante el método etnográfico opta por dicha perspectiva a partir del propósito de la investigación, en el cual se da prioridad al análisis del fenómeno de la tutoría a docentes de nuevo ingreso, trascendiendo el marco normativo y observando la concreción de la práctica en que se da el hecho estudiado. La etnografía en la escuela, según Velasco y Díaz (2006), “es el resultado de aplicar una práctica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar” (p. 10), lo que resulta de suma pertinencia para esta investigación, pues la práctica etnográfica es un trabajo de campo relacionado directamente con el entorno en el que los participantes se desarrollan, en el cual se presentan los hechos estudiados con las características cotidianas de los mismos; además la reflexión sobre la información, aun cuando recupera la investigación acerca del fenómeno estudiado, mantiene una postura constructivista sobre lo que se investiga.

La investigadora forma parte del entorno educativo como directora técnica de un jardín de niños, y cuenta con experiencias previas tanto en la impartición de talleres para tutores y tutoras en el Estado de Chihuahua, así como fungiendo como tutora de docentes noveles. Participa recopilando e integrando información para conformar los patrones de sentido de las dimensiones del estudio y de los propósitos de este. Aunado a lo anterior, el proceso etnográfico permite que la descripción trascienda hacia la reflexión y la interpretación de las realidades culturales, acompañándose de análisis teóricos pertinentes (Álvarez, 2008).

Angrosino *et al.* (2012) mencionan que “la buena investigación etnográfica descansa en un compuesto de fuentes observacional, de entrevista y de archivo” (p. 77). En congruencia con los propósitos de la investigación, y para facilitar la recepción y sistematización de la información, las técnicas elegidas fueron la observación participante, la entrevista y la investigación de archivos. Se desarrolló un proceso de inducción en el campo de investigación, planteando a las participantes el desarrollo del estudio. Se eligió a diez docentes noveles, tres tutoras y una supervisora, todas adscritas al nivel de preescolar. Para recuperar las

experiencias de las docentes y directoras, se usaron el diario de campo y la videograbación, los cuales con la previa autorización por parte de las participantes, han logrado dar cuenta de la información recabada.

Debido a la contingencia de salud que se comenzó a vivir en todo el mundo, desde los meses de febrero y marzo del año 2020, derivada de la propagación del virus COVID-19, para salvaguardar la integridad de las participantes, así como de la investigadora, se optó por realizar las observaciones y las entrevistas de manera virtual, haciendo uso de plataformas como Google Meet, Zoom y Teams.

Las observaciones se presentaron durante distintos encuentros virtuales de Consejo Técnico de Zona (CTZ) convocados por la Supervisión escolar. Dicho CTZ está conformado por el equipo directivo de la zona escolar donde se llevó a cabo la investigación, al cual varias tutoras pertenecen, fue así como se tuvo la oportunidad de realizar diversos registros en el diario de campo, además de conocer las interpretaciones que las tutoras de manera conjunta tienen en relación con la tutoría; por otro lado, el 24 de marzo de 2021 se sostuvo una reunión convocada por la Asesora Técnico Pedagógica de la zona, donde se presentó un balance del trabajo realizado por las tutoras durante el ciclo escolar.

Las entrevistas se efectuaron a partir del 30 de noviembre de 2020, en horario vespertino para no interferir con las jornadas laborales de las participantes, a través de la plataforma Google Meet, realizándose entre una y dos entrevistas diarias de hasta 90 minutos de duración, guiadas por tres ejes: ingreso a la docencia, incorporación a la tutoría y tutoría. La investigación de archivos se calendarizó a partir del 1 de diciembre de 2020.

Estrategias para el análisis de datos

El análisis de datos se ha comenzado a realizar desde el enfoque cualitativo, el cual define el método, las técnicas y los instrumentos más adecuados a los diferentes supuestos filosóficos que implican la investigación. Bardin (1996) maneja que el análisis de contenido tiene “una función heurística: El análisis de contenido enriquece la vacilación exploratoria, aumenta la propensión al descubrimiento” (p. 22). De tal modo que se analicen los recursos informativos para llegar, por medio de todo el procedimiento de análisis, a nuevas perspectivas sobre el ob-

jeto de estudio y procurando la superación de los obstáculos epistemológicos de quien investiga.

