



Modelo analítico para el acompañamiento de docentes noveles en México

Analytical model related to beginning teachers' accompaniment process in Mexico

Priscila María Monge Urquijo 
Jesús Francisco Laborín Álvarez 
José Pablo Siqueiros Aguilera 

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C., Ciudad de México, México

Resumen

Objetivo: Presentar la propuesta de un modelo analítico del acompañamiento a docentes noveles enmarcado en la política educativa de México. **Método:** Se trabajó bajo la metodología de revisión bibliográfica sistematizada (Codina, 2018), recurriendo a cuatro fases: búsqueda, evaluación, análisis y síntesis. **Resultados:** De acuerdo a la revisión de investigaciones, se observan diversos dispositivos de acompañamiento, principalmente se concentran en mecanismos que facilitan instancias gubernamentales para la formación de docentes en sus primeros años; otros se relacionan con procesos informales de acompañamiento, apoyo entre colectivos o profesores experimentados; entre otros dispositivos como la mentoría formal. La evaluación se vincula con la satisfacción ante el acompañamiento y percepción del impacto en la práctica profesional, con un enfoque cualitativo. El modelo propuesto plantea la necesidad de transformar la visión del acompañamiento y de su evaluación, en función de las necesidades docentes y de contextos diversos donde se insertan los docentes. **Conclusión:** Respecto al análisis de la política educativa en México no existen resultados tácitos que comprueben la efectividad de sistemas de acompañamiento en la instrucción del novel en los últimos doce años. Se identifica que los desafíos vinculados al acompañamiento van encaminados a crear nuevas condiciones de aprendizaje para el docente novel.

Palabras clave: acompañamiento; evaluación; política educativa; docente novel.

Abstract

Objective: this paper aims to submit a proposal related to an analytical and follow-up model to beginning teachers involved on the Mexican Education Policy. **Method:** A systematic bibliography revision was used for this research (Codina, 2018), based on four stages: search, assessment, analysis and synthesis. **Results:** According to some researches revision, several support schemes, which are mainly focus on strategies for beginning teachers training, supplied by government are observed, according to the researches revision; Also, others related with informal accompaniment processes, support among experienced teachers and formal tutoring are evident. The assessment is related to the accompaniment and perception of the impact on a professional practice, with through a qualitative approach. The suggested model proposes the necessity of a transformation of the teachers' accompaniment point of view and assessment, according to teachers' needs taking into account different contexts. **Conclusion:** According to Mexican Education Policy analysis there are not implicit results which prove the accompaniment process effectivity in the beginning teacher instruction during the past 12 years. Challenges involved on the accompaniment process focus on creating new learning conditions for the new teacher, are identified in this research.

Keywords: accompaniment; evaluation; educational policy; beginning teacher.

Open Access:

ISSN: 0124-2121
E-ISSN: 2665-2420

ARTÍCULO DE
REVISIÓN
Copyright © 2019

By Educación y Humanismo

Editor:

Patricia Martínez Barrios
Universidad Simón Bolívar

Correspondencia:

Priscila Monge
priscila.monge.urquijo@gmail.com

Recibido: 2019-03-08

Aceptado: 30-04-19

Publicado: 04-07-19

DOI:

10.17081/eduhum.21.
37.33

Introducción

Diversos estudios sostienen que el acompañamiento en los primeros años de servicio contribuye en gran medida al desarrollo profesional de los docentes noveles. Esta ha sido una línea de estudio sólida en países como Argentina, Chile, Estados Unidos y Uruguay (Alen & Allegroni, 2009; Glasserman, 2016; Hagler, 2018; Maureira, 2008; Velaz de Medrano, 2009; Vezub, 2011), que se aborda desde diferentes miradas. Una de ellas es el aprendizaje social, ya que cuando el profesor interactúa con diferentes profesionales en el contexto escolar, aprende a mejorar su práctica y enriquece sus conocimientos. Otras miradas son las constituidas por los modelos de formación docente, los ciclos de vida profesional, y los procesos de mentoría en la inserción profesional. En general, estos estudios destacan la importancia de atender aspectos emocionales, cognitivos y de la práctica profesional del novel, así como el uso de diversos métodos de evaluación del proceso y la formación constante a los formadores. Una cuestión pendiente en los estudios de acompañamiento es la realización de estudios cuantitativos que permitan comprobar la efectividad de sistemas de acompañamiento al docente novel en su práctica en el aula.

