

Artículo de investigación

Cómo citar: Reséndiz, N. (2019). Inserción profesional y tutoría (mentoría) para docentes de nuevo ingreso en Educación Básica en República Dominicana, Colombia y México. *Praxis Pedagógica*, 19(25), 110-141. <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.19.25.2019.110-141>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 6 de junio de 2018

Aceptado: 1 de marzo de 2019

Publicado: 5 de julio de 2019

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

Inserción profesional y tutoría (mentoría) para docentes de nuevo ingreso en Educación Básica en República Dominicana, Colombia y México

Professional insertion and mentoring for beginner teachers in basic education in the Dominican Republic, Colombia and Mexico

Inserção profissional e tutoria (mentoria) para novos participantes na educação básica na República Dominicana, Colômbia e México

Resumen

La intención de este artículo, producto de una investigación documental, es describir los modelos de inserción profesional y de tutoría (mentoría) dirigidos a los docentes principiantes en República Dominicana, Colombia y México. El texto se divide en cuatro apartados: los dos primeros ubican esta etapa en el marco del desarrollo profesional docente y especifican las características de esta; en el tercero, se describen los modelos de inserción docente de cada país mencionado, considerando sus participantes, propósitos, características básicas, resultados de implementación, en caso de que los haya, y recursos virtuales –sitios web– utilizados en cada proceso. En el cuarto, y último apartado, se plantean algunos comentarios finales a la luz de la comparación y el análisis de lo anterior.

Palabras clave: desarrollo profesional docente, educación básica, tutoría, mentoría, docentes de nuevo ingreso.

Norma Nélica Reséndiz Melgar
<https://orcid.org/0000-0003-4192-0586>
n.nelidarm@gmail.com
Universidad Intercontinental
México



Abstract

The intention of this article, product of a documentary research, is to describe the models of professional insertion and mentoring aimed at beginning teachers in the Dominican Republic, Colombia and Mexico. The text is divided into four sections: the first two locate this stage within the framework of professional teacher development and specify its characteristics; in the third one, the teaching insertion models of each mentioned country are described, considering their participants, purposes, basic characteristics, results of their implementation, in case there are any, and virtual resources -web sites- used in each process. In the fourth, and last section, some final comments are raised in the light of the comparison and analysis of the foregoing.

Keywords: teacher professional development, basic education, mentoring, new income teachers, beginning teachers.

Resumo

O objetivo deste artigo, fruto de pesquisa documental, é descrever os modelos de inserção profissional e tutoria (mentoria) para professores iniciantes na República Dominicana, Colômbia e México. O texto está dividido em quatro seções: as duas primeiras situam esta etapa no marco do desenvolvimento profissional dos professores e especificam suas características; a terceira descreve os modelos de inserção de professores de cada país mencionado, considerando seus participantes, objetivos, características básicas, resultados de implementação, se houver, e recursos virtuais -websites- utilizados em cada processo. Na quarta e última seção, são feitas algumas observações finais à luz da comparação e análises anteriores.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional do professor, educação básica, tutoria, mentoria, novos professores.

Introducción

La intención de este artículo es dar cuenta, a grandes rasgos, de los modelos de inserción profesional docente en tres países latinoamericanos: República Dominicana, Colombia y México. Para ello, el texto se divide en cuatro apartados. En los dos primeros, se ubica esta etapa en el marco del desarrollo profesional docente y se responde a preguntas básicas: ¿qué es el desarrollo profesional docente?, ¿qué elementos lo componen?, ¿qué lugar tiene la inserción profesional docente en el mismo? y ¿qué define o caracteriza este momento del trayecto magisterial?

En la tercera parte, se abordan los modelos de inducción profesional dirigidos a docentes noveles en los países

mencionados, considerando elementos de la educación comparada, con la finalidad de analizar e interpretar estas políticas educativas. En este apartado se responden preguntas como: ¿cuáles son las características de la población magisterial que participa en los procesos de inserción en cada país?, ¿cuál es el enfoque y objetivo de estos procesos?, ¿qué componentes tienen?, ¿quiénes son los tutores? y ¿qué recursos se utilizan para proporcionar la tutoría o mentoría, en particular los sitios web? Posteriormente, en el cuarto apartado, se comparan los elementos señalados, abordando aspectos que pueden propiciar un desarrollo profesional exitoso en los primeros años de docencia.

I. Un acercamiento a la noción desarrollo profesional docente

En este acercamiento a la noción de desarrollo profesional docente es necesario considerar, en primer término, que los maestros no son un cuerpo homogéneo, tienen distintas experiencias, formación y características, según su trayectoria profesional, historia de vida, procesos y contextos de cada país y región dentro del mismo (Vezub, 2007, p. 9).

Partiendo de tal aclaración, el desarrollo profesional docente se puede definir desde una perspectiva muy amplia como “un proceso continuo de aprendizaje que comprende tanto la preparación formal de los futuros profesores como otro conjunto de influencias y prácticas que contribuyen a la adquisición de competencias para el desempeño docente” (Organización de Estados Iberoamericanos – OEI, 2016, p. 164).

Sin embargo, para los fines de este artículo se considera al desarrollo profesional docente desde dos planteamientos. Por un lado, este se equipara con la *formación continua*¹,

.....
1 Para Zambrano (2012), la diferencia entre capacitación y formación es la siguiente “la capacitación apunta a conferir habilidades y destrezas pedagógicas, investigativas o de gestión a quienes se desempeñan como profesores. La formación, por su parte, alude al proceso general que un sujeto emprende en el marco de una profesión, disciplina o saber y que desemboca en la obtención de un título universitario. Ella es inicial o continua y se enmarca en la prolongación de los estudios básicos. Así, se hablará de formación inicial para delimitar el paso de los estudios básicos a los superiores; continua, la que se rige por los estudios posgraduales” (p. 15).

es decir, la preparación formal que reciben los maestros para mejorar sus competencias profesionales. Por otro, se define como una *trayectoria ascendente y evolutiva* donde los docentes adquieren y perfeccionan las competencias necesarias para el ejercicio de su profesión, a la cual se agregan otros elementos (Vaillant, 2009, p. 31).

Entre los elementos que se incluyen en esta última definición están: a) carrera docente, esto es, las condiciones laborales de los maestros y sus opciones de mejora (obtener incrementos salariales o transitar a otros puestos de trabajo, como dirección, asesoría, por ejemplo); b) inserción profesional; c) formación continua; d) evaluación docente, y e) opciones para el retiro.

Como se advierte, estos elementos constituyen parte importante de las políticas actuales dirigidas al profesorado, las cuales tienen como propósito contribuir a la mejora de la calidad de la educación.

No obstante, es necesario apuntar que las condiciones laborales de los maestros, la desarticulación de estas políticas con otras del sector educativo y la falta de apoyo a las circunstancias en que se ejerce la docencia y la propia formación docente han redundado en la generación de un discurso uniforme en varios países, con pocas posibilidades de concreción. Como señala E. Tenti (2009):

El problema se plantea cuando los sistemas educativos, al privilegiar la expansión de la escolarización sin invertir lo necesario en la formación de los docentes ni en salarios y condiciones de trabajo, han contribuido primero a la decadencia del oficio para luego denunciar “la baja calidad de la docencia” (p. 46).

Cabe apuntar, entonces, que la profesionalización docente no solo implica a los maestros, sino a diferentes actores e instituciones responsables de la labor educativa (Esteve, 2009, p. 25; Oliveira, 2009, p. 100; Eirín, García y Montero, 2009, p. 11), así “la profesionalización no es una cuestión que depende únicamente del desarrollo de las capacidades de los docentes para enseñar. Ella involucra también a las instituciones educativas y a otros actores del sistema educativo” (Duque, Celis, Díaz y Gómez, 2014, p. 109).

