



SIGNIFICACIÓN DE LA TUTORÍA EN LA INSERCIÓN FORMAL A LA DOCENCIA. UN ESTUDIO CONTEXTUAL A PARTIR DE LA VOZ DE SUS ACTORES

Gabriela Belén Gómez Torres

Doctorado Interinstitucional en Educación, octavo semestre
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Área temática 8: Procesos de formación

Línea temática 3: Políticas y programas de formación: currículum, evaluación y tutoría

Porcentaje de avance: 70%

a): Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado

Resumen:

Se presenta un avance de investigación en torno a la inserción a la docencia, la cual pretende contribuir al reconocimiento de esta etapa del trayecto profesional, fase mayormente descuidada, poco investigada, pero, importante para el desarrollo profesional docente. Este reporte pone énfasis en los significados de la tutoría que se realiza con docentes que recientemente han terminado sus estudios formales y se han incorporado al servicio profesional en escuelas de educación básica. Los postulados teóricos utilizados en la investigación son: la formación docente desde una perspectiva ecológica, el aprendizaje situado y la teoría de la actividad. La idea central es que los mecanismos de ayuda y colaboración entre docentes experimentados y docentes noveles acontecen en el marco de una actividad conjunta en torno al aprendizaje de la docencia en contextos reales. Se utiliza la etnometodología como camino metodológico para construir datos a partir de la observación de segmentos de interactividad y entrevistas. El análisis de entrevistas y de observaciones da cuenta de la importancia de profundizar acerca de los significados atribuidos a la tutoría en la inserción docente y la posible relación entre las motivaciones para su organización y desempeño. Resalta la influencia en la concepción de la tutoría el énfasis en el mérito profesional para el ingreso y permanencia docente, por lo que existe el riesgo de que responda a un enfoque de rendición de cuentas y no formativo.

Palabras clave: Desarrollo profesional, Inserción profesional, Tutoría, Integración docencia-servicio, Formación docente.

Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013), señala la formación docente como uno de los puntos emergentes en la agenda de las reformas educativas, concibiéndola como una vía de mejora de la Educación. Subraya algunos nudos críticos como la débil calidad de los programas de formación inicial y la escasa relevancia o articulación entre las diferentes modalidades de formación continua y desarrollo profesional. Dichos nudos críticos derivan en recomendaciones y orientaciones políticas en torno a la inserción formal a la docencia para asegurar la efectividad en el desempeño docente.

En México, hay por lo menos dos políticas que enmarcan la inserción a la docencia. Las reformas educativas enfocadas al desarrollo de pautas respecto al qué y cómo educar, que no están alineadas a la formación docente inicial y, demandan la construcción de programas que brinden una inducción sólida en los centros escolares. Y la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (Diario Oficial de la Federación, 2013), donde se reconoce por primera vez la importancia de la inserción a la docencia y se ofrece al docente novel acompañamiento de un tutor en los dos primeros años de su ingreso al sistema. Actualmente existe una iniciativa que la abroga, pero, se espera que siga el reconocimiento de esta importancia y el ofrecimiento formal de recursos de ayuda y acompañamiento.

Aunque ese reconocimiento representa posibles bondades, también, incluye una serie de tensiones. Como las dificultades que representa la naturaleza del ejercicio de la inserción; ruptura epistemológica entre lo aprendido en la formación inicial y las demandas del trabajo en contextos reales o la tarea dicotómica de aprender la función docente mientras se enseña.

La LGSPD presentaba contradicciones y dificultades en su instrumentación, principalmente porque se construyó e instauró de forma vertical al margen de los docentes, lo que en gran medida impulsa una resistencia en torno a la incorporación de nuevas figuras o expresiones, por ejemplo, la noción de formación acompañada con la de mérito y la presencia de la evaluación como dispositivo de control y permanencia. (Arnaut, 2014)

Es fundamental para comprender las particularidades y demandas de la inserción profesional a la docencia adentrarse en el conocimiento de esta fase a partir de la voz y experiencia de sus actores. De ahí que la pregunta que origina la investigación es ¿Qué mecanismos de ayuda se construyen entre los docentes tutores y los docentes noveles en el proceso de inserción a la docencia?

El objetivo es conocer y analizar las formas de construcción de ayuda y colaboración entre docentes tutores y noveles durante el acompañamiento en la inserción a la carrera. Otro fin es identificar las condiciones contextuales y el papel de otros actores que se entretajan con el acompañamiento tutorial. El supuesto del que se parte es que la manera en que los docentes tutores y noveles establecen mecanismos de ayuda determina si el proceso de inserción es limitador o comprensivo y, que sus condiciones o escenarios contextuales influyen la forma de incorporación a la función.

