



INSERCIÓN A LA DOCENCIA Y LA TUTORÍA. EL CASO DE VERACRUZ

Cintia Ortiz Blanco

Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

Miguel Angel Casillas Alvarado

Universidad Veracruzana

Área temática: 10 Política y gestión de la educación.

Línea temática: 5 Esquemas de integración de los planos de las políticas.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.

Resumen:

El proceso de iniciación en la docencia es crucial en la trayectoria profesional del maestro, quien llega al centro escolar con una formación inicial que le proporciona referentes teóricos y psicopedagógicos, dominio curricular y acercamientos al campo laboral en la modalidad de prácticas escolares; pero se enfrenta al desconocimiento de la cultura escolar, poca relación con diversos agentes educativos y experiencia en la gestión, además de múltiples tareas y comisiones asignadas. Los programas de tutoría para noveles se han desarrollado en varios países desde los 90's y su propósito es apoyar a estos docentes en su tránsito de la formación inicial al ejercicio de la profesión. En México es hasta el 2014, en el marco de la Reforma Educativa, que se implementa el Programa de Tutoría en la Educación Básica.

La presente investigación deriva de una investigación doctoral en proceso sobre el desarrollo de las tutorías en la educación básica, doctorado en Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga. Su propósito es conocer el nivel de cobertura del programa de tutoría en Veracruz. El estudio es de corte cuantitativo, con carácter exploratorio y alcance descriptivo; es producto del análisis de bancos de información sobre el proceso de contratación de docentes y de tutoría en Veracruz, además de la revisión documental de expedientes sobre la selección de tutores. El análisis se efectuó con el software estadístico SPSS y los resultados se contrastaron con informes del INEE de 2016 y 2017 sobre el tema.

Palabras claves: Inserción laboral, Tutoría, Docentes noveles, Tutores, Política educativa.

Introducción

Muchos sistemas educativos en la actualidad enfrentan problemas como la devaluación social de la profesión, bajos salarios respecto a otras profesiones, pérdida de la capacidad para atraer nuevos profesionales al campo y déficit de retención de personal contratado, entre otros. Con la implementación de políticas públicas en la forma de reformas educativas, los gobiernos intentan mitigar las dificultades y hacer frente a las exigencias actuales en materia de educación.

El docente novel se inserta en el trabajo con entusiasmo, iniciativa, deseos de involucrarse en proyectos escolares que apoyen la formación de sus alumnos y del centro escolar, además de su formación inicial, pero también con grandes retos como la plena responsabilidad sobre el logro educativo de un grupo de estudiantes, además de tareas de administración escolar, la gestión con otros agentes educativos y el trabajo con los colegas y directivos.

Lo anterior, plantea un escenario que vuelve a los primeros años de ejercicio docente en un periodo crucial para el maestro, un comienzo con dificultades puede generar una visión de que la profesión es demasiado compleja, minando con ello la confianza de quien la ejerce, generando efectos negativos en la calidad de la formación que ofrece a sus alumnos y, en casos extremos, provocando el abandono de la profesión. Así los primeros años en la profesión se identifican con la transición, adaptación y supervivencia, el descubrimiento y aprendizaje constante (Veenman, 1984; Marcelo, 2006; Vaillant, 2009), una etapa de confrontación con la realidad profesional.

Los programas de desarrollo profesional orientados a la etapa de la inserción o iniciación en la forma de programas tutoriales o de acompañamiento han sido impulsados desde los 80's por organismos internacionales como la OCDE, ONU y UNESCO. Su pretensión es canalizar las fortalezas de la formación inicial, el entusiasmo e iniciativa de los docentes para elevar la calidad asociada con su trayectoria profesional, retenerlos en la profesión y responder a las exigencias que la sociedad tiene en cuanto a la formación de sus ciudadanos.

En el marco de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) y de la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD), por primera vez en México en 2014 se implementó un programa de acompañamiento para los docentes noveles al que la Secretaría de Educación Pública (SEP) denominó Programa de Tutoría para la Educación Básica, en el marco de la formación continua y desarrollo profesional.

El extinto Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) en 2016 y 2017 presentó una evaluación del Programa de Tutoría en Educación Básica. En los informes se reporta una implementación desigual a nivel nacional, bajos niveles de participación de docentes quienes pueden fungir como tutores, tasa de asignación de tutor a cada docentes de nuevo ingreso (DNI) contratados cada ciclo escolar cercana al 66%.