Volviendo a la noción de desarrollo profesional docente, además de las dos definiciones señaladas, este es abordado desde diferentes enfoques (Eirín et al., 2009, p. 5). Aquí solo se muestran tres, ya que se utilizan como referentes para el análisis posterior.

El primer enfoque se denomina *deficitario*, pues plantea que los maestros carecen de habilidades, competencias o condiciones para el ejercicio adecuado de la docencia, por lo que es necesario que su desarrollo profesional los ayude a eliminar, resarcir o disminuir estas insuficiencias, a través de cursos, programas o propuestas de diversa índole, por lo general de corto alcance; por ejemplo, cuando se advierte que requieren capacitación para comprender una nueva propuesta curricular o manejar cierto planteamiento didáctico. Esta visión se enfoca en solucionar y se caracteriza por la inmediatez (Caena, 2011, p. 4; Vaillant, 2009, p. 31).

Un segundo enfoque considera a los maestros como profesionales con un saber específico y se fundamenta en la idea de que estos aprenden al ejercer su labor, al analizarla y resolver los retos que enfrentan en colaboración con sus colegas. Este enfoque se sostiene en el aprendizaje a lo largo de la vida, continuo y de largo alcance, donde es central responder a las necesidades de la práctica cotidiana y a los contextos de actuación. Así, en este enfoque tal desarrollo es un proceso focalizado en el *aprendizaje* de los alumnos y el propio (Caena, 2011, p. 4; Lombardi, 2009, pp. 63 y 64; Martínez, 2009, p. 85; Oliveira, 2009, p. 101 y Vaillant, 2009, p. 31).

Un tercer enfoque, propuesto por Manso y Monarca (2016, p. 140), define al desarrollo profesional docente a partir del cumplimiento de ciertas características, vinculadas con la noción de *profesión*. Este enfoque se refiere a la manera en que los maestros se configuran como profesionales e incluye, entre otros elementos, los conocimientos, las destrezas y las actitudes (competencias) que los docentes deben adquirir para considerarse como tales; los procesos de selección e inserción; técnicas, métodos, estándares ², y buenas prácticas acerca de

.....
 2 En relación con los estándares, es interesante señalar lo que plantean Duque et al. (2014), en la docencia “se considera la existencia de protocolos para enseñar como un atributo de lo no profesional, cuando este es uno de los aspectos que distingue a las otras profesiones: la existencia de estándares de buenas prácticas que deben ser utilizados de forma sistemática” (p. 118).

la práctica profesional docente. En otras palabras, este enfoque describe “una visión sistémica y dinámica de la forma en que un sujeto se va configurando como un profesional” (Manso y Monarca, 2016, p. 141), donde se persigue un ejercicio útil y responsable de la docencia (Eirín *et al.*, 2009, p. 1).

Es importante precisar que, desde uno u otro enfoque, la noción de desarrollo profesional se enfrenta a una paradoja, pues este ha sido fomentado principalmente por los gobiernos nacionales, los cuales pretenden favorecer que los docentes se conviertan en profesionales –desde la visión propia que exista en cada contexto–, con un saber reconocido y de “vanguardia”; empero, al mismo tiempo, estos gobiernos tienden a querer controlar cada vez más la labor magisterial, lo cual, está de más decirlo, es contrario a la idea misma de profesión. Así, tal parece que la perspectiva política actual tiende a una *profesionalidad forzada*, con poca participación de los propios docentes –aunque en el discurso se exprese lo contrario– (Oliveira, 2009, p. 104; Manso y Monarca, 2016, p. 137), como señala Nóvoa (2009) “El exceso de los discursos oculta con bastante frecuencia una gran pobreza de acciones” (p. 51).

Visto de manera resumida, el desarrollo profesional docente entraña un gran reto, que incluye ampliar la participación de los maestros, el logro de mejores condiciones laborales para ellos –no solo en términos de salario o prestaciones, sino también de tiempo para la reflexión, la colegialidad, la observación entre pares u otros mecanismos de desarrollo–, el acrecentamiento de sus competencias profesionales, y el poner a la práctica educativa y el aprendizaje como núcleo de los sistemas educativos, a fin de atender la complejidad y diversidad creciente de las condiciones de enseñanza (Caena, 2011).

II. La inserción de los maestros noveles en el marco del desarrollo profesional docente

La literatura sobre el desarrollo profesional docente, como se abordó, refleja diversos puntos de vista, entre ellos, advertir a este desarrollo como: formación continua, un trayecto ascendente y evolutivo, o la adquisición gradual y perfeccionamiento de ciertos rasgos (conocimientos,

habilidades, actitudes) que definen una profesión³. Desde las últimas dos perspectivas, los primeros años de inserción laboral son particularmente significativos, pues son un periodo en el que se transita de ser maestro en formación a ser uno en ejercicio, asumiendo las mismas responsabilidades y siendo evaluado de igual forma que los docentes experimentados (Jiménez y Angulo, 2008, pp. 208; 216).

En general, para definir esta fase de inserción profesional se utilizan parámetros y criterios similares, como los siguientes:

Formación

- Ser graduado de un programa impartido por una institución de educación superior.
- Tener una certificación o titulación relativamente reciente que permita laborar como maestro.
- Experiencia.
- Ser nuevo en la profesión docente. Tener poca o ninguna experiencia magisterial previa.
- Participar por primera vez o encontrarse dentro de los primeros cinco años de ejercicio de la enseñanza en una institución educativa.

Empleo

- Contar con un contrato regular, permanente, ocasional, itinerante, sustituto de tiempo completo, medio tiempo o por horas, que implique incorporarse a la esfera laboral y recibir por ello un salario (Kutsyuruba, Walker, Matheson, Covell, y Godden, 2016; Jiménez y Angulo, 2008; Bozu, 2009).

.....
3 Otro punto de vista, por ejemplo, es el de Vonk (1989), quien plantea tres perspectivas sobre el desarrollo profesional docente: el paradigma individual, donde las características, disposiciones y capacidades del maestro en lo personal determinan su desarrollo; el institucional, que toma en cuenta los factores institucionales que inciden en este desarrollo, como la capacitación, escolaridad y expectativas de carrera profesional, y el interactivo, que considera ambos aspectos, lo individual, lo institucional y las interacciones entre estos. Este autor también señala que estos diversos paradigmas no son excluyentes, más bien, enfatizan diferentes aspectos.

Estos criterios generales –que ayudan a comprender quién es un docente novel, principiante o novicio, como se le denomina (Kutsyuruba *et al.*, 2016, p. 7)– varían de un contexto a otro, según se verá más adelante en el análisis de la situación de cada país contemplado en este texto.

A partir de la década de los ochenta –aunque existen estudios anteriores– la investigación sobre los docentes noveles ha cobrado importancia creciente y ha contemplado diversos temas: la identificación y el análisis de los problemas o preocupaciones que se tienen en esta etapa; las estrategias que utilizan los profesores para superar tales situaciones; sus vivencias personales en contextos de inserción; las relaciones que establecen con padres de familia y el colectivo docente; las diferencias en la incorporación de los maestros según el sistema educativo, la situación socio-económica de los alumnos o la cultura escolar; la configuración de su identidad profesional, y las condiciones de trabajo que tienen, entre otros (Ávalos, 2009, pp. 45 y 49; Jiménez y Angulo, 2008, pp. 209-210).