Con la intención de explicar elementos que ocasionan la desigualdad educativa en el contexto de la política educativa, Flores-Crespo *et. al* (2016) señalan como agenda pendiente en la investigación educativa en México, el estudio de la figura del profesor, las trayectorias docentes, la formación en servicio y el desarrollo profesional docente, cuestiones todas que posibiliten el diseño de modalidades más pertinentes que los cursos tan constantes que ya son una tradición en lo pertinente la actualización del magisterio. En relación con lo anterior, Ravela (2009) establece que, según el Informe McKensey, los mejores sistemas educativos en países como Singapur, Finlandia y Corea, a pesar de sus diferencias, han mostrado mejores resultados tomando como base la formación de los docentes en la enseñanza, aspecto en el que la evaluación ha sido un procedimiento indispensable, concretamente en el uso de mecanismos de evaluación formativa que permitan la reflexión de la práctica docente como una oportunidad para la supervisión y orientación del aprendizaje.

De los argumentos anteriores, surgen las siguientes interrogantes para el análisis de procesos de acompañamiento a docentes noveles en México:

¿Cuáles son los elementos que, a partir de múltiples perspectivas teóricas, son considerados para desarrollar procesos de acompañamiento docente?

¿Qué componentes del acompañamiento deben ser considerados para su evaluación en el contexto mexicano?

Acorde, además, con las preguntas anteriores, el objetivo de la presente investigación consiste en presentar un modelo analítico del acompañamiento a docentes noveles a partir de los resultados de una revisión teórica sobre el concepto de Acompañamiento Docente; misma que sintetiza, diferencia y compara elementos conceptuales y teóricos, que, abordados desde un enfoque psicosocial del aprendizaje, sientan la base para la evaluación del acompañamiento a docentes noveles en el marco de la política educativa en México..

Método

El presente artículo corresponde a una revisión bibliográfica sistematizada. De acuerdo con Codina (2018), esta metodología permite asegurar la originalidad de una investigación a partir de las siguientes fases: a) búsqueda, b) evaluación, c) análisis y, d) síntesis. Para garantizar el rigor y sistematicidad en la búsqueda, se utilizaron las bases de datos académicas *SCOPUS*, *Humanities Source de Ebsco Host*. En el caso de búsquedas sobre informes, reportes y libros producidos por instancias educativas gubernamentales en diferentes países, se recurrió al Google Scholar. Además, para definir el dominio de la investigación en la búsqueda de textos científicos en línea, fue necesario recurrir a ecuaciones de búsqueda a través de palabras claves que incluyeran términos específicos en el tema de acompañamiento. Una vez que se contó con el banco de datos, para su evaluación, se consideraron los siguientes criterios de inclusión: en el caso de investigaciones empíricas y marcos conceptuales, se eligieron las que, en el contexto internacional, contaban con menos de 10 años desde su publicación y que abordaran diferentes formas de acompañamiento docente o evaluación del acompañamiento, tanto en su formación inicial como en la permanente. Para el análisis de la información, se hicieron fichas de resumen con cada texto, recuperando principalmente aportes del estado de la cuestión, metodología y hallazgos principales. Como apoyo para la organización de la información y su análisis, se trabajó con el Software *Atlas.Ti* versión 7. En cuanto a la fase final, se trabajó bajo la síntesis narrativa, de forma que permitió encontrar huecos en la investigación del acompañamiento y, por tanto, marcó la partida para la elaboración de un modelo analítico que retoma los elementos cruciales del constructo de acompañamiento orientado a docentes noveles en educación básica de México. Para esto último, se recurrió al uso de patrones semánticos que fueron identificados a lo largo del proceso de búsqueda y análisis de fuentes.

En total, se contó con un banco documental de 102 textos, de los cuales 30 se orientan a programas de acompañamiento en diferentes países. También se consideraron documentos e informes elaborados por instancias gubernamentales. Se ubicaron, así, 55 artículos sobre acompañamiento, inserción profesional y desempeño docente. De estos, 28 corresponden a artículos de revisión y estado de la cuestión, y 37 a investigaciones empíricas. En la Figura 1, se muestran los principales hallazgos, mientras que, en los apartados subsecuentes, se abordarán los contenidos de la literatura revisada.