Derivado de la revisión de la literatura sobre mentoría, experiencias en otros países respecto a programas de iniciación en la docencia, el marco normativo del Programa de Tutoría de la SEP (PTEB) y el informe del

INEE efectuó al PTEB, surge el interés por indagar ¿cómo se está desarrollando el PTEB en Veracruz? Por ello el propósito de la presente investigación es describir la forma en la que el programa de tutoría para docentes noveles se está desarrollando en el estado de Veracruz.

La hipótesis que se sostiene es que el programa de tutoría para noveles en Veracruz no garantiza el acompañamiento que marca la Ley del Servicio Profesional Docente a todos los noveles por el periodo de dos años, muchos de los tutores laboran en otros niveles diferentes al de educación primaria, o bien desarrollan actividades técnico pedagógicas y administrativas, por lo que no guardan mucha cercanía con las situaciones que el docente novel está viviendo en su ingreso al campo laboral.

Políticas internacionales vinculadas con la inserción a la profesión

Los programas de mentoría iniciaron en los 90's en países como Estados Unidos en el marco de un movimiento para la mejora de la educación y para reformar las prácticas docentes elevando las tasas de retención de maestros en el servicio profesional (Feiman-Nemser, 1996). A la fecha países como Australia, Inglaterra, Escocia, Francia, India, Chile, República Dominicana, Colombia, Uruguay y Ecuador, entre otros, desarrollan programas de este tipo para docentes de nuevo ingreso.

La OCDE en el documento *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*, plantea la necesidad de “crear y consolidar un sistema de desarrollo profesional más sensible a las necesidades de los maestros y las escuelas” (2010:127), para lo cual propuso “establecer un período de prueba para los docentes principiantes, durante el cual habría una tutoría y apoyo intensivos, seguido de una evaluación del desempeño antes de recibir una plaza permanente. Además crear un equipo de tutores docentes de excelencia para ofrecer tal ayuda” (p.102).

La ONU, a través de la UNESCO y sus agencias, promueve entre sus países una serie de metas hacia el 2030; en el documento *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos* se plantea la necesidad de “aumentar la oferta de maestros calificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente en países menos adelantados y en desarrollo” (UNESCO, 2015:123); y una de las estrategias para alcanzar la meta es ofrecer a todos los docentes respaldo y desarrollo profesional continuo durante el ejercicio de la docencia con especial atención a la fase de la iniciación.

Múltiples estudios han documentado temas vinculados con la temática como los de Benedito, Imbernón y Félez (2001), Roof (2012), Martínez y Raposo (2011), Blaya y Baudrit (2005), Tolentino et al (2011), Inurrigarro (2010), Manzano y Glasserman (2017) y Marcelo (2012) quienes analizan las necesidades, expectativas y papel de profesores noveles y de sus tutores; Cinkara y Yalcin (2017) y Pinto (2016) exploran modelos de tutoría informal que aprovechan las TIC; Deneen (2007), López, Cadenas y Martín (2012), Hevia y Ramírez (2011), Ingvarson, Meiers y Beavis (2005) y Sandoval (2009) analizan programas de tutoría desarrollados en diferentes países.

Parte de la complejidad de esta etapa también se da porque en muchos casos a los docentes de nuevo ingreso se les asignan alumnos que enfrentan las mayores dificultades, se les pide realizar un gran número de actividades extracurriculares, o incluso se les ofrece trabajo en un nivel educativo o especialidad diferente a la que fueron formados, acentuando su percepción de sentirse solo, poco apoyado por directivos y aislado del resto de los colegas (Marcelo, 2006).

Si bien la inserción a la docencia es reconocida como una de las etapas de mayor complejidad en la carrera profesional docente, en México no se habían desarrollado políticas educativas que lo apoyara, Los programas de inducción, asesoría o acompañamiento del inicio en la docencia, habían carecido de visibilidad analítica y del interés suficiente por parte de la autoridad educativa.

El Programa de Tutoría de la Educación Básica en México

Con la Reforma Educativa de 2013 se planteó por primera vez en el país una política de inserción a la docencia, a través de un programa de tutoría dirigida a docentes de nuevo ingreso. La SEP presenta en 2014 el Programa de Tutoría de la Educación Básica, un programa de acompañamiento a la inserción docente apoyado en la tutoría entre pares.