A partir de estas investigaciones, se ha identificado que los docentes noveles enfrentan situaciones laborales complejas y que existe cierta tendencia cultural a someterlos a un “ritual de iniciación” o “pago del noviciado”, como lo denomina Ávalos (2009), retomando a González Araneda. Entre estas situaciones se encuentra darles las peores condiciones laborales (contratación, salones, materiales, grupos, horarios, etcétera), los grados de mayor complejidad, las escuelas más alejadas, en condiciones o contextos más difíciles y la presión tácita o explícita de que sigan normas y patrones de comportamiento profesional, verticales y rutinarios (Ávalos, 2009), como se advierte en el siguiente testimonio:

Conocí mi escuela con solo dos salones, uno de clases y una bodega, la escuela es unitaria, por lo tanto, me tocó tomar el cargo de directora. Ese fue uno de mis grandes retos, me ha costado trabajo rellenar formatos, estadísticas, etcétera. En todos los años de carrera no te enseñan la función de director, después de regaños y volver a hacer una y otra vez mis documentos, he salido adelante, considero que estoy logrando desempeñar el papel de directora.

Mi labor empezó con invitar a los niños para que asistieran a la escuela, iniciando al día siguiente que conocí a mis alumnos. Con el paso de los días fueron reduciendo los problemas personales entre familias que involucraban a la escuela, por lo que

se realizó una reunión, se les pidió respeto y que los problemas personales no fueran un factor para que los alumnos no pudieran avanzar en lo educativo.

Hasta el momento siguen los roces personales y eso es uno de mis principales retos en la comunidad, concientizar a los padres sobre la importancia de la educación en casa. Y que los problemas de adultos no deben de ser de los niños [...].

Los principales retos con los alumnos fueron adaptarlos a mi forma de trabajo porque estaban acostumbrados a otro ritmo [...]. Es una escuela unitaria, por lo que el respeto es lo primordial y algunos alumnos presentan ciertos problemas de conducta y esto ocurre por la enseñanza que reciben en casa. Uno de los padres de familia al comentarle sobre la conducta de su hijo, me respondió que este tiene su autorización para golpear a sus compañeros; eso sí me causó enojo y tristeza, de por qué educar a un hijo de esa manera, por lo que uno de mis retos ha sido tratar el comportamiento de los pequeños. [Maestra de educación preescolar, escuela multigrado, México] (Secretaría de Educación Pública – SEP, 2018b, p. 51).

De igual manera, se ha identificado que esta etapa de la profesión docente implica diferentes ámbitos, según Jiménez y Angulo (2008, p. 214), retomando a Veeman, el personal, que incluye la historia particular, familiar y el contexto socioeconómico; el formativo, que abarca la formación inicial, los saberes y creencias acerca de la enseñanza, y el de la práctica profesional, donde se conjugan condiciones institucionales, administrativas y académicas de la escuela donde se labora.

En algunos casos, incluso se han distinguido subetapas en la inserción profesional:

1. Umbral o antesala (1-6 meses de docencia).
2. Madurez y crecimiento (7 meses en adelante, hasta los 3 o 5 años) (Jiménez y Angulo, 2008, p. 213).

La subetapa “umbral o antesala” abarca del primero al sexto mes de inserción a la docencia, aunque algunos autores, como Vonk (1989), la extienden hasta el primer año y es el momento más crítico del periodo de incorporación. En esta subetapa se presenta el “choque con la realidad” (*reality shock*, en palabras de Veenman), en el que los docentes advierten que los saberes adquiridos en la formación inicial pueden resultar

insuficientes o difíciles de significar ante una realidad concreta. Del mismo modo, enfrentan múltiples retos: control de grupo, mantenimiento de la disciplina, motivación de los estudiantes, lidiar con las diferencias individuales, evaluación del trabajo de los alumnos, comunicación con los padres de familia, organización del trabajo en clase, insuficiencia de materiales y recursos, y problemas individuales con los alumnos. No obstante, también se ha identificado que este “choque con la realidad” lo presentan maestros más experimentados cuando cambian de escuela, grado o nivel educativo, empero, tienen más recursos para revolver esta situación (Vonk, 1989, p. 9).

La siguiente subetapa, denominada “madurez y crecimiento”, se presenta de los siete meses a los tres o cinco años de trabajo docente. En ella los maestros ganan experiencia y comienzan a identificar similitudes entre diversas situaciones y contextos, lo que les permite tener un conocimiento verbal y explícito acerca de su práctica (Jiménez y Angulo, 2008).

Otros autores, como Moir (2017)⁴, identifican más etapas en el primer año de inserción docente: *anticipación*, que es previa a la incorporación profesional y se caracteriza por el entusiasmo y la ansiedad de iniciar una nueva etapa, donde la enseñanza se ve con cierto romanticismo; *sobrevivencia* (de la primera a la quinta semana), en la cual el docente se encuentra abrumado por una gran variedad de situaciones y problemas; *desilusión* (de la semana seis a la ocho), donde se presenta cierto desencantamiento y baja moral, en la que los docentes se cuestionan sus capacidades y competencias; *rejuvenecimiento* (al regreso del periodo vacacional de cierre del año), en el cual aceptan de mejor manera los retos y realidades de la enseñanza, a la par que adquieren seguridad en el propio desempeño, lo que les permite focalizarse más en su trabajo con los alumnos y el currículo; *reflexión* (últimos seis meses de trabajo) donde identifican los aspectos en que han sido exitosos y en cuáles no, así como reconocen de qué manera pueden enfrentar estos el próximo año lectivo. Y, aunque estas etapas, como aclara Moir (2017), no se presentan en esta secuencia exacta con todos los docentes noveles, sirven como un referente para el apoyo que se les proporcione.

.....
4 Este estudio fue realizado en Santa Cruz California, por la Universidad de California, en 1988 con cerca de 1.500 nuevos maestros.

Según señalan diversos autores (Ávalos, 2009; Vonk, 1989), el inicio de la docencia es una etapa clave de la vida magisterial, ya que en ella se configura la identidad como profesor, se reafirma o desestima lo aprendido en la formación inicial, y se enfrentan retos de diverso tipo, incluyendo aquellos que el propio sistema educativo vuelve inherentes a esta fase de la docencia, pues, como se señaló, en múltiples ocasiones a los maestros principiantes se les dan condiciones poco propicias de trabajo y sin el soporte necesario para superarlas.

Por estas razones, y en un contexto de globalización de las políticas educativas⁵, en varios países se han impulsado políticas públicas dirigidas a acompañar a los docentes noveles. Enseguida se analizarán las de tres países latinoamericanos: República Dominicana, Colombia y México. Para esta selección se consideraron tres criterios: a) que tuvieran una política pública dirigida a estos profesores, b) que contaran con un sitio web específico al respecto de libre acceso, y c) que esta política fuera relativamente reciente en sus contextos educativos.

III. Modelos de inducción profesional dirigidos a docentes noveles en: República Dominicana, Colombia y México

A continuación, se presenta un análisis inicial de los modelos de inducción profesional docente en tres países latinoamericanos. En relación con la metodología utilizada, se retomaron elementos de la educación comparada, es decir, la búsqueda de semejanzas y diferencias entre casos, con la intención de analizar e interpretar el desarrollo de determinado fenómeno educativo en varios contextos, sociedades o grupos humanos, a fin de contribuir a la comprensión y el conocimiento de este fenómeno, y de enriquecer la toma de decisiones para su mejoramiento (Olivera, 2008; Pérez, 2007; Villalobos, 2002).