Inserción formal a la docencia. Consideraciones teóricas y metodológicas

En diversos países la formación docente es concebida como una tarea que condiciona la calidad educativa; se le señalan nudos críticos como la débil calidad de los programas o; la escasa relevancia y desarticulación entre las diferentes modalidades de formación continua y desarrollo profesional. Lo que deriva en recomendaciones y orientaciones políticas en torno a la inserción formal a la docencia, destacan el interés por atraer a los mejores candidatos a ejercer la función docente, mejorar los mecanismos de evaluación para el ingreso a la carrera, poner a concurso las nuevas plazas docentes y proporcionar períodos de inducción y de prueba para asegurar la permanencia laboral. (Ducoing & Fortoul, 2013; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2013; Martínez, 2010; Messina, 1999)

La inserción profesional a la docencia abarca los primeros años de la carrera laboral, representa la transición a la autonomía profesional, lo que la hace relevante (Vaillant, 2009). En esta fase no se distinguen modelos o enfoques formativos como ocurre en la formación inicial y continua. En cambio, se distinguen costumbres que la caracterizan. Éstas corresponden *grosso modo*:

- Costumbre nadar o hundirse (otorgan al docente novel la responsabilidad de insertarse después de su formación inicial),
- Costumbre colegial (similar a la anterior, pero, contiene sesiones esporádicas con pares más experimentados y administradores); ambas tradiciones se categorizan en la tradición positivista, la primera de forma accidentada.
- Costumbre de la competencia mandatada (cada que llega un docente novel a un centro escolar un docente experimentado asume la tarea de mentor) y;
- Costumbre de expertis adaptativa (fomenta la innovación y eficiencia como mecanismo de desarrollo profesional), las dos últimas se identifican en la clasificación interpretativa. (Vaillant & Marcelo, 2015; Calvo, 2013)

En esta investigación se adopta una perspectiva ecológica sobre la noción de formación, implica reconocerla como un fenómeno complejo y sistémico en múltiples escenarios, se seleccionó la etnometodología como método que posibilita la construcción de datos situacionales de la forma en que los sujetos construyen la realidad social y los procesos de interacción (Garfinkel, 2006; Flick, 2007). La evidencia empírica es la interacción entre el docente tutor y el novel durante la tutoría de inserción a la docencia y, los relatos que expresan en torno a ella. Se abordan por estrato educativo algunas díadas docente tutor – docente novel que trabajan en el Estado de Jalisco. Docentes tutores; dos de preescolar, 3 de primaria, 3 de secundaria y 1 de educación especial; docentes noveles; 7 de primaria, 1 de secundaria y 1 de educación especial.

Las técnicas de obtención de información son, la entrevista, construida en torno a los temas: trayecto formativo; planificación, organización y evaluación de la tutoría; el papel de otros agentes en la inserción a la docencia y; significación de la tutoría. Y la observación de pautas relacionales durante la tutoría, para describir los modos de organización de la actividad. (Kvale, 2014; Kemmis & McTaggart, 1992)

Inserción formal a la docencia. Consideraciones teóricas y metodológicas

A partir de la información de la literatura sobre el problema, así como de las entrevistas y observaciones del acompañamiento tutorial, se identificaron diversas categorías de análisis que conforman una investigación más amplia. En este trabajo, sólo se presentan componentes referentes al significado que los actores atribuyen a la tutoría que se agruparon en tres subcategorías:

Componentes cognitivos. En este rubro tutores y noveles refirieron seis puntos clave:

1. Oportunidad de aprendizaje: la tutoría es un espacio donde los tutores y los noveles comparten conocimientos y habilidades “yo aprendo mucho de ellos [de los docentes noveles]... Traen una forma de organización sistematizada y organizada, me acuerdo de mis inicios y no era así” (PI_DTI_P3RE2). El aprendizaje es, además, un medio para enfrentar los cambios de las últimas reformas educativas (PI_DTI_RE2; P2_DTL_EI).
2. Ayuda intergeneracional al inicio de la carrera, pues “los más experimentados apoyan a los nuevos docentes en su inserción” (P2_DTL_EI).
3. Es un recurso para la mejora de la práctica docente: “podemos mejorar en cuestiones de actividades en la secuencia didáctica” (P2_DTL_Ob2_C380).
4. Acompañamiento que ayuda a enfrentar los desafíos que la práctica demanda mientras el docente novel se enfrenta a la realidad laboral, oportunidad que no tuvieron de manera institucionalizada generaciones pasadas de docentes: “no tenía quien me orientara, es más fácil cuando encuentras una mano que te dice sabes qué, por aquí, hay que hacer esto... O no te preocupes tanto”. (P2_DTL_P40EI).
5. Es un espacio de formación docente.
6. Medio para superar la evaluación docente, como lo comentó una docente novel, “para que, en meses futuros, que venga la evaluación... hayamos subsanado algo de lo que ahorita está mal” (P2_DNC_EI).

