



LA TUTORÍA A DOCENTES NOVELES: LECCIONES DE UNA POLÍTICA FALLIDA

Diana Lilia Ruan Sánchez
Universidad Autónoma de Baja California

Dolores Graciela Cordero Arroyo
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo- Universidad Autónoma de Baja California

Área temática: Política y gestión de la educación.

Línea temática: Esquema de integración de los distintos planos de política, factores e impacto de la implementación de políticas con el mundo escolar.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.

Resumen:

El estudio tuvo como objetivo el análisis de la trayectoria de los dos primeros años de práctica de la política de inserción profesional docente en el marco de la Reforma Educativa de 2013. Este es un estudio interpretativo de los contextos de producción de textos y de la puesta en acto (según Ball) basado en análisis de documentos y entrevistas con informantes del ámbito federal y local (Baja California). Esta política contempló las condiciones para el desarrollo profesional de los noveles durante los dos años posteriores a su ingreso. Los textos mostraron una importante contribución al ámbito de la socialización profesional y al campo de la formación de profesores al introducir la tutoría como acompañamiento situado entre pares como modalidad de desarrollo profesional. Se encontraron diversas condiciones contextuales que dificultaron su puesta en práctica, dentro de las que destaca la escasez de docentes dispuestos a realizar la función; lo cual trajo como resultado un pobre cumplimiento en la implementación de la misma. Se identificó la priorización del control sobre la mejora en el proceso formativo, lo cual se hizo visible en la desvinculación de los resultados de la evaluación diagnóstica con la tutoría, el desplazamiento del interés de aprendizaje por la preocupación de la permanencia en el cargo y la generación de prácticas de preparación para la evaluación.

Palabras claves: política educativa, inserción profesional, tutoría, formación docente, políticas de evaluación.

Introducción

En 2013, entró en vigor una reforma educativa promovida por el Presidente Enrique Peña, cuya premisa central fue la necesidad de mejorar la calidad educativa a partir de la evaluación del desempeño docente. La Ley General del Servicio Profesional Docente reglamentó los mecanismos para valorar la idoneidad docente en los procesos de ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento.

Dentro de este ensamblaje, se integró la política de inserción profesional docente, con lo que, por primera vez en México, se reconoció la importancia de la etapa inicial del desarrollo profesional.

Esta política fue el objeto de este estudio que forma parte de una investigación más amplia orientada al análisis de la influencia, decisión, formulación e implementación de las políticas de ingreso e inserción docente en la LGSPD (Ruan, 2017). Dada la amplitud del tema y con el propósito de recuperar los aprendizajes de esta política, se consideraron para esta ponencia los siguientes objetivos:

- Analizar el contenido, la coherencia y las tensiones en los textos de la política de inserción profesional docente.
- Analizar la práctica y los resultados de la política en el periodo de 2014 a 2016 en relación con las condiciones contextuales intervinientes y los procesos de recontextualización desarrollados en los escenarios locales.

Desarrollo

Marco teórico y metodológico de la investigación

La inserción profesional docente comprende los primeros años en la función y es una etapa del desarrollo profesional crucial en el aprendizaje y maduración de las competencias experienciales de la enseñanza (Veenman, 1984). Se concibe como una etapa de incertidumbre y tensión caracterizada por el enfrentamiento de las expectativas de los noveles con la realidad de las condiciones del contexto áulico y con su falta de experiencia para afrontar la diversidad de situaciones educativas (Veenman, 1984; Marcelo, 2008). En México se han reportado como problemas la falta de ciertas habilidades relacionadas con la organización de la clase y las dificultades del trabajo en los contextos escolares específicos donde inician su carrera, generalmente, en escuelas rurales o urbanas de alta marginación donde enfrentan difíciles condiciones materiales, organizativas o problemáticas sociales (Inurriagarro, Balderas y González, 2012; Sandoval, 2012).

La inducción a la función docente mediante el acompañamiento pedagógico de un mentor se considera el elemento más significativo para el desarrollo profesional de los noveles (Hobson, Ashby, Malderez y Tomlinson, 2009; Vonk, 1993) y corresponde al modelo de “inserción básica”, conforme a la clasificación de tipos de programas de inserción descritos por Smith e Ingersoll (citados en Marcelo, 2008).