.....
5 Como señala Ávalos (2009): "La globalización actual de muchas políticas educacionales (por ejemplo, la internacionalización de las evaluaciones de aprendizaje) confronta a los maestros en América Latina con expectativas de desempeño propias de otros contextos, a pesar de que las poblaciones estudiantiles a las que enseñan y sus propias condiciones de trabajo no lo sean" (p. 44).

Además de lo anterior, se recurrió a la investigación documental, lo cual conllevó la revisión de fuentes originales de los programas de inducción a la docencia en los países objeto de estudio, así como de artículos y evaluaciones sobre estos. De tales fuentes se cuidó que cumplieran con los requisitos señalados por Uddin (2010) autenticidad, credibilidad, representatividad y significado.

De igual manera, se siguió lo señalado por este autor (Uddin, 2010), cuando afirma que toda investigación debe partir de la definición de un problema, una necesidad a resolver o un cuestionamiento, lo cual en este caso fue ¿qué caracteriza a los modelos de inserción docente en diversos países de Latinoamérica?, ¿cómo se han implementado? y ¿cuáles han sido los resultados de estos? De ahí que fuera necesario recurrir a la revisión de fuentes originales de los programas referidos.

Adicionalmente, conviene precisar que la investigación documental es aquella que estudia diversos documentos, en tanto productos socialmente ubicados y que no han sido preparados específicamente en respuesta a las solicitudes del investigador, como puede ser un cuestionario. De este modo, los documentos analizados en este tipo de investigación fueron archivos, registros estadísticos, registros de procedimientos oficiales e imágenes, etcétera. A la par, se consideró que hacer investigación documental es mucho más que registrar hechos; es un proceso reflexivo en el que el investigador confronta los documentos con los referentes sociales que les dan sentido, al ubicarlos dentro de un marco de referencia y una narrativa que permita comprender su significado (Uddin, 2010, p. 3).

Para hacer esta revisión se utilizó como instrumento una ficha técnica organizada en categorías de análisis, entre estas: país, institución, dependencia responsable del programa, características de este, objetivo, enfoque, marco jurídico, vinculación con otras políticas de desarrollo profesional docente, población a la que se dirige, características de los tutores y requisitos para la función, actividades, contenidos y recursos de la tutoría.

En cuanto a la selección de los casos, se revisaron 42 sitios web de diferentes gobiernos⁶. En primer término, se eliminaron aquellos que a) carecieron de estos sitios específicos en

.....
6 La fecha de revisión fue julio de 2017.

Educación Básica; b) en caso de tener sitios web, estos no contaban con contenidos vinculados al desarrollo profesional docente, y c) en los sitios se mostraba un solo planteamiento de política educativa relativa al desarrollo profesional docente. Entre los países que cumplieron estos requisitos se encuentran los abordados, así como Argentina, Chile y Ecuador.

a. República Dominicana. Programa INDUCTIO

República Dominicana es un país relativamente pequeño, tiene una población cercana a los 9,5 millones de habitantes; se ubica en la isla La Española, de la cual ocupa dos terceras partes, la restante corresponde a Haití.

El Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), órgano descentralizado del Ministerio de Educación (MINERD), es el responsable del Programa INDUCTIO, el cual se dirige a los docentes de nuevo ingreso en el sistema educativo dominicano.

Este instituto coordina y articula el diseño, la ejecución y la evaluación de políticas, carreras, programas y proyectos de formación, capacitación, mejoramiento y actualización dirigidos al personal de educación (docentes, técnicos docentes y personal administrativo docente) en el ámbito nacional.

Para lograr lo anterior, este instituto cuenta con dos instrumentos: a) Plan Estratégico enfocado a la formación inicial, continua y de posgrado en el país y b) Marco de Formación Continua, este último en colaboración con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Ambos instrumentos tienen la intención de proporcionar una perspectiva común, focalizada en el centro educativo y regulada por medio del perfil docente⁷.

El programa INDUCTIO forma parte de lo anterior y es una iniciativa de dicho instituto, el cual se ha aliado con el Instituto Tecnológico de Santo Domingo y el Grupo Idea de la Universidad de Sevilla, España, para el diseño, desarrollo y seguimiento de este programa (Jáspez, Denia, Montes de Oca y Herrera, s. f.).

INDUCTIO inició en septiembre de 2015, participaron cerca de 345 profesores principiantes y 43 mentores. Acerca de los

.....
⁷ Se puede consultar en <http://www.inafocam.edu.do/portal/>.

primeros se sabe que el 90% cuenta con estudios de licenciatura, 85 % son mujeres, 80 % tiene menos de un año de servicio, cerca del 76 % corresponde a educación primaria y poco más del 66 % es mayor de 31 años. Esta es una característica peculiar de la población docente novel dominicana, ya que una parte significativa inicia la docencia a una edad avanzada (38 % es mayor de 46 años), (Jáspez et al., s. f.; Marcelo, et al., 2016a, 2016b y 2016c). INDUCTIO atiende a docentes de los niveles inicial, básico y medio, siendo mayoritaria la población del nivel básico (tres cuartas partes) (Marcelo, Burgos, Murillo, López, Gallego-Domínguez, Mayor y Jáspez, 2016a).

Enfoque y objetivo del programa INDUCTIO

Este programa tiene como intención contribuir a la mejora de las prácticas de aprendizaje y enseñanza de los docentes principiantes para lograr los resultados académicos deseados en los alumnos; además de ser una ayuda para la toma de decisiones orientadas a apoyar los inicios de la labor magisterial (Jáspez et al., s. f.). Así, no se trata de una estrategia dirigida a compensar problemas o deficiencias, sino que es una estrategia formativa constituida por diversos elementos, actividades y experiencias de aprendizaje, basada en principios de autoformación y desarrollo profesional docente sustentado en la evidencia (Marcelo et al., 2016a).

Componentes del programa INDUCTIO

Este programa cuenta con actividades formativas al interior y fuera de la escuela. Las primeras consisten en un plan de acogida de la población docente de nuevo ingreso en el plantel educativo, y las externas son las que se realizan con apoyo de un mentor y en la plataforma *online*, las cuales se describen enseguida (Marcelo et al., 2016a; Marcelo, Gallego-Domínguez y Mayor, 2016b; Marcelo, Murillo, Gallego Domínguez y Marcelo-Martínez, 2016c):

- *Seminarios formativos*, cuyas temáticas surgen de un diagnóstico que realizan los mentores; se desarrollan en modalidad presencial y *online*.
- *Círculos de aprendizaje*, los cuales son un escenario informal de reflexión y análisis de las problemáticas de los docentes noveles, donde intercambian aprendizajes y experiencias, así como analizan buenas prácticas docentes por medio de

videos, invitan especialistas y hacen planificaciones curriculares. Estos círculos los coordina un mentor y son mensuales.

- *Plan de mejora*, los docentes noveles, con apoyo del mentor, realizan un plan de mejora, donde establecen objetivos y metas para su enseñanza. Esta herramienta ayuda al mentor a seguir los avances de los docentes que apoya.
- *Diario reflexivo*, donde el docente principiante realiza observaciones, entrevistas o describe lo que sucede en clase, a fin de reflexionar al respecto, desarrollar competencias y mejorar su práctica.

Cabe señalar, que el programa cuenta con un *modelo de evaluación y seguimiento*, por medio del cual se recaba información a través de diferentes fuentes (cuestionarios, entrevistas, observaciones) e informantes (profesores principiantes, mentores, directores de escuela, formadores), a fin de tomar decisiones que contribuyan a la mejora del programa.

Docente mentor (o tutor)

El mentor es una figura central del programa y es quien acompaña al docente novel a lo largo de sus primeros dos años de inserción profesional. Cada mentor apoya como máximo a 10 maestros, con quienes lleva a cabo procesos de planificación-observación-análisis, los cuales se realizan por lo menos dos veces cada mes. Asimismo, el mentor, junto con el profesor principiante, redacta un informe de visita que da cuenta de las actividades desarrolladas.