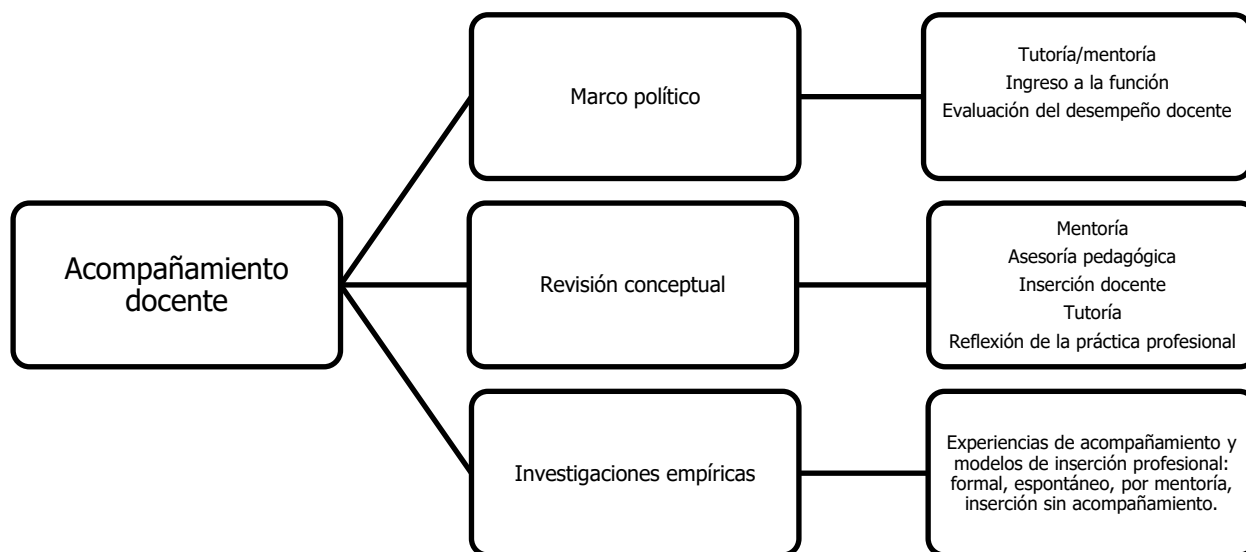


Figura 1. Síntesis de resultados de la revisión bibliográfica. Elaboración propia (2019).

La construcción del acompañamiento como concepto en el tiempo

Diversas concepciones del acompañamiento en el desarrollo profesional docente, así como las tipologías que se presentan a continuación, permiten analizar el fenómeno en la última década. De acuerdo con la Real Academia Española, el acompañamiento representa un sostén, juntar o estar en compañía. Se compone del verbo activo “acompañar” y del sufijo “miento” que indica resultado y acción. Para [Martínez & González \(2010\)](#), el significado etimológico de acompañamiento refiere a una experiencia vital de socialización, que promueve la coexistencia y configuración compartida del actuar.

Como concepto compuesto, se considera el término de acompañamiento pedagógico, propuesto por [Martínez & González \(2010, p. 536\)](#) en términos de: “proceso integrador y humanizador de la formación docente, haciendo de esta una oportunidad y un medio para la recuperación, conformación y fortalecimiento de espacios, dinámicas, condiciones, procesos y perspectivas, a lo interno de las comunidades educativas, que sirvan como soporte a una profesionalización...”. [Vezub \(2011\)](#) vincula el acompañamiento pedagógico al desarrollo profesional docente en las escuelas. Señala que, según las publicaciones de la OCDE desde el 2005, el desarrollo profesional docente ha permanecido en la agenda de política en Europa y América latina y que: “el acompañamiento pedagógico a través de pares más experimentados, constituye una modalidad y estrategia particular para promover el desarrollo profesional docente” (p. 106).

Para [Alen & Allegroni \(2009\)](#), la función del acompañamiento permite innovar en las prácticas, y aporta a la formación inicial y a las problemáticas cotidianas que se presentan en el trabajo del docente. Principalmente, facilita la construcción de conocimiento sobre una realidad difícil de advertir: la de los profesores noveles. En este sentido, de acuerdo con [Romero \(2010\)](#), es importante que el docente novel reconozca la importancia de las relaciones interpersonales, cultura, clima escolar, jerarquías y dinámicas laborales, para responder adaptativamente y que ejerza su rol de manera asertiva.

Maureira (2008) comprende por acompañamiento, dentro de la relación surgida a partir de una asesoría en una comunidad escolar, una trayectoria que se construye en la medida en que se reflexiona y se trabaja en conjunto. Resaltando un enfoque humanista, Jacobo (2005), por su parte, da el nombre de acompañamiento sistémico a un proceso que se caracteriza por una interacción de calidad entre personas con un desarrollo desigual, pero que comparten una misma intención por la adquisición y desarrollo de competencias profesionales.