El estudio adoptó como modelo analítico el Ciclo Continuo de las Políticas (Bowe, Ball y Gold, 1992; Ball, 1994) que enfatiza la necesidad de estudiar las políticas de manera integral, a partir de la relación entre los contextos de su trayectoria de vida. Este estudio toma en cuenta dos contextos: el de la producción de textos y el de la puesta en acto. La indagación tuvo un enfoque interpretativo e incluyó la investigación documental y la entrevista a informantes clave. El análisis de contenido cualitativo se desarrolló con base en las fases propuestas por Miles, Huberman y Saldaña (2014).

Fase 1: el contexto de la producción de textos.

En esta fase comprende las ideas y valores educativos promovidos por la política, su materialización en documentos y artefactos textuales y la relación intertextual con las ideas de otras políticas (Bowe et al., 1992). Involucró la identificación y análisis de 15 documentos emitidos por las autoridades educativas sobre el periodo de inserción profesional, entre los que se encuentra la LGSPD, lineamientos operativos, marcos organizativos, manuales y sus reformulaciones publicadas entre 2014 y 2016.

Fase 2: el contexto de la puesta en acto.

Esta fase correspondió al estudio de las políticas en la práctica en el periodo comprendido entre 2014 y 2016. El concepto de *puesta en acto* (*enactment*) busca sobrepasar los límites de los estudios de “implementación” que analizan las políticas en términos de índices, ignoran la influencia de las condiciones de los contextos de práctica en su viabilidad y desconocen los procesos de recontextualización, es decir, las recreaciones de las mismas (Ball, Maguire y Braun, 2012).

Para este fin, se entrevistó personalmente a informantes clave del ámbito federal y local (Baja California) que se presentan en la tabla 1. Asimismo, se analizó el dictamen de resultados de la evaluación diagnóstica otorgado por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente a una participante de BC al término de su primer ciclo escolar.

Tabla 1: Fuentes de información para el análisis del contexto de la puesta en acto

ENTREVISTAS	
INFORMANTES	REFERENCIA
AUTORIDAD FEDERAL DEL SPD	(SPD-FEDERAL)
ACADÉMICO DE LA UPN. RESPONSABLE DE FORMACIÓN DE TUTORES A NIVEL FEDERAL	(UPN-FEDERAL)
AUTORIDAD LOCAL DEL SPD	(SPD1-BC)
AUTORIDAD LOCAL DE FORMACIÓN CONTINUA	(SPD2-BC)
FORMADOR DE TUTORES DE ENSENADA	(FORMADOR1)
FORMADOR DE TUTORES DE ENSENADA	(FORMADOR2)
TUTOR	(TUTOR-BC)
DOCENTE QUE INGRESÓ EN 2014	(DOCENTE1-BC)
DOCENTE QUE INGRESÓ EN 2014	(DOCENTE2-BC)
DOCENTE QUE INGRESÓ EN 2016	(DOCENTE3-BC)
DOCUMENTO	
DICTAMEN DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA AL TÉRMINO DEL PRIMER CICLO ESCOLAR	(DICTAMEN DIAGNÓSTICO DOCENTE1-BC)

Resultados

La concepción de la inserción docente en los textos de la política

La LGSPD, en su artículo 22, integró por primera vez en México una política de inserción profesional docente como estrategia de desarrollo profesional. Para este efecto, estableció un periodo de dos años a partir del ingreso e involucró las siguientes acciones (DOF, 2013, capítulo III):

1. El acompañamiento de un tutor para “fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del personal docente de nuevo ingreso”
2. El establecimiento de la inserción como periodo de prueba para determinar “si en la práctica favorece el aprendizaje de los alumnos y, en general, si cumple con las exigencias propias de la función”
3. La evaluación diagnóstica al finalizar el primer año de servicio
4. La evaluación al finalizar el segundo año de servicio para permanecer o abandonar el cargo

Se identificó que el término Tutoría utilizado en la política mexicana alude al tipo de acompañamiento definido en la literatura como Mentoría, es decir, basada en la colaboración y reflexión entre pares y no en la subordinación y la supervisión (Vélaz de Medrano, 2009).