Para organizar estas actividades, mentor y docentes diseñan un plan de mejora, donde establecen metas a corto plazo, para lo cual se apoyan en la plataforma INDUCTIO y utilizan una modalidad *b-learning*.

Los mentores son seleccionados entre profesores con amplia experiencia. Su formación es presencial, por medio de un seminario y continua en la plataforma online mencionada; asimismo, para el seguimiento de su trabajo celebran reuniones con el equipo coordinador y mantienen comunicación por medio de foros y correos.

Recursos virtuales

Estos componentes se desarrollan por medio del portal de recursos digitales para docentes principiantes (<http://inductio.org>),

el cual es un soporte para la comunicación, interacción, apoyo y aprendizaje del programa.

Este portal se organiza en dos espacios, uno privado, al que solo tienen acceso el profesorado principiante y los mentores, y uno abierto, el cual cuenta con una amplia variedad de recursos, como una red social, foros de discusión, acceso a docentes expertos, materiales didácticos, ejemplos de buenas prácticas, portafolio de aprendizaje y contenidos digitales, un aula virtual Moodle, y herramientas de mensajería y autoevaluación. Junto a lo anterior, el portal tiene un banco de recursos diseñado específicamente para docentes principiantes, el cual incluye vídeos, artículos, libros, experiencias didácticas, entre otros.

De este modo, el centro del programa INDUCTIO es proporcionar un amplio conjunto de experiencias de aprendizaje que faciliten a los docentes noveles una inducción de calidad en la docencia, a la vez que contribuye a su desarrollo profesional al fomentar la creación de comunidades de aprendizaje, reflexión, análisis, comunicación y formación.

b. República de Colombia. Taller y “Estrategia de acompañamiento a docentes noveles”

La República de Colombia es el segundo país en tamaño entre los tres sujetos a estudio. En 2015 contaba con una población poco mayor a 48 millones de habitantes. Esta nación se ubica en la esquina noroeste de América del Sur (<https://www.colombia.com>).

De acuerdo con Zambrano (2012), el marco normativo colombiano sobre la formación docente presenta fuertes similitudes con las normas adoptadas después de 1990 en países como Chile, México, Argentina y Brasil, y el sistema de formación docente colombiano evidencia el seguimiento de principios discursivos provenientes de informes y declaraciones mundiales sobre educación.

En particular, señala este autor, a partir de la década de 1980 surgieron tres conceptos fundamentales: educación para el desarrollo, educación permanente y educación a lo largo de la vida, los cuales han regulado las políticas públicas en materia de educación en los países de la región. Desde entonces, precisa, estos planteamientos se incorporaron a diversos programas

de gobierno, inspiraron reformas educativas, orientaron la formación docente y organizaron los currículos. Por lo cual, es de esperarse que los tres casos analizados tengan elementos en común.

En Colombia, la política dirigida a docentes principiantes comprende dos recursos, uno, el taller presencial de inducción para docentes y directivos, y, otro, el proceso llamado “Estrategia de acompañamiento a los docentes noveles”, ambas a cargo del Ministerio de Educación Nacional, por medio del Programa Nacional de Formación Docente y las Secretarías de Educación⁸.

De acuerdo con la información recabada, el taller es la propuesta vigente que se desarrolla con los maestros y la estrategia fue una prueba piloto. Este taller tiene una duración de 12 horas en las que se abordan temas relacionados con desarrollo personal, valor del docente, su rol en el entorno actual, políticas nacionales y territoriales, y tiene la intención de que los participantes reconozcan las funciones que desarrollarán en su nuevo cargo relacionadas con aspectos pedagógicos, administrativos, institucionales, convivencia escolar y compromiso social como educadores (Ministerio de Educación Nacional – MEN, 2012).

De mayor interés para este estudio es la estrategia, ya que esta contó con más elementos para el análisis, aunque fuera una propuesta piloto. Esta estrategia fue dirigida a la población de nuevo ingreso con menos de tres años de nombramiento en propiedad en el sistema educativo, en establecimientos y centros educativos oficiales, sin contar la que obtuvo en establecimientos privados (MEN, 2013a y 2013b).

Los docentes noveles comenzaron a participar en esta estrategia la semana siguiente a la inducción que recibieron de la Secretaría de Educación, en la primera semana de inicio de trabajo escolar o de manera inmediata a su ingreso, si este fue posterior al comienzo del año lectivo (MEN, 2011).

8 Docentes noveles de Educación Básica, la cual se conforma por la educación preescolar, la educación básica primaria (cinco grados), y la básica secundaria (cuatro grados) (<https://www.mineducacion.gov.co/portal/>).

Esta estrategia comenzó a diseñarse en 2011 en el marco de un convenio entre el Ministerio y el Banco Interamericano de Desarrollo, con la intención de promover la cualificación de los docentes (MEN, 2011). Al año siguiente, en 2012, este Ministerio invitó a las secretarías de educación de siete entidades territoriales (Cali, Pereira, Magdalena, Bolívar, Córdoba, Tolima y Chocó), así como a directivos, docentes y otros actores educativos de escuelas urbanas, semiurbanas y rurales colaboraron para afinar su diseño (MEN, 2013a y 2013b).

El producto de este proceso de participación y consulta fue el diseño de un proceso a través del cual cada establecimiento educativo implementó un programa sistemático de apoyo, orientación y asesoría al profesor novel (Ministerio de Educación Nacional, 2011); mentor y docente novel laboraban en la misma escuela.

Enfoque y objetivo de la “Estrategia de acompañamiento a los docentes noveles”

El objetivo de esta estrategia fue que el docente novel reflexionara acerca de su gestión en el aula, la articulación teoría-práctica y el fortalecimiento de sus saberes al compartir experiencias exitosas mediante un acompañamiento contextualizado por parte de un docente con más tiempo en la institución educativa, el directivo de la institución y, opcionalmente, por una universidad de la región (MEN, 2013a).

El enfoque central de la estrategia fue ofrecer una oferta de formación relacionada con las dificultades que encuentran los maestros noveles en las aulas, al tiempo que se inducían innovaciones pedagógicas relacionadas con reformas educativas impulsadas por el Ministerio (MEN, 2013b).

La estrategia se fundamentó en el intercambio de experiencias, el aprendizaje horizontal entre pares y el diálogo entre docentes (MEN, 2013b). Por lo que se ubica dentro de las experiencias de la escuela como espacio de formación, en las que se busca que los docentes reflexionen conjuntamente sobre asuntos que los involucran; encuentren alternativas a los problemas que los aquejan, y se desarrollen en su espacio de trabajo, con base en la discusión y el diálogo, favoreciendo procesos de colaboración profesional, a la vez que fortalecen su sentido de comunidad (Calvo y Camargo, 2018).

Componentes de la “Estrategia de acompañamiento a los docentes noveles”

El componente central de la estrategia fue el trabajo tutorial individualizado (mentoría), el cual se llevó a cabo entre un docente acompañante y uno novel (MEN, 2013b). Dicha Estrategia se organizó en tres componentes y cuatro momentos y sus componentes fueron:

1. Momentos de integración e intercambio con otros compañeros de la institución y actividades de trabajo grupal e individual.
2. Encuentro acompañante (tutor)-docente novel, a fin de que el primero proporcionara seguimiento y retroalimentación a las actividades que propusiera el nuevo maestro y atendiera sus inquietudes.
3. Participación en foros y actividades virtuales para apoyar el proceso de acompañamiento (MEN, 2013a).