Por otro lado, Imbernón (2007) realiza un análisis de la formación del profesor y de la función del asesor desde un enfoque que considera la experiencia personal y profesional del profesorado, sus motivaciones, sus necesidades, el contexto y, la participación activa en la formación y toma de decisiones. Para este autor, quienes participan en la formación se benefician de una formación permanente, incluyendo la asesoría, siempre que esta se adecua a sus necesidades profesionales en contextos sociales y profesionales reales, que parta de sus prácticas dialogadas colectivamente y que les permita elaborar un proyecto de cambio con base en su realidad, analizando las causas y las posibles soluciones a sus problemas. Manifiesta, por último, que se requieren asesores capaces de identificar situaciones específicas, con capacidad de diagnóstico y análisis de las necesidades expresadas por los profesores, así como para observar situaciones en el contexto escolar y en la práctica profesional del docente.

El mismo Imbernón (2007) presenta un modelo que incluye dos tipos de asesoría. La primera comprende la asesoría de un experto académico que parte de las demandas de cambio desde el exterior. En el segundo tipo, se incluye un asesor de proceso o práctico, quien identifica un problema existente en la práctica o en el contexto y, a través del autodesarrollo del profesorado y de prácticas colaborativas, ayuda y resuelve problemáticas en el proceso. Con esta postura, el autor retoma de cierta manera la figura del acompañamiento en el profesor.

Acorde con los planteamientos anteriores, el acompañamiento docente se hace visible en procesos de tutoría, asesoría, mentoría, coaching. El término acompañamiento pedagógico es utilizado desde 2005 y hace referencia al soporte que recibe el docente novel para mejorar su práctica en cuestiones de enseñanza y manejo de contenido educativo. En cuanto a las diferentes figuras de acompañamiento, se encuentran el mentor, tutor, asesor y coach educativo. A continuación, se referirán distinciones al respecto (Tabla 1).

Tabla 1. Análisis comparativo entre mentoría, tutoría, asesoría y coaching

| Criterio | Mentoría | Tutoría | Coaching | Asesoría |
|--|--|--|--|--|
| Acción fundamental | Dialoga y ayuda | Enseñanza | Entrenamiento y motivación | Resolución de problemas |
| Propósito fundamental | El crecimiento profesional y personal del aprendiz | Dirigir y retroalimentar el aprendizaje del estudiante | Hacer una transformación en la actuación del individuo | Resolver/corregir problemas concretos de aprendizaje |
| ¿Qué tan protocolizada y jerárquica suele ser la | Poco | Bastante | Algo | Mucho |

| | | | | |
|--|-------|-------------|-------|-------|
| relación entre el experto y aprendiz? | | | | |
| Plazo al que tiende la relación de la duración | Largo | Medio/Largo | Medio | Corto |

Fuente: Adaptación del [Observatorio de Innovación Educativa, \(2017\)](#).

Según la Tabla 1, el acompañamiento puede encontrarse en diferentes procesos y figuras, y no solo en el profesional que instruye sino también en los propios colegas, que dialogan en el día a día atendiendo la resolución de problemas didácticos, de disciplina, de comunicación y relación con los niños, padres y propios docentes. En cuanto a la temporalidad, se podría decir que la mentoría es una tipología del acompañamiento del que dispone el docente en contexto y se encuentra de forma permanente cuando se presenta de manera informal, es decir, no impuesta.

Complementando la información proporcionada en la citada Tabla 1, [Velaz de Medrano \(2009, p. 211\)](#) define a la mentoría como “aquella relación establecida entre una persona con mayor experiencia en un ámbito y otra con menor o nula experiencia con el objetivo de facilitar y desarrollar sus competencias y socialización, incrementando de esta forma sus posibilidades de éxito en la función a desempeñar”. En su mayoría, los objetivos de los programas de mentoría, tienen como propósitos: servir de alternativa real y cercana a las necesidades del novel; desarrollar procesos eficaces de aprendizaje; proporcionar apoyo en períodos de transición; facilitar a los noveles su incorporación a la profesión y al contexto; ayudar a superar las exigencias del ejercicio de la profesión; facilitar el desarrollo personal y social, mejorar las relaciones interpersonales; desarrollar un mayor compromiso y colaboración entre los miembros. La mentoría comprende, con otras palabras, un proceso de acompañamiento en la tarea y la integración en el grupo e institución de referencia, no en la mera actuación del mentor con respecto al mentorizado.