En la concepción pedagógica de la tutoría definida en el *Manual para el Tutor del Docente y Técnico Docente de nuevo ingreso* (SEP, 2015), se identificaron factores esenciales del acompañamiento pedagógico como proceso de formativo (Vonk, 1993; Marcelo, 2008; Vezub y Alliaud, 2012).

- *El aprendizaje como un proceso situado y centrado en la escuela:*

La tutoría deberá contextualizarse “con base en las circunstancias particulares de cada centro escolar” (p. 7), para atender “lo requerido en el contexto real de enseñanza” y “resolver de manera coordinada las situaciones que se presentan en la escuela” (SEP, 2015, p. 15).

- *El acompañamiento como una relación horizontal entre pares:*

“Ambos, Tutor y Tutorado, son maestros en servicio”, el docente de nuevo ingreso es un profesional que “resultó idóneo para desempeñar labores de enseñanza”, de manera que “la tutoría debe desarrollarse en un plano de igualdad, de colaboración, diálogo y respeto mutuo” (SEP, 2015, p. 11).

- *El aprendizaje como un proceso colaborativo y reflexivo:*

Se propone el diálogo entre tutor y tutorado sobre las formas de enseñar de cada uno y sobre la detección de necesidades de superación como oportunidad para que “se conviertan en compañeros de una trayectoria que se construye en la medida que se reflexiona en conjunto, donde se conjuguen la experiencia del Tutor y el interés formativo del Tutorado para un beneficio común” (SEP, 2015, p. 18).

La definición de la tutoría en el marco de organización de la tutoría (SEP, 2016) concibe la inserción como una fase en la que la identidad y la competencia del enseñante se desarrollan con la experiencia en los contextos reales de la práctica y son favorecidos por el acompañamiento de un compañero experto. Esta perspectiva resulta pertinente para atender las necesidades particulares de los primeros años de docencia.

Tensiones y reformulaciones en los textos de la política

A pesar de la pertinencia general en la definición de la política, se encontraron tensiones surgidas de la propia concepción de la política y como resultado de los ajustes al contexto de la práctica.

La primera se refiere a la definición del periodo de inserción simultáneamente como una estrategia de aprendizaje y desarrollo profesional y como una estrategia laboral de reclutamiento a través de un periodo de prueba para la ratificación en el cargo.

Dentro de este esquema, resalta la contradicción de promover un clima de tensión e incertidumbre durante el periodo definido conceptualmente como de choque, inseguridad, supervivencia y adaptación; además, contradice los estudios que promueven el énfasis en el acompañamiento y apoyo y no en el control como un aspecto determinante en el éxito de los programas de inserción (Howe, 2006; Hobson et al., 2009). Particularmente, destaca la contradicción con la propia definición del acompañamiento.

Otras tensiones surgieron de los obstáculos en los escenarios de la práctica y generaron diversas reformulaciones de la política de tutoría en respuesta a la falta de tutores. Se redujo la experiencia docente del tutor de 5 a 3 años, se promovió la modalidad de tutoría en línea y se estableció la opción de asignar la tutoría al director, subdirector, jefe de enseñanza o supervisor como una función obligatoria y parte de las tareas de su cargo. Con ello, se contravino la definición de colaboración horizontal y no subordinada, el carácter voluntario y el requisito de contar con una formación especializada y se menoscabó el sentido del acompañamiento definido en la propia normatividad, como lo sintetizó un participante: “¿De qué se trata, va a haber tutores de primera y de segunda?” (Formador1, p. 8).

Otra contradicción se encontró en la definición de la tutoría como una opción de crecimiento profesional y reconocimiento al buen desempeño a través de un movimiento lateral (DOF, 2013; DOF, 2014a), sin la provisión de tiempo institucional para desarrollar la función, ni un incentivo económico atractivo.

Los resultados y efectos de la puesta en acto

La inserción profesional fue una política fallida, al menos durante el primer bienio de ejecución. Al término de ese periodo, siete estados (BC, BCS, Estado de México, Aguascalientes, Michoacán, Oaxaca y Puebla) no la implementaron. Solo 43% de los docentes que ingresaron al SPD en el ciclo 2014-2016 contaron con tutor asignado y a muchos de ellos se les asignó más de un año después de su ingreso, cerca del fin

del periodo de inserción (INEE, 2016). Más allá de estos números, es importante discutir los procesos que se desarrollaron, sus efectos, las condiciones del contexto de la práctica que intervinieron y las versiones *recontextualizadas* resultantes.