El programa en su documento rector implica la implementación de un modelo de gobernanza distribuida (Aguilar Villanueva, 2006) donde se articulara la instancia federal con las autoridades educativas de cada estado, las supervisiones escolares y los directivos de los centros escolares, y donde cada uno debe asumir roles y responsabilidades relacionados con la selección, formación, asignación y promoción laboral lateral para los tutores con el incentivo económico correspondiente; la contratación de noveles y realizar el seguimiento y evaluación del programa.

Evaluación INEE al PTEB

En 2016 y 2017 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) publicó dos informes derivados una evaluación a esta iniciativa federal, en ellos reconoce que el programa “no ha estado exento de dificultades, por lo que ha sido necesario replantear no sólo la ejecución de esta estrategia, sino su conceptualización misma” (2016:78). En los informes se valora que la iniciativa beneficia la práctica docente, sin embargo, “al tratarse de una experiencia de reciente creación, aún existe una distancia considerable entre los fundamentos normativos que regulan el programa de tutoría y su implementación” (2016:112).

Como aspectos favorables se reconoce que su implementación ha permitido a los docentes noveles que sí han tenido tutoría, resolver inquietudes o problemas; algunos de los temas abordados les han resultado de utilidad –evaluación de aprendizaje de los alumnos, organización del tiempo escolar, planeación, estrategias didácticas y manejo de grupos-, a quienes sí se les ofreció tutoría presencial y efectuaron observación entre pares manifestaron altos niveles de satisfacción y beneficio en su docencia.

Las dificultades que el mismo INEE menciona en sus informes son muchas y abarcan desde el diagnóstico y diseño, pasando por la planeación, hasta la operación y su evaluación, es decir, todas las fases del ciclo de vida de una política pública (Corzo, 2013; Aguilar Villanueva, 1992).

Tabla 1: Dificultades en la implementación del PTEB

| RUBROS | DIFICULTADES IDENTIFICADAS |
|--|--|
| RELACIÓN AUTORIDAD FEDERAL Y ESTATALES | <ul style="list-style-type: none"> • INSTAURACIÓN DEL PROGRAMA EN UN CONTEXTO ORGANIZACIONAL Y POLÍTICO DE ALTA COMPLEJIDAD Y CON MÚLTIPLES TENSIONES DE GOBERNANZA. • FALTA DE DEFINICIÓN DE FUNCIONES Y RESPONSABILIDADES ENTRE AUTORIDADES FEDERAL Y LOCAL VINCULADAS CON LA OPERACIÓN DEL PROGRAMA. • TENSION ENTRE AUTORIDADES FEDERALES, ALGUNOS ESTADOS Y LA DISIDENCIA MAGISTERIAL, AFECTANDO LA IMPLEMENTACIÓN, VIÉNDOLA COMO UNA INICIATIVA IMPOSITIVA Y VERTICAL • AMPLIAS DIFERENCIAS EN EL DESARROLLO DEL PROGRAMA ENTRE ESTADOS. • IMPLEMENTACIÓN EN ALGUNAS ENTIDADES DE ESTRATEGIAS QUE SUPLEN LA TUTORÍA COMO CURSOS Y TALLERES. • FALTA DE UN DIAGNÓSTICO SOBRE LAS CONDICIONES DE LAS ESCUELAS Y EL TIPO DE SERVICIO QUE PRESTA, PARA DETERMINAR LOS CRITERIOS MÍNIMOS REQUERIDOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA. |
| DESARROLLO DEL PTEB EN LAS ENTIDADES | <ul style="list-style-type: none"> • BAJA TASA DE RESPUESTA DE DOCENTES CON EXPERIENCIA Y PERFIL PARA SER TUTORES. • FALTA DE ATENCIÓN A DOCENTES QUE LABORAN EN ZONAS HISTÓRICAMENTE DESPROTEGIDAS –CONTEXTO DE DIFÍCIL ACCESO, ESCUELAS MULTIGRADO, ZONAS RURALES E INDÍGENAS–. • IMPOSIBILIDAD DE ATENDER A TODAS LAS NECESIDADES FORMATIVAS Y DE ACOMPAÑAMIENTO MANIFESTADAS POR LOS NOVELES. |
| COORDINACIÓN DEL PTEB | <ul style="list-style-type: none"> • DESORGANIZACIÓN EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS DIFERENTES PROCESOS. • CARENCIA DE UN PROCESO SÓLIDO DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA. • ALTA MOVILIDAD DOCENTE, TANTO DNI COMO SUS TUTORES. • INCUMPLIMIENTO Y RETRASO EN LA ASIGNACIÓN DE INCENTIVOS ECONÓMICOS A LOS TUTORES (SÓLO 31,6% DE ELLOS LO RECIBIÓ EN EL CICLO ESCOLAR 2014-2015). • COBERTURA LIMITADA –CICLO ESCOLAR 2015-2016 SOLO 65,9% DE LOS NOVELES LE FUE ASIGNADO UN TUTOR Y DE ELLOS SOLO 55,4% TUVO AL MENOS UNA SESIÓN DE TUTORÍA–. • FALTA DE PLANEACIÓN DE IMPLICACIONES OPERATIVAS DEL PROGRAMA COMO LA DISTANCIA Y GASTOS DE TRASLADO PARA LAS REUNIONES PRESENCIALES TUTOR-TUTORADO. • FALTA DE CORRESPONDENCIA ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL, NIVEL EDUCATIVO Y TIPO DE SERVICIO QUE ATIENDEN ALGUNOS TUTORADOS Y SUS TUTORES. |