[Tillema & Westhuizen \(2015\)](#) refieren que la mentoría permite ir más allá de la información proporcionada con la finalidad de ganar conocimiento. El proceso de aprender a convertirse en un profesional se desarrolla normalmente como una inmersión en el conocimiento compartido entre los profesionales, que se intensifica mediante la adaptación personal y la renovación de ese conocimiento en la práctica profesional. Por lo tanto, también es una forma de adquirir conocimientos durante la práctica profesional.

En cuanto al perfil del mentor, se exigen de este atributos como: habilidades comunicativas, la disponibilidad y flexibilidad, cierta implicación personal, acompañada de una competencia práctica, el prestigio otorgado por la comunidad y la inteligencia emocional, que facilita además de la comunicación de conocimientos, la habilidad para escuchar y establecer una empatía con el aprendiz. Estas cualidades le permiten ejercer su rol y convertirse en un modelo a seguir, ofreciendo soporte, motivación y retos que enfrentar como parte del desarrollo profesional, además de ser una guía en la toma de decisiones ([Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015](#)).

De manera semejante, la tutoría es definida por García (2004, en Romo, 2010) como un proceso que integra un conjunto de actividades que permiten al estudiante el enriquecimiento humano, al rodearse de valores que facilitan la adaptación social, así como la convivencia, la actitud de servicio y la cooperación con otros. Satulovsky & Theuler (2009) abordan la tutoría enfocándose en la formación de profesores. En ese caso, es definida como un sostén, orientación, acompañamiento y afirmación de los procesos de aprendizaje. Para ello, se requiere de la participación de profesores experimentados que compartan sus aprendizajes con los docentes noveles y los acompañen en la resolución de problemas.

Con base en el análisis de las investigaciones empíricas, se observa que los estudios en materia de formación docente se fundamentan en cuestiones como el desarrollo profesional docente, ciclos de vida profesional o la reflexión en la práctica (Imbernón, 2007; Vaillant, 2004; Torres, 2005, Schön, 1988). En el estudio del acompañamiento, se abordan estrategias como la mentoría, asesoría profesional, tutoría, trabajo colaborativo y formación continua del novel. En cuanto a los principales hallazgos que manifiestan los modelos de acompañamiento, vale la pena detenerse en la adaptación del novel al espacio de trabajo laboral, aspecto que contribuye a reducir la tensión en el primer año de servicio y permite una reflexión de la práctica profesional y la autoevaluación del trabajo (Alen & Allegroni, 2009; Marcelo, 1998, 2002, 2009b; Marcelo, Gallego-Domínguez, Murillo-Esteba & Marcelo-Martínez, 2018; Martínez & González, 2010; Sandoval, 2011; Satulovsky & Theuler, 2009; Velaz de Medrano, 2009; Vezub, 2011; Villanueva, 2010).

Se destaca, asimismo, la relevancia de los programas de mentoría como una tendencia internacional en el ámbito educativo que ha tenido auge en los últimos cinco años. Por ejemplo, los gobiernos de diferentes países han desarrollado programas de mentoría para la mejora de la educación pública, algunos de ellos buscan fortalecer la formación docente mientras que otros orientan esfuerzos para la generación de redes de apoyo entre alumnos que permitan orientar su integración en la escuela. En países como Chile y Malasia, se han desarrollado modelos de mentoría que comprenden redes de mentores en las escuelas para el apoyo a docentes noveles a través de procesos de investigación-acción. Por medio de estas redes se cumplen programas de formación profesional para mentores y mentorados, además de la práctica guiada, con lo cual ha mejorado la autoconfianza y se han presentado cambios fundamentales en las prácticas pedagógicas. En países como España, el gobierno implementó la mentoría en línea, dando mayor flexibilidad a la formación continua, programa que contó con una gran variedad de aulas de apoyo en entornos educativos, a iniciativa que fue reconocida como una de las buenas prácticas educativas en la Unión Europea (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017).

Los estudios revelan que se requieren diversos proyectos que involucren el diseño y desarrollo de mecanismos educativos como una guía para la formación de mentores, ya que la mentoría es clave en el éxito de la implementación de programas de acompañamiento a docentes (Mayoral & Castelló, 2015). Además, investigaciones recientes sobre la función tutora en el estado de Sonora, México, refieren que:

Los principales retos a los que se enfrentan los docentes mentores en este proceso de formación se relacionan con la comprensión de la función, la comunicación eficaz con las autoridades educativas, la identificación y uso de instrumentos para evaluar la tutoría y las necesidades de formación de los tutorados (Manzano, Glasserman & Mercado, 2017).