Como menciona Bardin (1996), al analizar el contenido de los datos “no existen plantillas ya confeccionadas y listas para ser usadas, simplemente se cuenta con algunos patrones base” (p. 23). Con esto se plantea la guía básica del procedimiento propuesto para el análisis, el cual tiene la facultad de ser flexible de acuerdo con el enfoque de la investigación. La codificación se efectúa con apoyo del software ATLAS/ti® versión 7.0, mediante el cual se trabaja con las categorías y subcategorías que han ido emergiendo de los relatos compartidos por las participantes.

Participantes

Las colaboradoras en esta investigación pertenecen a la zona escolar donde la investigadora desarrolla su función como directora técnica de educación preescolar. Se decidió un muestreo por conveniencia, el cual, según Mendieta (2015), se utiliza en diseños como: fenomenología, etnografía y etnometodología, que consiste en establecer diferentes etapas de selección de muestra e identificar sujetos que cuenten con el fenómeno en general.

“Los informantes clave son aquellas personas que, por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información” (Robledo, 2009, p. 14). Las participantes de la presente investigación ofrecieron información oportuna que permitió su profundidad y estudio. Martínez (2006) menciona que “la elección de la muestra dependerá de lo que pensamos hacer con ella y de lo que creemos que se puede hacer con ella” (p. 24).

Las participantes son 14 mujeres docentes y directoras técnicas pertenecientes a la zona escolar 68 de Ciudad Juárez, Chihuahua, diez tutoradas y cuatro tutoras, las cuales fueron elegidas de forma estratégica por conveniencia para la investigación, dadas las circunstancias y particularidades que se presentan en la zona escolar. Las docentes presentan características diversas, como son sus edades, lugares de origen, años de servicio en la docencia, así como su institución formadora, caracterizándose como se muestra en la Tabla 1 y en la Tabla 2.

Tabla 1. Caracterización de docentes tutoradas

Tutorada	Edad	Lugar de origen	Años de servicio	Institución formadora
Td1	30	Ciudad Juárez	1	UACJ
Td2	25	Ahumada	1	UC
Td3	23	Chihuahua, Chih.	1	Normal del Estado
Td4	35	Edo. de México	2	UACJ
Td5	25	Ciudad Juárez	1	UACJ
Td6	29	Parral	2	UPNECH
Td7	27	Chihuahua, Chih.	2	Normal del Estado
Td8	24	Ciudad Juárez	1	UPNECH
Td9	28	Santa Bárbara	Meses	CCU
Td10	25	Chihuahua, Chih.	2	UNIDEP

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recabada durante las entrevistas.

Tabla 2. Caracterización de tutoras

Tutora	Edad	Lugar de origen	Años de servicio	Función
T1	35	Parral	11	Directora técnica
T2	36	Parral	13	Directora técnica
T3	32	Chihuahua	14	Docente
T4	31	Jiménez	5	Docente

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recabada durante las entrevistas.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

En un primer momento, a manera de contextualizar las condiciones con las cuales se inició la función de tutoras, se realiza una narración de experiencias vividas relacionadas con el proceso de selección y el inicio de sus funciones de tutoría. Enseguida se presenta un pequeño extracto del camino recorrido por parte de las tutoradas y las tutoras, mismo que se vincula y dilucida en el desarrollo, análisis e interpretación de las narrativas. De forma parcial, han logrado emerger cinco categorías de

análisis, derivadas de las recurrentes experiencias de las involucradas, así como del análisis e interpretación iniciales. La primera de ellas *Formación y formación docente*, la segunda *Política educativa y el contexto social*, la tercera *Proceso de inserción*, la cuarta *Organización escolar* y una quinta *Procesos de acompañamiento*; para fines de este artículo, se retoma la primera categoría enunciada.

Al realizar el análisis e interpretación de los relatos, como parte de un diagnóstico inicial, se encontró que el perfil de las tutoras cumple con las siguientes características: todas cuentan con título de la Licenciatura en Educación Preescolar con al menos más de cuatro años de servicio, en cuanto a su experiencia frente a grupo es de tres y hasta doce años, algunas son docentes y otras directoras técnicas, cumpliendo con la normatividad establecida en las disposiciones que rigen las funciones de tutoría establecidas por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), sin embargo, se deja de lado el carácter horizontal de la tutoría, presentándose de forma vertical debido a la participación de las figuras directivas. Al respecto T1 menciona:

A mí me manejó la supervisora de la zona que ninguna docente había querido ser tutora y que eran muchas chicas nóveles, entonces que, por lo tanto, pues nos correspondía a nosotros directivos, fungir como tutoras. Entonces, pues así fue mi asignación (T1).