Los cuatro momentos refieren al proceso de validación que realizó el Ministerio de la estrategia y fueron:

- a. Alistamiento, el cual consistió en establecer compromisos y acuerdos para llevar a cabo el acompañamiento por medio de un plan y una ruta de acompañamiento.
- b. Fortalecimiento, en esta etapa se llevó a cabo la mentoría entre el maestro acompañante y el novel, con base en lo definido en la fase anterior. Esta tutoría se organizó en tres ejes: pedagógico, institucional e innovación, asimismo consistió en dos encuentros semanales en el mismo centro escolar en que ambos docentes laboran.
- c. Seguimiento, refirió a un proceso de monitoreo, evaluación y retroalimentación de las experiencias desarrolladas en momentos previos.
- d. Agenda de formación, donde se estableció un plan de formación y acompañamiento para los años siguientes, a fin de dar continuidad al proceso (MEN, 2011).

Docente acompañante (tutor/mentor)

Al igual que otros programas, la figura del acompañante fue fundamental para el éxito de la estrategia, pues este realiza “tres prácticas de aula del novel; una para caracterizarla, la segunda para evidenciar fortalezas y debilidades, y la tercera

para [detectar] avances” (MEN, 2013b, p. 49). La duración de este acompañamiento fue de un año, hasta el momento en que el docente novel presentaría su evaluación del desempeño. La tutoría se realizó con base en el modelo uno a uno (docente acompañante-docente novel), y en ella se utilizó, entre otros instrumentos, el diario de campo como medio para sistematizar y reflexionar sobre la práctica docente (MEN, 2013b).

Para ser acompañante fue preciso demostrar suficiente experiencia docente, un sobresaliente dominio de la pedagogía de aula, una buena gestión de recursos y ambientes de aprendizaje, y una adecuada apropiación de la cultura institucional. En caso de que la escuela no contara con un docente que pudiera ejercer esta función, la pudo realizar un coordinador, rector o director (MEN, 2011).

Recursos virtuales

La estrategia contó con un microsítio dirigido a docentes noveles, alojado en el portal Colombia Aprende y formó parte de los sitios de la Política Nacional de Formación de Educadores (MEN, 2018). Este microsítio se organizó en tres secciones: a) instrumentos y herramientas; b) foros virtuales, y c) lecturas de referencia; estas últimas dirigidas tanto a docentes noveles como a sus acompañantes más experimentados. Asimismo, tenía información relativa a la estrategia y elementos generales del programa (MEN, 2013b).

No obstante, es importante mencionar que, a la fecha, este microsítio se encuentra deshabilitado, por lo que es posible que actualmente dicha política sufra algún cambio o adaptación, o bien, ya no continúe.⁹

c. México. “Tutoría a docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso en Educación Básica”

México es un país de gran extensión territorial, el mayor de los tres analizados y el lugar catorce a nivel mundial (Instituto Nacional de Estadística y Geografía – INEGI, 2019a). Cuenta con una población cercana a los 120 millones de habitantes

9 <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/content/política-nacional-de-formación-de-educadores> (la última consulta fue el 10 de mayo de 2019). En cuanto a los documentos consultados la última fecha identificada fue de 2013).

(INEGI, 2019b); se ubica en la parte norte del continente americano y colinda con Estados Unidos de Norteamérica en su frontera norte y con Centroamérica en su frontera sur.

La Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) –antes Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD)–, es un órgano administrativo desconcentrado con autonomía técnica, operativa y de gestión, adscrito a la Secretaría de Educación Pública (SEP) del Gobierno federal (Gobierno de la República, 2019), es la instancia responsable de la “Tutoría a docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso”, la cual se dirige a todos los maestros que inician su carrera en la educación pública básica (preescolar, primaria y secundaria) en sus diferentes tipos de servicio y modalidades.

Esta unidad, por medio de la Dirección General de Promoción (DGP), coordina, diseña y da seguimiento a la tutoría en el ámbito nacional a partir del año 2014, cuando inició este proceso en todo el país, esto incluye la selección de los tutores o mentores, así como la manera de operar de la tutoría (CNSPD, 2014).

Esta unidad ha diseñado diferentes instrumentos para establecer la tutoría, en especial documentos normativos que orientan el proceso y la selección de tutores, y diversos materiales de apoyo, incluidos manuales, guías, un sitio web y un canal de YouTube. Estos instrumentos están dirigidos a las autoridades educativas de las entidades federativas, tutores y docentes de nuevo ingreso, su intención es proporcionar una visión normativa y apoyo para llevar a cabo la tutoría (CNSPD, 2018).

La tutoría surgió a partir de la Ley General del Servicio Profesional Docente, la cual estableció que durante dos años los docentes noveles recibirían el acompañamiento de un tutor con la finalidad de fortalecer sus conocimientos, capacidades y competencias (Presidencia de la República, 2013). Aunque es preciso señalar que esta ley fue derogada recientemente y en la actualidad el marco legal de referencia es la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

Objetivo y enfoque de la “Tutoría a docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso en Educación Básica”

Esta tutoría tiene como propósito contribuir al fortalecimiento de las competencias del personal docente de nuevo ingreso

para favorecer su inserción al trabajo educativo y la mejora de su práctica profesional, al tiempo que se propicia el cumplimiento de las finalidades de la Educación Básica y el máximo logro de aprendizajes en sus alumnos (CNSPD, 2018).

Su enfoque se conforma por siete rasgos que van desde fortalecer el aprendizaje y la autonomía profesional; impulsar el mejoramiento de las prácticas docentes; fomentar la transformación gradual de las prácticas docentes; utilizar el aprendizaje entre pares; ser un dispositivo de formación profesional en el terreno de la práctica; propiciar el apoyo profesional comprensivo y empático del tutor hacia los tutorados, y asumir una base ética de trabajo (CNSPD, 2018).

Componentes de la “Tutoría a docentes y técnicos docentes noveles en Educación Básica”

Esta tutoría cuenta con dos componentes centrales: tutor y docente novel, y tres modalidades: presencial, en línea y en zonas rurales.

La tutoría presencial supone la asistencia física de tutor y docente principiante. Cada tutor atiende de uno a tres maestros noveles y dedica tres horas a la semana a cada uno; sus principales actividades son: plan inicial de trabajo, reuniones al inicio, durante y al concluir el ciclo escolar, observaciones en aula, diálogo reflexivo, comunicación, actividades diversas de acompañamiento y seguimiento al desarrollo de la tutoría (SEP, 2018a).

La modalidad en línea se desarrolla en la plataforma Moodle, se organiza en ocho módulos □ cuatro por ciclo escolar □, con actividades como: foros, revisión de materiales, diálogo síncrono y evaluación. En esta un tutor atiende de 10 a 12 docentes de nuevo ingreso (CNSPD, 2018).

La modalidad en zonas rurales se dirige a los maestros de escuelas multigrado generales o indígenas, de educación preescolar o primaria, y telesecundarias. En esta, el tutor atiende de 10 a 12 maestros principiantes en encuentros que se realizan mensualmente y que requieren la asistencia física de los participantes.

La definición de contenidos, actividades y materiales se orientó por la investigación educativa en torno a las necesidades de los docentes noveles y el perfil del docente y técnico docente de la Educación Básica mexicana (CNSPD, 2018).

Docente tutor (o mentor)

La Secretaría define a la tutoría como el acompañamiento que un docente experimentado (con más de tres años de servicio) proporciona a uno de recién ingreso por un periodo de dos años, durante los cuales brinda un conjunto de acciones sistemáticas de acompañamiento, apoyo y seguimiento personalizado al nuevo docente (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación – INEE, 2019). Este tutor es designado por las autoridades educativas estatales previo proceso de selección (Presidencia de la República, 2013).