Los últimos dos puntos reflejan una significación ambivalente de la tutoría: formación vs permanencia, que se discutirá más adelante.

Componentes valorativos. Tutores y docentes noveles valoran la tutoría como un acompañamiento que permite identificar puntos de mejora y compartir recursos o experiencias, el cual idealmente se reflejará en el aprendizaje de los alumnos. Además, los docentes noveles valoran que los tutores sean personas con mayor conocimiento y experiencia, razón que contribuye a la atribución de sentido a la tutoría y las tareas asignadas (P2_DNC_EI).

La acción tutorial, también, aparece como recurso que facilita el desarrollo y la actualización del tutor: “Me motivó que en la convocatoria decía que se iban a publicar los trabajos si hacíamos un diario... Siempre me ha gustado estudiar” (PI_DTI_P2RE2). Por último, relacionan la tutoría con la evaluación para la permanencia, por lo que aprecian que en la tutoría se incluyan temas que vendrán en la evaluación.

Componentes afectivos y emocionales: Tutores y noveles refieren componentes emocionales como empatía, motivación, enojo, estrés, humor e incertidumbre, asociados, ya sea a la dinámica tutorial o situaciones contextuales de la misma. Entre los primeros, los tutores manifiestan empatía por los docentes noveles y su conocimiento, se preocupan por la evaluación para la permanencia en los tutorados y aprovechan la tutoría para brindarles ayuda: “el tutorado dice, apóyeme en hacer una planeación didáctica argumentada porque con eso me van a evaluar” (P_DTY{EIF237).

El estrés en la tutoría, también, se manifiesta antes del primer encuentro tutorial, pues los docentes noveles no están seguros de si la función de su tutor es evaluarlos o acompañarlos. Otro elemento estresor es la observación de clase de los tutores a los docentes noveles, aunque, disminuye conforme viven más observaciones y perciben un ambiente de confianza en las sesiones donde los tutores retroalimentan a los noveles (P3_DNL_EI; P2_DNC_EI). Mientras no se desarrolla confianza, se genera en los noveles, enojo, como ocurrió con una docente novel que expresó haber sentido coraje cuando recibió la primera retroalimentación de su tutora y, se percibió imposibilitada de refutar u opinar ante la crítica (P2_DNC_EI).

Pero, de manera general, hay un clima de confianza y respeto en las sesiones tutoriales, hay tutores que invitan a los docentes noveles a expresar sus sentimientos respecto a los eventos y tópicos de la dinámica tutorial, también, les instan a resolver momentos de tensión sobre todo en las escuelas en las que la directora también es la tutora, situación que no es cómoda ni para la tutora ni para las noveles. El humor, se expresa como una forma de empatizar experiencias que hacen sintonía con las vivencias de los docentes noveles, principalmente, en cuanto a las costumbres de inserción a la docencia, las relaciones álgidas con compañeros de trabajo y la formación inicial. Algunas tutoras expresan que se sienten motivadas por involucrarse en procesos nuevos de su labor y manifiestan un compromiso por este trabajo que se acrecienta cuando conocen a sus tutorados.

Entre los segundos, aparece la incertidumbre por la falta de claridad de las autoridades educativas respecto del seguimiento, registro y evaluación de la tutoría, la asignación tardía (a veces más de un año) de la diada tutor-novel, y el que en ocasiones el tutor es de una zona escolar y el novel es de otra. Otro componente emocional que se menciona es el estrés que genera, sobre todo, en las docentes noveles, la evaluación para la permanencia.

Consideraciones finales

Las narrativas de la significación de la tutoría evidencian que para los actores el significado en torno a la tutoría está configurado por elementos cognitivos, valorativos y afectivo-emocionales. Respecto de los dos primeros, se puede afirmar que hay acuerdo en relación de los propósitos, del proceso y de la importancia de la acción tutorial, con matices referidos al papel que cada uno juega. A propósito, el discurso de los tutores es más institucional, lo cual corresponde con su rol, pero, al mismo tiempo ven la tutoría como una oportunidad de aprendizaje para sí mismos donde aprenden de la vivencia de tutoría y de los tutorados.