En las concepciones estudiadas, se diferencian mecanismos de acompañamiento, tal es el caso de la mentoría, referida por Velaz de Medrano (2009) como el acompañamiento en la tarea y en la integración al grupo e institución; o bien, la tutoría entre docentes, entendida por Satulovsky & Theuler (2009) como un sostén de los procesos de aprendizaje. La asesoría, por su parte, es vista por Imbernón (2007) como el apoyo de un experto en la resolución de problemáticas reales. Los autores sostienen que estos dispositivos de acompañamiento se desarrollan bajo el trabajo de pares. Por otro lado, autores como Martínez y González (2010), Jacobo (2005) y Maureira (2008) resaltan la efectividad del acompañamiento en colectivos docentes. En la definición conceptual del acompañamiento al docente novel que se presenta a partir de toda esta revisión, este se concibe al fin y al cabo como el proceso formativo que integra diferentes mecanismos de apoyo entre dos o más docentes para la generación de espacios de intercambio profesional, aprendizaje social, así como para la socialización de experiencias docentes que favorecen la inserción profesional, atendiendo necesidades socioemocionales, cognitivas y de desarrollo profesional. En términos operativos, dicho acompañamiento será efectivo según el tipo de necesidad a subsanar en el novel. Tal como lo refiere el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017), se debe recurrir a la mentoría en caso de requerir un diálogo profesional que favorezca la reflexión de la práctica profesional, a la tutoría para la enseñanza y adquisición de aprendizajes, a la asesoría en el caso de resolución de conflictos, o al coaching, para un entrenamiento específico.

Los procesos de acompañamiento en el marco de políticas educativas en México

Debido a las demandas de una sociedad cambiante, el contexto educativo ha ido cubriendo necesidades específicas de los estudiantes; Así, mientras que durante el siglo XX se tenía como prioridad la cobertura en México; en la actualidad, el país encamina esfuerzos para una educación de calidad (DOF, 2013a). De esta forma, se puede analizar la manera en que las estrategias de formación docente han utilizado diferentes metodologías para acompañar a los profesores noveles para responder a las prioridades educativas actuales. En la Reforma Educativa 2013, se incorporó en este sentido la participación de tutores en apoyo a la labor docente durante los primeros años de servicio, todo ello acompañado de una normativa que delimitaba los procedimientos para acompañar (SEP, 2016a); sin embargo, la propia escuela, el papel del director en términos pedagógicos, el funcionamiento de los colectivos docentes en un contexto inmediato no fueron aprovechados para construir estrategias de apoyo al profesor principiante, a pesar de haber sido detectadas como áreas de oportunidad en la implementación de dicho proceso de acompañamiento (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017).

La misma Reforma Educativa 2013 en México, derivada de la política educativa actual, generó cambios al Artículo 3ro de la Constitución Nacional, con la finalidad de “garantizar la calidad en la educación obligatoria y la idoneidad de los docentes que garanticen al máximo el logro del aprendizaje de los educandos” (DOF, 2013a). A partir de lo anterior, en materia de formación y evaluación docente, se realizaron reestructuraciones como el surgimiento de nuevas figuras, establecidas en documentos normativos como la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (DOF, 2013b). Entre sus planteamientos, la Reforma Educativa exige un cambio cultural de las prácticas educativas, de forma que el ingreso a la docencia sea a través del mérito profesional y evidencie la transparencia, tanto en los procesos de ingreso como en la evaluación de la permanencia y promoción. Es aquí donde se enmarca la estrategia de acompañamiento docente, a fin de que los docentes noveles puedan tener una adaptación al centro escolar en los primeros años de servicio, amén de una orientación en el ejercicio de su función (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015). De la misma manera, el Modelo Educativo 2016 tiene la prioridad de privilegiar el trabajo docente colegiado como estrategia de articulación de la práctica escolar y el enriquecimiento de la misma (DOF, 2017).