Fuente: INEE (2016; 2017). Elaboración propia.

Metodología

El estudio se planteó bajo un enfoque cuantitativo, de carácter exploratorio y alcance descriptivo, centrado en analizar cómo se ha desarrollado la tutoría en Veracruz. Se gestionó el acceso a los bancos de información y se consultaron documentos en físico que poseen diversas áreas dependientes de la Secretaría de Educación de Veracruz relacionadas con la contratación de docentes, asignación de tutores y coordinación del Programa de Tutorías en el Estado. Las dependencias fueron las Direcciones Generales de Educación Primaria Estatal y Federal, el Centro Estatal de Actualización Magisterial y la Coordinación de Tutorías Veracruz. Los datos recabados incluyen todos los docentes contratados en Veracruz durante los periodos 2017-2018 y 2018-2019 para educación primaria, así como los bancos de información de todos los tutores asignados en ese mismo periodo. Con el software estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) se realizaron los análisis descriptivos, mismos que se presentan en tablas descriptivas y gráficas de barras.

Resultados

En el estado de Veracruz durante los últimos dos ciclos escolares, del total de docentes contratados tanto del sistema estatal como del federalizado, poco más de 50% han sido asignados a primarias de organización completa, el restante 44.4% en 2017-2018 y 43.3% en 2018-2019, a escuelas unitarias o con organización multigrado.

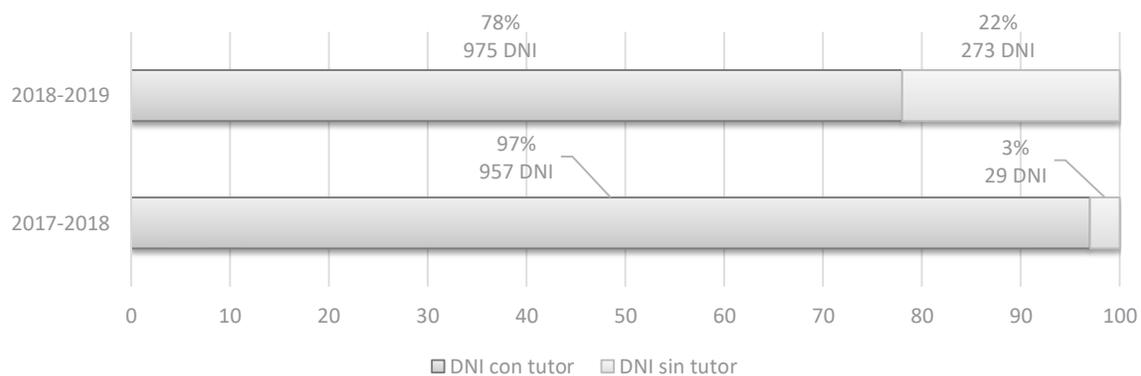
Tabla 2: Contratación de docentes en Veracruz. Por tipo de Centro de Trabajo