La tutoría es valorada como un espacio de aprendizaje entre pares y de apoyo intergeneracional que permite compartir conocimientos y habilidades. Los docentes noveles valoran la experiencia y conocimiento de sus tutores, los perciben como profesionales de la educación consolidados que conocen los procesos y cultura institucional de los centros escolares. Cabe mencionar que prácticas formativas en esta etapa en otras regiones del mundo, señalan las bondades de fomentar programas enfocados al aprendizaje de la enseñanza de forma colaborativa (Calvo, 2013), por lo que analizar los procesos de construcción conjunta en la tarea de aprender la labor docente puede ayudar a profundizar en el conocimiento de la colaboración como herramienta para reflexionar y mejorar la enseñanza en contextos específicos.

La atribución de significación además de componentes cognitivos y valorativos, también, tiene una marcada carga de componentes afectivo-emocionales que se entrelazan con la dinámica tutorial y con las condiciones contextuales más amplias. Forman una parte sustancial de la significación, marcan el compromiso, la actitud y, la disposición para esta actividad; estos cambian en el proceso, sobre todo, en los noveles (de la desconfianza, resistencia y, estrés, a la confianza, el reconocimiento y la tranquilidad) y en menor medida, también, en los tutores. Resulta relevante mirarlos como indicadores a los que prestar atención en la inserción a la docencia, principalmente, porque la vivencia de cualquier experiencia representa en sus actores el modo en cómo valoran, interpretan, juzgan y, perciben aquello que les sucede y les rodea (Guitart, 2008), y una de las funciones de la tutoría es contribuir con los docentes noveles en su posicionamiento como profesionales autónomos e innovadores.

Simultáneamente, la evaluación para la permanencia aparece asociada a todos los componentes de la significación, por lo que el énfasis del mérito profesional al centro de la evaluación reflejado en la LGSPD para el ingreso y permanencia de la docencia no sólo influyó la evaluación, también, permeó la concepción que los tutores y los docentes noveles tienen de la tutoría, por lo que la noción de dicho proceso como formativo sucumbe ante la de mérito y rendición de cuentas, esto es, se desvirtúa la función formativa con el riesgo de convertirla en un ejercicio de preparación para la evaluación de permanencia. De abrogarse la LGSPD, se espera que se mantenga la tutoría en la inserción, pero, como actividad formativa hacia la autonomía y la expertis adaptativa de los docentes noveles.

También, se encontró que los tutores adjudican relación entre la forma en que se llega a ser tutor (voluntaria u obligatoria) y la manera en que organizan y planifican la tutoría, lo que influye la concepción de ayuda y la forma en que enfrentan las condiciones contextuales. Por lo que convendría que las autoridades educativas perfeccionaran y sistematizaran los procesos de convocatoria, selección y, sensibilización de los tutores.

Por último, existe escasa literatura sobre el proceso de acompañamiento en la inserción formal de docentes en educación básica. En el estado del arte internacional se vislumbran apenas tradiciones de cómo se ha llevado a cabo la inserción y no grandes y estructurados modelos de formación como ocurre en otras fases del trayecto profesional docente (Marcelo, 2009; Calvo, 2013). Sin embargo, una de las principales tendencias en el mundo es la incorporación de la mentoría y la tutoría en el proceso de inserción formal docente. México, recientemente introdujo esa acción, por lo que es imprescindible dar cuenta de los marcos desde los que se piensa y se materializa, así como de los escenarios que la acompañan. Sobre todo, si se contempla que las instituciones formadoras de docentes no han logrado responder asertivamente al reto de acompañar en la inserción a la docencia, incluso, las últimas políticas de formación en el país hacen ver una desconfianza hacia ellas, lo que genera programas formativos que favorecen un enfoque evaluativo y meritocrático ante uno comprensivo y formativo.

Referencias

- Arnaut, A. (2014). Lo bueno, lo malo y lo feo del servicio profesional docente. En G. Del Castillo, & G. Valenti, *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (págs. 31-46). México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Calvo, G. (2013). Lo que sabemos sobre la inserción a la docencia. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Recuperado de <https://oeidominicana.org.do/wp-content/uploads/.../Presentacion-Gloria-Calvo.pptx>
- Diario Oficial de la Federación. (11 de Septiembre de 2013). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de www.dof.gob.mx
- Ducoing, P., & Fortoul, B. (2013). *Procesos de formación 2002-2011. Volumen I y II. Estados del conocimiento 2002-2012*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. (H. Pérez, Trad.) España: Anthropos.
- Guitart, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, IX(18), 7-23.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. España: Laertes.
- Kvale, S. (2014). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Morata.
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. España: Octaedro.
- Martínez, A. (2010). La construcción del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio. En B. Barba, & M. Zorrilla, *Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes y Ediciones Siglo XXI.

Messina, G. (enero - abril de 1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista iberoamericana de Educación Formación Docente* (19).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura & Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Vaillant, D. (12 de Abril de 2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, XIII(1), 27-41. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABCyD de la formación docente*. España: Narcea.