Particularmente, dentro de la LGSPD, aparece la figura de acompañamiento docente en las escuelas (Art. 22), el cual plantea que “con objeto de fortalecer las capacidades y competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso, tendrá durante el período de dos años el acompañamiento de un tutor designado por la autoridad educativa” (DOF, 2013b). A partir de lo anterior, las entidades federativas emprenden diferentes acciones que son implementadas por la autoridad federal y local en coordinación con instancias educativas, para la formación de tutores emergentes, que acompañen al docente novel en sus primeros años de servicio, de acuerdo con un Marco General para la operación de las tutorías (SEP, 2016b). En apoyo, la Ley General del Servicio Profesional Docente refiere el establecimiento de un Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), que estará integrado por personal con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica. Esta instancia representa un recurso de apoyo para la escuela y esta podrá solicitarla cuando lo crea necesario. Asimismo, la escuela podrá recibir formación docente por medio de dos vías, 1) de la solicitud que genere la propia escuela con base en demandas específicas y, 2) participando en la oferta que promueva la autoridad federal y local (DOF, 2013b).

En Sonora, a partir del 2016, el Servicio Profesional Docente en coordinación con diversas instancias educativas ha trabajado estrategias para la formación de tutores en educación básica, con la finalidad de brindar apoyo al profesional docente, principalmente a los noveles. Para la entidad federativa de Sonora, esta iniciativa representó una alternativa del gobierno estatal en coordinación con las instituciones formadoras de docentes para la formación de tutores que acompañan al docente novel en sus primeros años de servicio (Esquivel et al, 2016). Como puede verse, esta formación emerge de una iniciativa política del Estado y no de una demanda interna de las escuelas que permita cubrir las necesidades

específicas de los diferentes escenarios escolares. En este sentido, es importante recalcar que la mentoría representa solo uno de los recursos del acompañamiento, el cual debe atender a las necesidades específicas del contexto escolar para que pueda tener éxito en la práctica del docente novel.

De hecho, atendiendo al funcionamiento de las tutorías en el estado de Sonora, México, el Índice de Cumplimiento de la Responsabilidad Educativa Estatal-ICRE (Mexicanos Primero, 2018) demuestra que las tutorías no han mostrado los resultados esperados. En congruencia con lo anterior, Bracho (2018, p. 1) sostiene: "Existe una deuda con los maestros: efectuar un acompañamiento efectivo para mejorar su desarrollo profesional". En el marco internacional, Vezub (2011) refiere que, a lo largo del tiempo, los programas de acompañamiento a docentes noveles han mostrado orientaciones diversas y en ocasiones contrapuestas, unas se han enfocado hacia la evaluación, estandarización y control de la profesión, mientras que otras persiguen el desarrollo de la autonomía y el trabajo colegiado del profesorado. En este sentido, el acompañamiento pedagógico representa una opción ante el predominio de modelos de formación de carácter instrumental que prevalecieron en las reformas educativas de los años noventa (Vezub, 2011) y que incluso en algunos casos siguen predominando, a pesar de sus grandes limitaciones.

Resultados

La propuesta de un modelo analítico permite hacer una integración del análisis de múltiples teorías y con ello una interpretación del acompañamiento docente a noveles, dando elementos que faciliten la comprensión del trabajo educativo; para ello, se ha tomado como objeto de estudio al individuo y su proceso de aprendizaje, y se ha recurrido a teorías que marcan los fundamentos del aprendizaje social y desarrollo humano. Entre ellas destaca la teoría sociocultural de Vygotsky (2005), la cual ha tenido un peso importante en el pensamiento constructivista moderno. Sus principales aportes a la psicología parten del principio básico del influjo de las actividades con significado social en la conciencia. En este sentido, Vygotsky consideraba que el entorno social es un factor fundamental en el aprendizaje y que la actividad social permite explicar cambios generados en la conciencia (Schunk, 1997). De esta forma, comprendiendo al acompañamiento docente como un proceso dinámico, se configura un aprendizaje que es producto de la influencia del entorno social, a partir de las interacciones con otros profesionales, con el propio entorno y con los recursos disponibles.

En cuanto al manejo de emociones, Vygotsky (2005) sostenía que la psicología y el pensamiento distinguen en el sentimiento tres momentos: a) la percepción de un acontecimiento u objeto como lo puede ser. Es el caso, en una situación hipotética, de un niño gritando en el aula; b) el sentimiento que esto provoca en el docente, como desesperación, impotencia, angustia; y c) una expresión corporal de este sentimiento, como sudoración o temblor. En este marco, la atención de las necesidades socioemocionales en el docente novel representa para el acompañamiento un factor elemental, pues al ser cubiertas permiten que la práctica profesional se desarrolle con mayor seguridad y

estabilidad en los inicios de la carrera docente.