| TIPO DE CCT | 2017-2018 | % | 2018-2019 | % |
|--------------|-----------|------|-----------|------|
| UNITARIA | 108 | 11.0 | 134 | 10.7 |
| BIDOCENTE | 144 | 14.6 | 189 | 15.1 |
| TRIDOCENTE | 88 | 8.9 | 140 | 11.2 |
| TETRADOCENTE | 58 | 5.9 | 47 | 3.8 |
| PENTADOCENTE | 39 | 4.0 | 31 | 2.5 |
| COMPLETA | 548 | 55.6 | 707 | 56.7 |
| OTRO | 1 | 0.1 | 0 | 0.0 |
| TOTAL | 986 | 100 | 1248 | 100 |

Fuente: Dirección de Recursos Humanos de la Secretaría de Educación de Veracruz. Elaboración propia.

Pese a que los lineamientos de la Reforma Educativa vigente establecen que todos los docentes de nuevo ingreso deben contar con un tutor quien les brindará acompañamiento durante dos años, esto aún no se ha logrado. Se reconocen avances respecto a los primeros años de implementación del programa, pues en los dos últimos ciclos escolares una asignación de tutores a DNI es de más del 75%. Sin embargo, preocupa que en el actual ciclo escolar el porcentaje de DNI sin tutor ha aumentado, incumpliendo con ello el compromiso de la autoridad estatal y federal.

Gráfica 1: Docentes de nuevo ingreso por tutor asignado

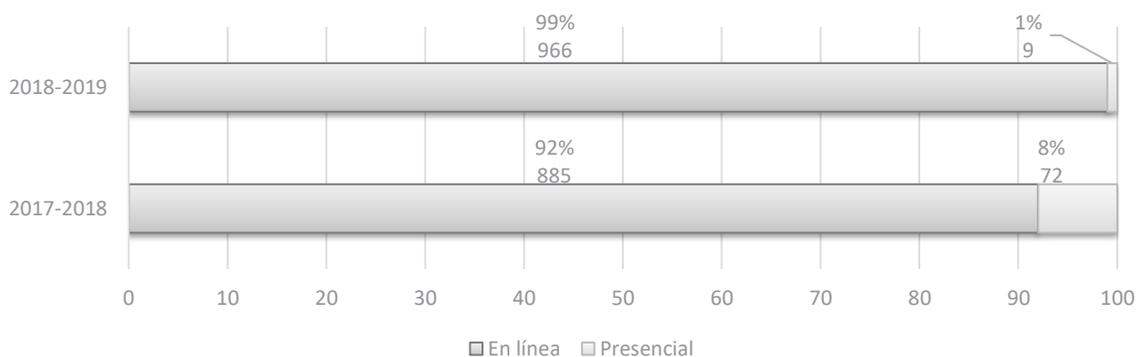


Fuente: Elaboración propia.

En el *Marco General para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica* (SEP, 2017) se indica que la tutoría se ofertará en tres modalidades, presencial, en línea y por concentración. La modalidad presencial ocurre cuando tutor y tutorado laboran en el mismo plantel, zona escolar o localidad e implica la asistencia física del tutor y tutorado(s) a reuniones de trabajo, observación en aula y comunicación directa. La modalidad en línea se da cuando tutor y tutorado laboran en diferente escuela, zona escolar o localidad e implica el desarrollo de actividades en una plataforma Moodle, su orientación es hacia la atención las necesidades formativas de los tutorados a través del diálogo profesional sincrónico y asincrónico. La última modalidad, por concentración, se dirige principalmente a docentes en escuelas multigrado que tienen dificultades para desplazarse o no acceder a un servicio de internet, por lo que no se les puede asignar alguna de las otras modalidades.

De acuerdo a los lineamientos del programa y a la distribución de plazas en el estado, debería ofrecerse tutoría presencial y por concentración a un porcentaje alto de los contratados; sin embargo no ocurre así, en la Coordinación Estatal de Tutoría se asigna a más del 90% de los DNI tutoría en línea. Esta determinación no considera las condiciones reales de trabajo de todos los maestros.

Gráfica 2: Modalidad de tutoría ofrecida



Fuente: Elaboración propia.