En concordancia con lo anterior, T2 narra:

Para empezar, para mí fue una sorpresa porque la primera en avisarme fue mi supervisora. Me dijo: “revise su correo, tiene que llegarle una notificación porque va a ser tutora”... y luego yo, qué, cómo, por qué, qué es eso. Ya de ahí checo, y sí, ya tenía un correo desde quién sabe cuánto tiempo atrás que me decía que era tutora (T2).

Respecto a su prestigio profesional y al reconocimiento que tienen en su comunidad educativa, todas fueron aprobadas por su autoridad inmediata, misma que se incorporaba a la zona escolar de forma reciente, contando con referentes documentales como la documentación

probatoria del grado de estudios de las directoras, nombramiento y antigüedad en el servicio.

Al solicitar información al respecto, se encuentra que el proceso de selección de tutoras en la zona escolar depende directamente de tres factores: las indicaciones emanadas de la Jefatura de Sector hacia la Supervisión, orientadas al cumplimiento de los lineamientos establecidos por la USICAMM; de la invitación realizada por parte de la supervisora escolar para que las directoras la hagan llegar a sus colectivos docentes, así como del criterio de selección de la Supervisora, presentándose este último de forma más recurrente por el escaso interés en la participación por parte de las docentes. A pesar de lo anterior, algunas docentes frente a grupo aceptaron participar como tutoras, sin embargo, al ser una zona escolar con personal con pocos años de servicio, la demanda del total de tutoras no fue cubierta, de modo que la supervisora avisó de forma directa a algunas directoras que ellas desempeñarían la función de tutoras, siendo esto causante de inconformidad por parte de algunas de ellas dado que al tener ese nombramiento, los lineamientos no las contemplan dentro del pago por desempeñar la función.

Posteriormente se recibió una invitación vía correo electrónico por parte de la Unidad de Tutores Zona Norte del estado de Chihuahua, para dicha videoconferencia se solicitó se conectaran solo las tutoras que realizarían por primera vez la función, haciendo hincapié que aquellas que ya lo hubiesen hecho antes no debían acudir al llamado. Respecto a lo anterior, las tutoras mencionan que dicha reunión no logró cubrir las necesidades que se les fueron presentando en las sesiones de tutoría, dado que lo abordado fue solo de carácter administrativo, por ejemplo, el uso de la plataforma, la calendarización para la carga de evidencias, etcétera. T2 narra lo ocurrido durante la reunión:

Yo no entendía nada y pues ingresé a la liga que habían mandado, que para una capacitación virtual, una pequeña capacitación. Digo pequeña, porque sí, sí nos mandaron varios documentos, pero claro que ahí no los analizamos, nada más fue de esto se trata, estas son las reuniones, tiene que cumplir con el calendario y cargar las evidencias, pero ya cuando me puse a leer todos los documentos que me mandaron, ya supe que tenía que hacer un plan de trabajo con la chica (T2).

Otra incongruencia presentada fue que la tutoría debía realizarse de manera presencial, a pesar de la contingencia de salud en la que se encontraba el mundo y más aún al existir una versión en línea que se amoldaba de mejor forma a las necesidades actuales, pero las indicaciones emanadas de las autoridades educativas no permitieron esta forma de trabajo. De modo que las observaciones a las clases que las docentes tienen son meramente supuestos que las tutoras infieren de acuerdo con lo que las tutoradas les relatan.

Por otra parte, las tutoras mencionan que al realizar las sesiones de tutoría las docentes noveles tienen muchas interrogantes pedagógicas para las que ellas no tienen respuestas. El acumulamiento de experiencias negativas o desagradables puede convertir la tutoría para las tutoras en mero papeleo burocrático dejando de lado su objetivo para la inserción del profesorado novel.