El principal obstáculo fue la falta de docentes que quisieran desempeñarse como tutores. Un factor político influyente fue el descontento provocado por las políticas establecidas en la LGSPD, por lo que algunos docentes manifestaron “no querer seguirle el juego al sistema”, ni estar involucrados en nada que tuviera que ver con la nueva ley y muchos estaban muy preocupados por su seguridad laboral y los procesos de evaluación a los que se enfrentarían (Formador1-BC, p. 4).

Asimismo, la tutoría resultó poco atractiva debido a la inversión de tiempo requerida para la formación como tutor y para el desarrollo de la tutoría (tres horas semanales por tutorado, con hasta tres tutorados) sin la provisión de las condiciones necesarias. La falta de descarga de tiempo para el desarrollo de la tutoría representó un problema operativo, puesto que la mayoría de los docentes expertos contaban con doble plaza (SPD2-BC) y un problema de resistencia ante la dimensión del esfuerzo requerido. Además, hubo gran desmotivación al no asignarse un incentivo coherente con el nivel de trabajo y responsabilidad demandado (SPD-Federal; Formador1-BC). El monto del incentivo fue equivalente a 1,050 pesos por 12 horas mensuales de tutoría, a entregarse hasta finalizar el ciclo escolar laborado (CNSPD, 2014).

Un obstáculo derivado fue la dificultad organizativa para empatar los perfiles educativos y las ubicaciones de tutores y noveles, debido a la escasez de tutores y que los docentes de nuevo ingreso siguieron siendo enviados a comunidades lejanas donde no hay profesores experimentados (SPD-Federal; SPD2-BC). En respuesta, se reformuló la normatividad para incluir la modalidad de tutoría en línea, estrategia que empató con la intención de la autoridad educativa federal de ofrecer de manera generalizada la formación docente continua en la modalidad a distancia (UPN-Federal). Esta medida desestimó la realidad mexicana acerca de la falta de acceso a internet en gran parte del país y se convirtió en una estrategia para cumplir un requisito que desvirtuó el acompañamiento basado en la reflexión situada y en la relación interpersonal empática.

Dada la falta de conectividad en muchas zonas rurales, la normatividad incluyó la opción de proporcionar material multimedia e impreso con actividades y materiales de estudio (SEP, 2016). La tutoría a distancia se percibió como una carga y un factor de estrés; enfocada en gran medida a la realización de tareas y al monitoreo de su cumplimiento (Docente3-BC).

La intertextualidad de la política de inserción dentro de un ensamblaje de políticas docentes centradas en la evaluación del desempeño y como parte de un “paquete” de reformas (2012-2018) orientadas a la competitividad, eficiencia y rendición de cuentas en los servicios públicos reflejó la prioridad de los procesos evaluativos sobre los formativos. Esta prioridad se reflejó en un presupuesto para evaluación 500% superior al de la formación (DOF, 2014b); en la postergación del diseño de la estrategia nacional de formación, dos años y medio después de entrada en vigencia la estrategia evaluativa (Cordero, Jiménez, Navarro y Vázquez, 2017); y en la concentración del recurso humano en los procesos de evaluación, como

lo explica un participante quien asegura que la evaluación rebasó las capacidades operativas y demandó que personal de otras áreas parara sus funciones y se dedicara a la evaluación (SPD-Federal, p. 18). Esto afectó la instrumentación de la política debido a que los ejecutores en las entidades no obtenían respuesta ante dudas o inconvenientes sobre la operación:

es llamada tras llamada, tengo aquí mis correos que me sostienen sobre lo que he pedido y no me han contestado [...] no nos han respondido todavía. Estará en revisión... Bueno, no sé si esté en revisión, ellos están en evaluación, así que ahorita no es prioridad (SPD2-BC, p. 5).

Otra manifestación fue el diseño de la evaluación diagnóstica del primer año de servicio, que suponía ser formativa, pero no cumplió ese propósito, puesto que su principal recurso fue el examen estandarizado y no la práctica real; sus resultados fueron generales, ambiguos, no proporcionaron información específica sobre prácticas de enseñanza que necesitaban mejorarse y no contemplaron ningún vínculo con la tutoría como insumo para la reflexión (Dictamen Diagnóstico DocenteI-BC).