En el ciclo escolar 2017-2018 fueron 234 tutores quienes atendían de 1 a 10 tutorados pero en el ciclo escolar 2018-2019 ese número disminuyó a la mitad (117 tutores) pese a que el total de docentes contratados para educación primaria aumentó 79%; esto está generando que en el último ciclo escolar haya aumentado el número de DNI sin tutor asignado.

El programa de tutoría marca para las tres modalidades que el tutor y el tutorado (deben) trabajar en el mismo nivel educativo, los datos analizados permiten corroborar que esta condición no se está atendiendo en Veracruz, pues 35% de los tutores en 2017-2018 y 23.1% en el 2018-2019 laboran en otro nivel educativo distinto a primaria.

Tabla 3: Distribución de tutores por nivel educativo donde laboran

| NIVEL EDUCATIVO | 2017-2018 | % | 2018-2019 | % |
|-----------------|-----------|------|-----------|------|
| PREESCOLAR | 18 | 7.7 | 8 | 6.8 |
| PRIMARIA | 152 | 65.0 | 90 | 76.9 |
| SECUNDARIA | 15 | 6.4 | 3 | 2.6 |
| FÍSICA | 4 | 1.7 | 0 | 0.0 |
| ESPECIAL | 45 | 19.2 | 16 | 13.7 |
| TOTAL | 234 | 100 | 117 | 100 |

Fuente: Coordinación Estatal de Actualización Magisterial. Elaboración propia.

Si bien a medida que avanzan los ciclos escolares en Veracruz se ha logrado elevar la tasa de respuesta de docentes con 3 años mínimo de experiencia, aún persisten irregularidades en lo relativo al perfil que deben cubrir los tutores. Al comparar las tablas 2 y 4 se pueden advertir diferencias en los porcentajes de docentes DNI y tutores laborando en escuelas unitarias o multigrado. Para el ciclo escolar 2018-2019, por ejemplo, mientras que 43.3% de los DNI laboran en escuelas unitarias o multigrado, solo 14.6% de los tutores en centro con ese tipo de organización, por lo que el intercambio de experiencias y retroalimentación no parte de las condiciones reales que los DNI viven.

Tabla 4: Distribución de tutores por tipo de organización escolar

| TIPO DE ORGANIZACIÓN CCT | 2017-2018 | % | 2018-2019 | % |
|--------------------------|-----------|------|-----------|------|
| UNITARIA | 5 | 2.1 | 1 | 0.9 |
| BIDOCENTE | 6 | 2.6 | 5 | 4.3 |
| TRIDOCENTE | 6 | 2.6 | 6 | 5.1 |
| TETRADOCENTE | 7 | 3.0 | 2 | 1.7 |
| PENTADOCENTE | 3 | 1.3 | 3 | 2.6 |
| COMPLETA | 142 | 60.6 | 84 | 71.7 |
| OTRO | 65 | 27.8 | 15 | 12.8 |
| SIN DATO | 0 | 0.0 | 1 | 0.9 |
| TOTAL | 234 | 100 | 117 | 100 |

Fuente: Coordinación Estatal de Actualización Magisterial. Elaboración propia.

En la primera versión del documento rector del programa de tutoría se consideraba que la función de tutor podía ser ejercida por un docente frente a grupo con experiencia y destacada trayectoria, y en los casos en los que se requiera en el personal de apoyo técnico, subdirector o director; solo en los casos de los DNI asignados a una unitaria la tutoría estaría a cargo de los jefes de sector o supervisores escolares. En la más reciente versión del documento rector del programa se especifica que solo “cuando no pudiera asignarse al personal de nuevo ingreso un tutor, el Supervisor, el Director o Subdirector con funciones académicas, de la zona o escuela a la que se incorpore el personal, brindará el acompañamiento y los apoyos que se requieran para contribuir en la medida de lo posible, a la mejora de la práctica de los Docentes y Técnicos Docentes de reciente ingreso” (SEP, 2017:28-29). En Veracruz en el ciclo escolar 2018-2019 se ha logrado que

casi la totalidad de tutores desempeñen una función docente; sin embargo, prevalece un rezago de 273 DNI sin tutor asignado.