Las principales dificultades que se sortearon durante la tutoría radicaron en la falta de clases presenciales o sincrónicas con el alumnado, lo cual no permitió una observación por parte de las tutoras, sino solo un seguimiento a las planeaciones que las tutoradas habían elaborado. A su vez, la falta de tiempo para agendar las sesiones de tutoría llevó a las tutoras y tutoradas a hacer uso de plataformas como WhatsApp, el correo electrónico o Messenger de Facebook, esto con el fin de intentar ayudar de manera oportuna a las tutoradas en las dudas que iban presentando. Según las tutoras y tutoradas esto ocurre principalmente por la desinformación que existe en los planteles de las tutoradas, dado que las directoras de estas no han sido bien enteradas o capacitadas para abrir los espacios oportunos de tiempo y organizar al colectivo docente para el buen funcionamiento de la escuela, sin necesidad de restar responsabilidades a ninguno de sus actores.

De acuerdo con Alen (2009), “el desafío no se agota en comunicarse con todos los sectores. Es necesario consolidar argumentos para que el acompañamiento al novel se interprete en clave de oportunidad para todos los actores educativos” (p.85). Al generarse la articulación desde la Jefatura de Sector, la Supervisión Escolar, la Dirección, Tutoras y Tutoradas, podría abrirse la pauta inicial para brindarle la importancia a la realización de las tutorías, siempre y cuando se vea como una oportu-

nidad de crecimiento para todos y todas y no solo para las dos personas directamente involucradas.

La tutoría a docentes noveles para el ciclo escolar 2020-2021 se planteó en tres modalidades, presencial, en línea y para las escuelas rurales; cada una cuenta con particularidades que de acuerdo con USI-CAMM atienden de forma contextual las necesidades del profesorado novel. Empero, se encuentra una discrepancia entre los textos que rigen la tutoría y lo que ocurre en México desde marzo de 2020, de modo que, al estar enfrentando una pandemia de salud, las clases en todos los niveles educativos se han ido transformando conforme a las posibilidades de alumnado y docentes, sustituyendo las clases presenciales por diversas estrategias sincrónicas o asincrónicas. Por esto, la tutoría no pudo realizarse de acuerdo con lo planteado en la modalidad presencial, sin embargo, las autoridades educativas fue la única opción que emitieron, esto de acuerdo con lo informado por parte de las tutoras.

FORMACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

Mucho ya se ha hablado acerca del proceso inicial que vivieron las tutoras para desempeñar inicialmente sus funciones, ahora es momento de dar paso a la primera categoría que emerge como resultado del análisis de la información. El proceso de formación inicial de cualquier docente comienza desde antes de su incorporación a alguna institución formal de maestros y maestras, este viene desde los inicios de su escolarización, al aprender de aquellas personas encargadas de ser guías de su aprendizaje. Ningún candidato o candidata a docente llega con un acervo nulo al respecto, todos y todas tienen ideas previas acerca del magisterio, las cuales pueden ser reforzadas o eliminadas por la experiencia y por las aportaciones teóricas y metodológicas, “desde esa visión, el proceso formativo comienza aun antes de la formación inicial, prosigue en esta y posteriormente, al ejercer la práctica profesional” (Mercado, 2010, p. 115), este proceso incluye los conocimientos, las habilidades y actitudes que se van desarrollando al responder a las necesidades que demandan los diversos contextos donde se forma y trabaja el profesorado.

Un hallazgo derivado de la investigación pone de relieve un aspecto importante dentro de la formación tanto de docentes noveles como de

las tutoras; aquellas quienes tuvieron algún tipo de acercamiento previo con la docencia antes de entrar incluso a una escuela de formación inicial, como por ejemplo, al contar con redes de apoyo dentro del magisterio que fueron las encargadas de resolver las primeras dudas de las aspirantes a maestras, desde querer conocer los horarios de la jornada laboral en educación preescolar del subsistema federalizado hasta dudas más específicas respecto al currículo y sus horas lectivas. Un ejemplo de ello es el testimonio de TD9:

Yo ya estaba viviendo en Ciudad Juárez, porque a mi esposo le dieron su plaza a él primero y nos venimos todos, entonces ya no se me complicó tanto porque mi esposo me iba diciendo lo que debía hacer y dónde quedaban las oficinas y lo que me dirían (TD9).

Por otra parte, tres tutoradas licenciadas de escuelas universitarias relatan haber contado con experiencias laborales previas a su egreso de la licenciatura, de modo que por iniciativa propia tuvieron la oportunidad de cubrir interinatos en diversos niveles de educación básica y subsistemas escolares como el estatal y el particular. TD2 relata:

Cuando yo estudiaba, aún estaba como en sexto semestre, me dieron la oportunidad de comenzar a trabajar con interinatos aquí en Villa Ahumada; y así anduve, cubrí como seis, así de quince días en uno, un mes en otro, hasta que un profesor me dio la oportunidad de cubrir uno más largo. Claro que esto me ayudó mucho, porque fue una experiencia real, sin que nadie me la contara o yo la leyera (TD2).