Como consecuencia del énfasis evaluador, se desplazó el interés en el aprendizaje por la preocupación por la permanencia: “me pregunto si me preocupo por el examen o me preocupo por mis alumnos” (Canedo y Gutiérrez, 2016, p. 100). Además, se transformaron la visión y expectativas de los involucrados acerca de la naturaleza de la tutoría: “No es lo que yo esperaba... pensé que me iba a apoyar a presentar el examen, el de ahora, el de permanencia” (Canedo y Gutiérrez, 2016, p. 67). “Sí fue útil porque fue práctico, se concentraron en realizar diversas actividades para estar preparados para la evaluación” (DocenteI-BC).

Otra consecuencia fue la generación de prácticas de simulación: “es que no te puedo observar, pero te lleno las hojas como que sí te observé” (Canedo y Gutiérrez, 2016, p. 68); así como prácticas de preparación para la evaluación como sustituto del proceso de acompañamiento. Por ejemplo, la autoridad educativa en BC, ante la imposibilidad de implementar la tutoría y la preocupación por cumplir con la ley, desarrolló como estrategia compensatoria una Jornada de Tutoría y Apoyo, que se efectuó seis semanas antes de la evaluación de la permanencia, que estuvo a cargo de una docente que había aprobado de manera satisfactoria la evaluación del desempeño y se orientó a que los nuevos docentes se familiarizaran con las diferentes etapas de evaluación y que practicaran la elaboración de planeaciones argumentadas y la construcción de los portafolios de evidencias (DocenteI-BC).

Conclusiones

Con la reforma de 2013, se definió por primera vez en México una política específica para la inserción profesional docente, la cual propuso un modelo que en este trabajo se denominó ***inserción condicionada*** bajo el esquema de *inserción básica + certificación*, que integró la mentoría (denominada en la legislación mexicana como tutoría) como acompañamiento para la socialización en la función, más la estrategia

laboral de contratación provisional para la ratificación en el cargo posterior a un periodo de prueba de dos años y una evaluación.

La figura del tutor representó una importante contribución al aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes noveles y una innovación a la formación de profesores en servicio en México al introducir el acompañamiento pedagógico entre pares como modalidad formativa.

Destaca el acierto en el desarrollo de las bases pedagógicas en la definición de la tutoría. La propuesta de esta modalidad representa la evolución de la visión estrecha, denigrante y carencial de la “capacitación” (Cordero, 2019) hacia una visión integral del crecimiento y desarrollo profesional. Además, constituye una respuesta a la necesidad de formas de aprendizaje reflexivo y situado en el centro escolar ante el fracaso de las modalidades homogéneas y enfocadas a la trasmisión (Vezub, 2005).

Otro acierto de la política es la propuesta de la tutoría como una modalidad de crecimiento a partir de un movimiento lateral, dada la necesidad de generar mecanismos de desarrollo profesional adicionales a la promoción de cargo y basados en el reconocimiento al desempeño y no en la colección de puntos y diplomas (Vezub, 2005). El acompañamiento pedagógico entre pares docentes es una opción meritoria para el crecimiento profesional si se instrumenta como tal, contrariamente a lo que sucedió con la tutoría en la que no se asignó tiempo institucional para el desarrollo de la función, ni una remuneración económica coherente y atractiva.

Sin embargo, el periodo de prueba constituyó una contradicción interna en los textos de política respecto a la concepción del novel como profesional idóneo y de la inserción como periodo de estabilización y aprendizaje acompañado. Además, se opuso a los hallazgos de la literatura respecto a las necesidades de los noveles en este periodo abrumador y de choque (Veenman, 1984; Hobson et al., 2009).

Estas contradicciones ponen de relieve las ideas e influencias que intervienen en la formulación de políticas. En concordancia con lo expuesto por Ball (1998), el periodo de prueba en la inserción se constituye como un elemento dentro del ensamblaje de políticas que comparten como valor subyacente la concepción de la evaluación como “solución mágica” al “problema genérico” de la necesidad de regulación del desempeño docente como factor determinante en la calidad educativa; ideas diseminadas en el contexto global mediante mecanismos de relaciones multilaterales, como lo muestra la promoción de este modelo de inserción por la OCDE (2010) en sus recomendaciones de políticas para México.