Tabla 5: Función desempeñada por los tutores

| FUNCIÓN DESEMPEÑADA | 2017-2018 | % | 2018-2019 | % |
|------------------------------|-----------|------|-----------|------|
| JEFE DE SECTOR O SUPERVISIÓN | 14 | 6.0 | 1 | 0.9 |
| DIRECTOR DE ESCUELA | 31 | 13.2 | 2 | 1.7 |
| SUBDIRECTOR DE ESCUELA | 2 | 0.9 | 0 | 0.0 |
| TÉCNICO DOCENTE | 6 | 2.6 | 0 | 0.0 |
| APOYO TÉCNICO PEDAGÓGICO | 7 | 3.0 | 0 | 0.0 |
| DIRECTOR COMISIONADO C/GRUPO | 0 | 0.0 | 1 | 0.9 |
| DOCENTE | 174 | 74.4 | 113 | 96.6 |
| SIN DATO | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| TOTAL | 234 | 100 | 117 | 100 |

Fuente: Coordinación Estatal de Actualización Magisterial. Elaboración propia.

Conclusiones

De entre las fortalezas del programa de tutoría en Veracruz es que se ha elevado la tasa de participación de docentes tutores; los niveles de cobertura aumentan rebasando el 78% de los DNI contratados; no se reporta una alta movilidad docente entre maestros de nuevo ingreso ni de tutores del sistema estatal; y ha aumentado significativamente el porcentaje de docentes que laboran en zonas históricamente desprotegidas atendidos por el programa.

De entre las problemáticas prevalentes existe la designación de tutores por invitación, que no siempre se capacitan para la función y sin considerar su trayectoria profesional; falta de su proceso sólido de seguimiento y evaluación del programa; diferentes dependencias dependientes de la SE tienen información segmentada sobre el tema; la SE en Veracruz participa en el proceso de selección y asignación de tutores y es la autoridad federal la que efectúa el seguimiento y evaluación del mismo; y alta movilidad de tutores en el sistema federalizado, las razones aún se desconocen, un posterior estudio podrá ayudar a determinarlo.

Los datos presentados corresponden a la asignación administrativa de tutores a los DNI, sin embargo, no se cuenta con la certeza de que las binas están efectivamente desarrollando las actividades planeadas para la modalidad asignada por la autoridad estatal, y más importante aún, se desconoce el impacto que esta política educativa está teniendo para la trayectoria profesional de tutorados y tutores. Un estudio posterior recuperará la opinión de DNI, tutores y directores de centros escolares al respecto.

La inserción a la docencia es una etapa de grandes retos, desafíos y muy vinculada con el desarrollo de la identidad docente. Resulta importante mantener una visión amplia y de largo aliento hacia el desarrollo profesional docente, como un proceso permanente y continuado de adquisición, integración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la docencia, que supere la visión de actualización deficitaria y remedial que señala al docente como carente de una preparación para el desarrollo de su función.

Los programas de tutoría para noveles deben centrarse en el análisis de la propia práctica y deben ser vistos como una tarea de mediano y largo plazo, que requiere ciertas condiciones indispensables que deben mantenerse a lo largo del tiempo y que llevar aparejados procesos de seguimiento y evaluación sólidos que involucre a las autoridades a nivel estatal y federal para ajustar lo necesario en función de las necesidades de los noveles y de la mejora en la formación de los niños y niñas.

Referencias

- Aguilar Villanueva, L.F. (1992). *La hechura de las políticas*. Col. Antologías de Política Pública II. Segunda antología. México: Porrúa. Recuperado de <https://goo.gl/Sk32ip>
- _____ (2006). *Gobernanza y gestión pública*. México: FCE.
- Corzo, J. F. (2013). *Diseño de políticas públicas*. México: EXE Recuperado de <https://goo.gl/mUpX85>
- INEE (2016). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*. México. INEE.
- _____ (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México. INEE.
- LGSPD. *Ley General del Servicio Profesional Docente* (2013, 11 de septiembre). Diario Oficial de la Federación. México: DOF. Recuperado de <https://goo.gl/JBe3Lc>
- Marcelo, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo docente*. Recuperado de <https://goo.gl/AszSRC>
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. OCDE.
- SEP (2017). *Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Ciclos escolares 2017-2018 y 2018-2019*. Recuperado de <https://goo.gl/4XSVqV>
- UNESCO (2015). *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Declaración de Incheon. Foro Mundial sobre la Educación 2015*. Recuperado de <https://goo.gl/Vv45CM>
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), pp. 27-41.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), pp. 143-178.