Por su parte, TD9 narra: “Yo ya había dado clases en preescolar en Conafe, entonces yo me sentía más preparada para hacer el examen en preescolar, porque mi experiencia sentía que me ayudaba” (TD9). Vaillant (2007) reconoce lo anterior como una especie de preentrenamiento, donde las aspirantes a docentes aún en su condición de estudiantes experimentan el ejercicio profesional y comienzan a reconstruir sus propios conceptos que tenían respecto a la enseñanza.

Dichas experiencias en el campo de la docencia abrieron las pautas para que siendo universitarias las hoy docentes pudieran comenzar a

nutrir desde sus propios actos un imaginario respecto a las implicaciones de laborar en una organización escolar, partiendo desde el trato con el alumnado, el colectivo docente, las familias y la comunidad escolar, tomando en cuenta las diferentes redes que cada una de estas personas establece con las otras y reconociendo el impacto que su propia presencia dentro de la escuela tiene para su vida y la vida del resto. Para Gimeno (1992), la formación inicial es un proceso de socialización profesional que puede apoyar la reestructuración o el afianzamiento de los conocimientos y perspectivas sobre la docencia, que se han elaborado durante la vida como estudiante. De este modo, la profesionalización docente tendrá la posibilidad de mejorar lo previamente constituido, quedando como primer proceso la vivencia que tienen como alumnos antes de ser docentes.

En contraste con las experiencias de dos de las docentes noveles, surgen divergencias en cuanto a la formación inicial del resto de las tutoradas, enunciándose una carencia pronunciada de prácticas dentro de las escuelas durante su formación, así como el desconocimiento del nivel de preescolar, esto particularmente en las maestras egresadas de las distintas universidades; al respecto TD6 enuncia:

En un principio hice el examen para primaria, entonces trabajé un rato, pero luego no me permiten hacer examen en primaria y lo tuve que hacer en preescolar y es cuando me asignan, pero en sí, yo de lo que sabía era de primaria (TD6).

De acuerdo con la información emitida para fines de esta investigación, las docentes noveles explican que durante su proceso de formación inicial se brindó más tiempo y espacio a la revisión de literatura, siendo complicado el proceso para trasladar la información a las prácticas, dado que no contaban con acercamientos continuos a las escuelas, sino que en ocasiones se sustituían por proyectos dentro de asociaciones civiles y/o empresas de la localidad, donde las docentes en formación eran limitadas a encargarse de cuestiones organizativas, dejando de lado el plano de la enseñanza, de tal forma que al llegar a su incorporación al servicio docente, desconocían procesos comunes que van desde la organización escolar hasta la planificación docente.

Un ejemplo de esto lo brinda TD7, mencionando:

(...) yo iba con otras ideas, yo pensé que todo lo que habíamos visto durante toda la universidad pues me iba a servir, pues no, nada que ver lo que leímos con la realidad, todo era completamente diferente, en las escuelas de preescolar se hacen las cosas diferentes a como dicen en la universidad (TD7).

TD10 habla sobre su experiencia:

Después de graduarme me animé a hacer en preescolar, entonces, tuve mi primer interinato en una escuela estatal y pues no, dándome de topes en la pared, porque yo no tenía ninguna práctica, no entendía ni las indicaciones que me daban, sentía que me hablaban en otro idioma (TD10).

Dado que gran parte del aprendizaje docente se da en la práctica, Tardif y Figueroa (2000) señalan que “debe acordarse un lugar sustancial a la formación práctica de larga duración, contactos repetidos y frecuentes con los medios de práctica, clases centradas en el análisis de casos, solución de problemas concretos, etcétera” (p. 23). Adoptar una perspectiva donde las prácticas escolares de las y los próximos docentes aumenten, es acorde con los planteamientos de las actuales investigaciones acerca de la práctica en la formación de los profesionales docentes (Mercado, 2010).