La centralidad de la evaluación con fines de sanción demostró fomentar una cultura performativa con efectos negativos y paradójicos (Ball, 2014) en la puesta en acto de la política de inserción: desplazamiento de la reflexión por la preparación para la evaluación; generación de “fabricaciones” como formas de “gerenciamiento de la imagen” para cumplir requisitos y producir resultados esperados.

La *puesta* en acto demostró el fallo de la política ante la inviabilidad resultante de la complejidad geográfica, material y política del sistema educativo mexicano y reveló la miopía de los hacedores de políticas

al desarrollarlas desde su imaginario ideal de los contextos educativos (Ball et al., 2012). Esto pone de manifiesto la necesidad de involucrar a los actores de los escenarios locales como sujetos activos en la formulación de políticas y dejar de considerar la participación de académicos, expertos o la negociación con algunos grupos como sinónimo de exhaustividad y democratización (Ball et al., 2012).

Referencias

- Ball, S. (1994). *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in Education Policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130. DOI:10.1080/03050069828225
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. Oxon: Routledge. ISBN: 978-0-203-15318-5 (ebk).
- Ball, S. (2014). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, o(38), 103-113. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2143>
- Bowe, R. Ball, S., Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools. Case Studies in Policy Sociology*. Loondon: Routledge.
- Cordero, G. (2019). Aprendizaje profesional docente: propuesta de acuerdo legislativo. En: R. Ramírez y C. Torres (Coord.), *Los retos del nuevo gobierno en materia educativa. Cuaderno de investigación*. México: Instituto Belisario Domínguez. 135-140.
- Cordero, G. Jiménez, J. A., Navarro, C., Vázquez, M. A. (2017). *Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la reforma educativa*. México: INEE.
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente [CNSPD] (2014). Oficio CNSPD/1559/14
- DOF (2013b). Ley General del Servicio Profesional Docente. Publicado el 11 de septiembre de 2013.
- DOF (2014a). Lineamientos para la selección de tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en educación básica y media superior en el marco del Servicio Profesional Docente. Publicado el 30 de mayo de 2014.
- DOF (2014b). *Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2015*. Publicado el 3 de diciembre de 2014.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. y Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216. DOI: 10.1016/j.tate.2008.09.001
- Howe, E. (2006). Exemplary Teaching Induction: An International Review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x
- Inurrigarro, C., Balderas, M. y González, R (2012). Problemas y realidades de los docentes noveles en contextos de marginalidad. En N. Martínez (Ed.) *Alzando el vuelo. Problemas y modelos de acompañamiento al docente novel*. México: Universidad de Monterrey, Fondo Editorial de Nuevo León.
- Marcelo, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia. De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo (Ed.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. (7-58). España: Octaedro.
- Miles, M., Huberman, M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook. Third Edition*. Estados Unidos de América: Sage Publications.
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*.
- Ruan, D. (2017). Análisis de la política mexicana de inserción profesional docente en el marco de la reforma educativa mexicana de 2013. (Tesis de Maestría) Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo-Universidad Autónoma de Baja California.

SEP (2015). *Manual para el Tutor del Docente y Técnico Docente de nuevo ingreso. Educación Básica. Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016*. México: CNSPD

SEP (2016). *Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Docentes y Técnicos docentes de nuevo ingreso. Ciclos escolares 2016-2017 Y 2017-2018*. México: Autor.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2). 143-178. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1170301>

Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 13(1), 209-229. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev13IART14.pdf>

Vezub, L. (2005). Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España. Argentina. Recuperado de: http://www.oei.es/docentes/articulos/tendencias_internacionales_deesarrollo_docente_vezub.pdf

Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. Uruguay: OEI

Vonk, J. H. C. (Abril, 1993). Mentoring Beginning Teachers: Development of a Knowledge Base for Mentors. Documento presentado en: *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Atlanta, GA. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED361306.pdf>

Vonk, J. H. C. (Abril de 1995). Conceptualizing Novice Teachers Professional Development: A Base for Supervisory Interventions. Documento presentado en: *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, CA. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED390838.pdf>