De acuerdo con la normatividad vigente, el tutor recibe formación para el desarrollo de su función según la modalidad en que participe, ya sea diplomados o talleres, y participa en encuentros y otras actividades formativas para fortalecer su labor. Por este servicio los tutores reciben un incentivo económico mensual (CNSPD, 2018).

Recursos virtuales

La tutoría en México se apoya en varios recursos virtuales, uno de ellos, un sitio web *Portal de Tutoría*, donde se encuentran disponibles todos los recursos de esta, normatividad, lineamientos, manuales, lecturas de apoyo, videos, entre otros, de las tres modalidades mencionadas (SEP, 2019c).

También esta tutoría cuenta con una plataforma Moodle donde se lleva a cabo la tutoría en línea, la cual es de acceso restringido. En esta plataforma están disponibles orientaciones, actividades, materiales y otros recursos para llevar a cabo esta modalidad (SEP, 2019b). Un recurso más es un canal YouTube con diversos videos vinculados con los temas de la tutoría, como la incorporación a la escuela, la generación de ambientes de aprendizaje, la atención a la diversidad de los alumnos, la evaluación de los aprendizajes, por mencionar solo algunos. En este canal, igualmente, se encuentran un par de videos en los que participan tutores y docentes noveles donde explican qué es la tutoría y cuál es su propósito (SEP, 2019a).

De este modo, los recursos de la tutoría abordan aspectos centrales de la práctica docente y son accesibles a todo público, por lo tanto, también son útiles para docentes con más experiencia o de otros contextos de habla española.

IV. Comentarios finales y propuestas

La inserción de los docentes principiantes, como se advirtió, forma parte de procesos de desarrollo profesional de mayor calado; casi siempre esta política se acompaña de otros elementos como: estándares o parámetros docentes, evaluación, capacitación, formación continua, entre otros. Igualmente, esta inserción es una tendencia internacional que se lleva a cabo en varios países, por ejemplo, Argentina, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Estados Unidos, República Dominicana, Uruguay, España, Portugal, Bélgica, China, Suiza, Inglaterra, Irlanda del Norte, Escocia, Israel, México, Nueva Zelanda, Japón, por mencionar algunos (Kutsyuruba, *et al.*, 2016; Jiménez y Angulo, 2008; OEI, 2013).

En relación con los países analizados, aunque sus poblaciones, culturas, condiciones y sistemas educativos son muy distintos, se advierten elementos comunes en relación con la inserción profesional, uno de ellos es el enfoque, en general, esta se considera como una fase importante de la docencia que incide de manera significativa en la identidad de los maestros y el logro de la calidad educativa. Se concibe a esta inserción con una visión formativa, en la que el tutor o mentor apoya al profesor de nuevo ingreso para resolver retos profesionales de manera más efectiva, adecuada y con menos angustia, y cuya intención es mejorar las prácticas de enseñanza, a fin de brindar a todos los alumnos una educación de calidad.

Esta visión formativa, usualmente, se une con un planteamiento a largo plazo de la trayectoria docente, donde la inserción es uno de sus primeros peldaños. Adicionalmente, se complementa el apoyo del tutor o mentor con otras estrategias, desde sitios web, recursos virtuales, manuales, orientaciones, lineamientos, seguimiento, formación continua, etcétera. Y, en algunos casos, como México, resulta una función adicional a los maestros con experiencia por el cual reciben un incentivo (CNSPD, 2018).

En este marco, es interesante reconocer que estos procesos no han estado exentos de retos, como la cantidad de recursos requeridos para implementarlos, tanto de maestros en servicio formados para ser tutores, como de recursos económicos para apoyar el trabajo que realizan. También

resalta que, en algunos casos, como Colombia y México, la inserción profesional ha enfrentado dificultades diversas, en particular, la complejidad para continuar estos procesos dados los cambios en la política educativa, aún cuando en estos países se reconoce la valía de tal inserción.

Otra cuestión sobre la que conviene reflexionar es la necesidad de afianzar la inserción como base para la trayectoria profesional docente, considerando que se requiere contar con políticas educativas sistemáticas, continuas, congruentes y que se mantengan en el tiempo. Como se sabe, los países que han logrado favorecer la mejora educativa, han establecido desde hace varias décadas, algunas estrategias que han resultado, como:

- a) enfocarse a un pequeño y específico número de objetivos, que puedan ser alcanzados –no solo deseados–; que permitan articular y conjuntar esfuerzos de los diferentes actores educativos y cuenten con el apoyo de la sociedad (en este caso, menos es más).
- b) crear una visión clara y consistente de lo que se pretende con la reforma, en la que los diferentes niveles del sistema educativo están implicados, de modo que se respondan a preguntas como: si los alumnos requieren aprender algo, qué deben aprender los maestros; si los maestros necesitan aprender esto, qué aprenderán los directivos; si los directivos aprenden lo anterior, qué aprendizajes tendrán los responsables de distritos, zonas o sectores escolares, y cuáles las autoridades educativas, de modo que el centro siempre sea el aprendizaje de los estudiantes sustentado en el aprendizaje de los adultos responsables de su atención, a fin de que se evite ver el cambio educativo únicamente como una responsabilidad de las escuelas, y la reforma como la elaboración de documentos a ser difundidos.
- c) continuar la apuesta de reforma en el tiempo, más allá de cambios políticos, intereses particulares u otras cuestiones, lo cual quizá es el reto más importante para las naciones latinoamericanas (Campbell y Fullan, 2006; Darling-Hammond y Rothman, 2015; Ministry of Education, 2014; Timperley, 2011).

Aunado a lo anterior, conviene hacer algunas sugerencias que pueden propiciar la mejora de los procesos de inducción docente y que se desprenden del análisis realizado:

- *Articular la tutoría con otras acciones de fortalecimiento de la experiencia docente en sus primeros años por medio de un programa de inducción, a través del cual se vinculen diferentes actividades, apoyos y recursos, por medio de estrategias y propósitos comunes, los que sean diseñados y manejados por una misma instancia gubernamental que les dé sentido.*
- *Cuidar las condiciones laborales de los docentes noveles evitando que se enfrenten a los contextos más complejos y atiendan los grupos de mayor dificultad, como pueden ser los primeros grados de cada nivel educativo. Cuando esto no sea evitable, por ejemplo, en los casos en que existe la consideración de la antigüedad dentro del escalafón magisterial, propiciar que los apoyos a los maestros principiantes tomen en cuenta las dificultades inherentes a estos contextos.*
- *Centrar la inducción docente en una visión de aprendizaje compartido, de comunidad, colaboración y redes que tome como núcleo el trabajo con los alumnos, esto supone que los maestros noveles participen en redes de apoyo, reciban ayuda de otros profesores además de sus tutores, cuenten con acompañamiento al interior de los planteles y que el centro de estas actividades sea el desarrollo de capacidades dirigidas a propiciar el aprendizaje y bienestar de los alumnos, en lo cual los recursos virtuales, encuentros y redes pueden contribuir en gran medida.*
- *Dar continuidad a las políticas educativas de inserción a la docencia y retroalimentarlas por medio del seguimiento y la evaluación, es igualmente importante que las experiencias de inducción tengan continuidad a lo largo de diferentes periodos de gobierno, de modo que la trayectoria docente sea apoyada de manera sistemática y continua, a la vez que se propicia su mejora al contar con información y evidencias que ayuden a la reflexión colectiva, la colaboración y el desarrollo de la profesión.*
- *Diseñar y difundir recursos y prácticas exitosas de acompañamiento a los docentes noveles que ayuden a identificar los aspectos que distinguen a las buenas prácticas de inserción docente en diferentes contextos culturales, lingüísticos, geográficos, sociales y educativos, así como elaborar recursos que consideren la diversidad de situaciones y necesidades de los maestros principiantes según los contextos mencionados,*

las características de los alumnos y sus necesidades de formación, un ejemplo de ello puede ser el diseño de una tutoría específica para los primeros grados de educación primaria en las zonas indígenas y rurales.