Para que un sistema de desarrollo profesional funcione de la forma adecuada para todos, es de gran importancia que existan las condiciones para que quienes lo viven y son influidos por sus contenidos puedan participar de su estructuración y de su análisis, de forma que a través de la reflexión se transforme y mejore su pensamiento y sus prácticas de la docencia (Avalos, 2000); de este modo se respeta el sentido de la acción educativa democrática y se minimizan los efectos negativos de los cambios bruscos que suelen presentarse en las políticas educativas. En el caso de la política educativa mexicana, esta podría surgir o modificarse a partir del trabajo conjunto entre reformadores y docentes, contemplando condiciones contextuales profundas de todos los directa e indirectamente involucrados.

CONCLUSIONES

Es importante destacar que los resultados han sido obtenidos de forma parcial, dado que el análisis completo de las entrevistas aún no está concluido. Hasta aquí, de acuerdo con lo previamente presentado, destaca que resulta poco sistemático el proceso de elección de tutoras derivándose del mismo diversas situaciones como el tipo de experiencia formativa con la que cuentan, el grado de profesionalización, así como la perspectiva con la que son parte del fenómeno educativo. En concordancia con lo anterior, una de las tutoras comenta:

Para mí sí fue muy complicado, porque para empezar yo llegaba nueva a la zona y no solo eso, sino que empezaba como directora. Ni siquiera conocía a mis compañeras del colectivo, menos iba a entender lo que querían que hiciera como tutora (T1).

Por otra parte, la investigación reporta algunas brechas comunicativas entre las principales figuras que realizan la tutoría con sus superiores, al respecto una de las tutoras menciona:

Apenas hace poco nos reunieron para pedirnos información, de qué seguimiento le estamos dando y todo eso, y la verdad eso hubiera sido desde el inicio, que la Asesora Técnica nos reuniera para orientarnos, ahorita ya para qué, solo para investigarnos (T2).

Con relación al seguimiento de las sesiones, dentro de la zona escolar en que se desarrollan las participantes carecen de supervisión por parte de alguna autoridad inmediata, de modo que las sesiones son agendadas sin tomar en cuenta las necesidades que la tutorada puede tener en su centro de trabajo, así como los requerimientos de su directora escolar. Esto pudo contrastarse por medio de registros con ayuda del diario de campo. Durante una reunión sostenida con el equipo de supervisión en el mes de febrero de 2021 una de las tutoras externó lo siguiente:

Yo veo que no logro empatar el tiempo y las actividades que tengo programadas con las maestras y aparte con mi chica tutorada, a veces tenemos reunión con todo el colectivo y rápido ella me recuerda que tiene una actividad con las familias y aparte yo tengo que entregar cosas administrativas, esas nunca paran, es sí o sí (T3).

Aquí resurge uno de los planteamientos anteriores para la mejora de los procesos: el trabajo colegiado por parte del equipo conformado por personal de supervisión, tutoras, tutoradas y directivas de plantel; donde se logre construir sinergia a través de una coordinación y planificación de actividades que se regulen por medio de un calendario elaborado por todas las personas involucradas en el proceso de tutoría que se vive en la zona escolar, el cual tome en cuenta las necesidades particulares de las escuelas y de tutoras y tutoradas.

De suma relevancia resulta también el desarrollo de habilidades y conocimientos durante la formación inicial, así como sus experiencias dentro de los contextos escolares, fungiendo esto como un diferenciador para su inserción e integración en las escuelas.

En el nivel de educación preescolar hay pocas investigaciones que aborden la tutoría a docentes noveles como objeto de estudio, por lo que el presente trabajo busca impulsar la actividad investigativa en el nivel, con miras a generar conocimiento que oriente las experiencias formativas contextualizadas. Investigar las necesidades de las y los docentes noveles y de las y los tutores en educación preescolar permite aportar análisis y reflexión acerca de la manera en que se lleva a cabo la formación continua en el nivel, así como los retos y las perspectivas que se presentan. También es de relevancia generar estudios que indaguen desde la visión de sus participantes, en el aula y en la escuela, cómo se ponen en práctica las políticas educativas vigentes para la formación continua de docentes en preescolar.

Lo anterior, denota la importancia que tiene el acompañamiento a las y los docentes de nuevo ingreso en educación preescolar, como un proceso que puede coadyuvar al mejoramiento de la práctica educativa y, por lo tanto, al servicio que se brinda a estudiantes y a sus familias.

REFERENCIAS

- Alen, B. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, 43-58.
- Álvarez, C. (2008). *Gazeta de antropología*. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html
- Angrosino, M., Castellano, C. B., & Martín, T. A. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Antúnez, S. (2006). Principios generales de la asesoría a los Centros Escolares. En Secretaría de Educación Pública (Ed.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 57-74). Distrito Federal, México: Constantine Editores, S.A. de C.V.
- Arends, R., & Rigazio-DiGilio, A. (2000). Beginning teacher induction: Research and Examples of Contemporary Practice. Recuperado de [efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED450074.pdf](http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED450074.pdf)
- Avalos, B. (2000). Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134963s.pdf>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid, España: Colmenar Viejo.
- Bonilla, O. (2011). *Orientaciones para fortalecer la asesoría académica en la escuela*. Ciudad de México, México: SEP.
- Bultmann, R. (1950). El problema de la hermenéutica. *Revista de teología e iglesia*, 47(1), 47-69.
- Cervantes, E. (2014). UAIM. Obtenido de www.uaimlosmochis.org/ECFD/index.php/2014/2/paper/view/203/68 la tutoria en la insercion docente.
- De Lella, C. (Septiembre de 1999). OEI. Obtenido de <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Diario Oficial de la Federación (2004, 3 diciembre). Acuerdo 349. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=719798&fecha=03/12/2004

- Díaz, L. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 12, 301-315.
- Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica* (Vol. 164). Ediciones AKAL.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Freire, P. (1985). *Paulo Freire y la Educación Liberadora*. México, D.F.: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gimeno, S. (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. En A. Alliaud (Ed.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar* (pp. 53-78). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (Vol. 1). Madrid: Morata.
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M. J., Yáñez, M., Rojas-Murphy, A., & Jara-Chandía, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la educación*, (52), 12-48.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman, y J. Haro (Eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Hermosillo, México: El Colegio de Sonora.
- Heidegger, M. (2000). *Ontología, hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza.
- Latapí, S. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* Ciudad de México, México: SEP.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Dialnet*, 9(1), 123-146.
- Mendieta, I. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150.
- Mercado, M. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 149-157.

- Mieles, M. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v12n1/v12n1a05.pdf>
- Miller, E. (2002). Políticas de formación docente en la mancomunidad del Caribe. En UNESCO (Ed.), *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. (pp. 87-98). Santiago, Chile: UNESCO.
- Organización de Estado Iberoamericanos para la Educación (2010). *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Santiago, Chile: Santillana.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. I Métodos, Madrid, España: La Muralla, p. 26.
- Plan Estratégico de Juárez, A.C. (2019). *Informe pobreza en Juárez 2020*. Ciudad Juárez, México: Plan Estratégico de Juárez, A.C.
- Robledo, J. (2009). Observación Participante: informantes claves y rol del investigador. *Nure Investigación*, 42, 85-90.
- Sandín, E. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de enseñanza universitaria*, 21, 37-52.
- Santillán, N. (2008). La formación docente en México. Recuperado de <http://oecd.org/education/school/43765204.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Ser Tutor de un Docente o Técnico Docente de nuevo ingreso de Educación Básica*. Ciudad de México, México: SEP.
- Sobrado, F. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35, 89-107.
- Souto, M. (2009). Complejidad y formación docente. J. E. Yuni (comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro.
- Tardif, M., y Figueroa, L. (2000). La formación de maestros en Europa y América del Norte según los nuevos enfoques profesionales de la enseñanza. *Propuesta Educativa*, 22, 156-172.
- Torres, H. (2007). Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 36, 513-537.

- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo*, 41, 85-87.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). El ABC y D de la formación docente (1.a ed.). Narcea, S. A. de Ediciones.
- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4(4), 37-45.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina. Bs. As.
- Velasco, H., y Díaz, D. R. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Velaz, D. M. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, España: Fundación Santillana.
- Vezub, L. (2005). Tendencias internacionales de desarrollo docente. Recuperado de https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/tendencias_internacionales_deesarrollo_docente_vezub.pdf.
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, (30), 103-124.
- Victorino, L. (2007). Políticas educativas neoliberales y posturas teóricas sociopedagógicas rurales. Aportaciones al debate actual en América Latina. *Textual. Análisis del medio rural latinoamericano*, 56, 197-231.
- Vygotsky, L. (1968). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana, Cuba: Editora Revolucionaria.