- Finalmente, se recomienda *favorecer el intercambio de experiencias y el diálogo entre países latinoamericanos*, con la intención de analizar, ampliar perspectivas y repensar los proyectos de cada país, así como la manera en que han resuelto problemáticas similares, lo que además podría ayudar a contar con visiones más amplias y adecuadas del desarrollo profesional docente a la realidad e idiosincrasia locales.

Referencias

- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 43-59.
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 317-328.
- Caena, F. (2011). *Literature review quality in teachers' continuing professional development*. Bélgica: European Commission. Directorate-General for Education and Culture.
- Calvo, G., y Camargo, M. (2018). *Hacer escuela en la formación de docentes noveles*. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v8n1/v8n1a02.pdf>
- Campbell, C., y Fullan, M. (2006). *Unlocking Potential for Learning. Effective District-Wide Strategies to Raise Student Achievement in Literacy and Numeracy*. Ontario: The Literacy and Numeracy Secretariat.
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente – CNSPD. (2014). *Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría a Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso en educación básica. Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016*. México: SEP.

- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente – CNSPD. (2018). *Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría a docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso en educación básica. Ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020*. México: SEP.
- Darling-Hammond, L., y Rothman, R. (2015). *Teaching in the Flat World. Learning from High-Performing Systems*. Nueva York: Teachers College. Columbia University.
- Duque, M., Celis, J., Díaz, B., y Gómez, M. (2014). Diez pilares para un programa de desarrollo profesional docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 107-124.
- Eirín, R., García R, H., y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional docente y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-13.
- Esteve, J. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz de Medrano, y D. Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 17-28). Madrid: OEI.
- Gobierno de la República. (2019). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. *Diario Oficial de la Federación*, 1-22.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación – INEE. (2019). *Lineamientos para la selección de tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en Educación Básica y Media Superior 2019-2020. LINEE-03-2019*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía – INEGI. (2019a). *Extensión de México*. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/territorio/extension/default.aspx>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía – INEGI. (2019b). *Población*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/temas/estructura/>
- Jáspez, J., Burgo, D., Montes de Oca, G., y Herrera, B. (s. f.). La inducción en la República Dominicana: una apuesta a la mejora del inicio en la profesión docente desde Inductio. V. *Congreso internacional sobre el profesorado principiante y la inducción a la docencia* (pp. 1-11). s. c.: OEI.

- Jiménez, M., y Angulo, F. (2008). Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes. *Revista Educación y Pedagogía*, (50), 207-218.
- Kutsyuruba, B., Walker, K., Matheson, I., Covell, L., y Godden, L. (2016). *Understanding the Contextual Factors Within Teacher Induction and Mentoring Programs An International Systematic Review of Research*. Canadá: Queen's University, University of Saskatchewan.
- Lombardi, E. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En: Vélaz de Medrano, C., y Vaillant, D. (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp. 59-66). Madrid: OEI.
- Manso, J., y Monarca, H. (2016). Concepciones de la OCDE y de la Unión Europea sobre el desarrollo profesional docente. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 137-155.
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego-Domínguez, C., Mayor, C., y Jáspez, J. (2016a). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(2), 145-168.
- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., y Mayor, C. (2016b). B-learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana. *RED-Revista de Educación a Distancia*, (48), 1-28.
- Marcelo, C., Murillo, P., Gallego Domínguez, C., y Marcelo-Martínez, P. (2016c). Mentoría para la inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. En M. A. Flores, M. de L. Carvalho, C. Silva (eds.), *Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências*, capítulo VI, Oporto: De Facto Editores.
- Martínez, A. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En C. Vélaz de Medrano, y D. Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 79-88). Madrid: OEI.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN.(2012). *Protocolo de taller presencial de inducción a docentes y directivos docentes*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-312764_archivo_pdf_instructivo_taller.pdf

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2013a). *Estrategia de acompañamiento a docentes noveles*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_24.pdf

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2013b). *Validación de la Estrategia de acompañamiento a nuevos docentes oficiales de Educación Básica y Media en siete secretarías de educación del país*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-48472.html>

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2018). *Política nacional de formación de educadores*. Recuperado de <http://aprende.colombiaprende.edu.co/es/content/pol%C3%ADtica-nacional-de-formaci%C3%B3n-de-educadores>

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2011). *Estrategia de acompañamiento. Docentes noveles*. Chía: Universidad La Sabana y Ministerio de Educación Nacional.

Ministry of Education. (2014). *Achieving Excellence A Renewed Vision for Education in Ontario*. Ontario: Ministry of Education.

Moir, E. (2017). *The Stages of a Teacher's first year*. Recuperado de <https://www.doe.k12.de.us/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=773&dataid=1435&FileName=StageTeacher1stYear-8-25-11.pdf>

Nóvoa, A. (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, (pp. 49-56). Madrid: OEI.

Organización de Estados Iberoamericanos – OEI. (2013). La formación en el desempeño de la docencia. En *Miradas sobre la educación en Iberoamérica* (pp. 155-224). OEI: Madrid.

Organización de Estados Iberoamericanos – OEI. (2016). La profesión docente en Iberoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 156-172.

Oliveira, D. (2009). Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 99-108). Madrid: OEI.

- Olivera, C. (2008). *Introducción a la educación comparada*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Pérez, A. (2007). *El método comparativo: fundamentos y desarrollos recientes*. Recuperado de <http://www.pitt.edu/~asp27/USAL/2007.Fundamentos.pdf>
- Presidencia de la República. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: Gobierno Federal. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf
- Secretaría de Educación Pública – SEP. (2018a). *Manual para el tutor de docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso Educación Básica. Modalidad presencial*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública – SEP. (2018b). *Ser tutor de docentes o técnicos docentes de nuevo ingreso en Educación Básica tutoría en línea*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública – SEP. (2019a). *Canal de YouTube. Tutoría a docentes de nuevo ingreso*. Recuperado de https://www.youtube.com/channel/UCOYkEIKZK8XOgXM_T3LGX5Q
- Secretaría de Educación Pública – SEP. (2019b). *Plataforma Moodle. Tutoría*. Recuperado de <http://143.137.111.86/moodle/>
- Secretaría de Educación Pública – SEP. (2019c). *Portal de tutoría*. Recuperado de http://143.137.111.80/dgpromocion/tutoria/?page_id=37
- Tenti Fanfani , E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-48). España: OEI-Santillana.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Londres: McGrawHill.
- Uddin Ahmed, J. (2010). Documentary Research Method: New Dimensions. *Indus Journal of Management & Social Sciences*, 4(1), 1-14.

- Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 29-38). Madrid: OEI.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(1), 1-23.
- Villalobos Pérez-Cortés, E. (2002). *Educación comparada*. México: Publicaciones Cruz- Universidad Panamericana.
- Vonk, J. (1989). Beginning Teachers' Professional Development and Its Implications for Teacher Education and Training. *The Irish Journal of Education*, 23 (1), 5-21.
- Zambrano Leal, A. (2012). Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional. *Educere*, 16(54), 11-19.