Desde la perspectiva cognoscitiva de la teoría del aprendizaje social, [Bandura \(1986\)](#) plantea que el funcionamiento humano se explica a partir de un modelo de reciprocidad triádica en donde es determinante que estas tres, la conducta, los factores personales y las variables ambientales, se encuentran en constante interacción. Entre los aportes de Bandura, es fundamental el modelamiento, entendido como un componente de la teoría cognoscitiva, que hace referencia a los cambios de conducta, cognoscitivos y emocionales que se presentan al observar a uno o más modelos. Algunas funciones del modelamiento derivadas de sus tres componentes son: la inhibición y desinhibición, la facilitación de respuesta y el aprendizaje por observación ([Schunk, 1997](#)). El modelamiento en el acompañamiento es un elemento crucial en la interacción y formación del docente novel, ya que le otorga la posibilidad de generar nuevas prácticas aprendidas por los partes que han tenido experiencias docentes efectivas en el mismo escenario de trabajo y con el mismo tipo de conflictos presentes en el contexto.

Continuando la dimensión del ser como profesional de la educación, el modelo retoma los ciclos de vida profesional del docente propios de la teoría de [Huberman \(1992\)](#) con aportes en México de [Torres \(2005\)](#). De este modo, en la primer etapa de la trayectoria profesional, se destaca el período de novatez, que se ubica entre los 20 y 25 años de vida, cuando normalmente hay una búsqueda de reconocimiento, existe una satisfacción plena con el trabajo, se muestra gran empeño y compromiso con la labor docente, acompañada de una motivación hacia el trabajo; pero también de un alto grado de ingenuidad y autoeficacia, manifiesta en el apegamiento a la formación recibida en la escuela normal.

Al referirse a la sociedad moderna, [Orozco \(2015\)](#) sostiene que con el tiempo el hombre se ha convertido en una máquina, y que el cansancio ha saturado su quehacer. Mientras tanto, en la sociedad predomina una cultura de individualismo, narcisismo, aburrimiento, desgaste y reproducción donde, en la cual el individuo reacciona mecánicamente a estímulos dentro de un sistema. No hay tiempo para pensar en los otros ni diálogos. En el caso de las instituciones, se busca que el hombre rinda, como un desquite al tiempo por el que se le paga; y puede pasar tiempo sin que el director hable con los empleados. De esta manera, el empleado vive para el trabajo sin necesidad que el jefe lo recuerde. Además de todo lo anterior, Orozco refiere que la sociedad es totalmente competitiva, lo que elimina la colaboración y la voluntad de realizar un trabajo colectivo. En las instituciones, hay cámaras de vigilancia, intervención de correos electrónicos y, para finalizar, todos están enterados de la vida personal en las redes sociales. Este panorama permite analizar y comprender la realidad en la que se encuentran inmersos tanto el individuo como las profesiones.

Desde una mirada social, la identidad es aprendida como la cultura, es producto de un aprendizaje por medio de una socialización ([Giménez, 2009](#)). El modelo retoma la concepción de la identidad docente, en la que [Güemes \(2007\)](#) asume la profesión docente como un referente de la identidad en términos de formas de pensamiento, actuación y del

sentir del profesional. Sostiene que la profesión conforma un espacio constituido, que conserva ciertas relaciones sociales, las cuales se mantienen o pueden ser modificadas, en la medida que se establezcan nuevas fuerzas entre los elementos en cuestión. Con ello, hace referencia a que la profesión se encuentra inmersa en un marco de luchas, pues no es ajena a un medio social. Sin embargo, los integrantes evidencian intereses comunes que permiten la legitimación de la profesión. Y a través de esta actuación, la profesión produce servicios como la enseñanza, el desarrollo de habilidades y competencias, que a su vez propician un mayor estatus social, por ser reconocidos y apreciados en la sociedad. Comprender la forma en que se configura la identidad docente, permite entonces repensar otros esquemas para el desarrollo profesional que garanticen un impacto educativo (Cortés, Leite & Rivas, 2014).

Visto el trabajo docente desde una construcción social, la profesión ha dejado de ser vista como una vocación y se ha convertido en una decisión racional (Sandoval, 2011). A través del estudio de diversas investigaciones esta autora analiza el papel del docente y la concepción de este que ha sido construida en la sociedad, esto en contraposición con el panorama complejo en el que realizan su trabajo y con el deterioro de la profesión en la sociedad. En América Latina, existen casos en que el profesor se ve obligado a luchar por su salario a través de movilizaciones, marchas y luchas, lo cual evidencia que el reconocimiento social de la dimensión profesional e intelectual del docente solo ha quedado en el discurso (Díaz-Barriga & Espinoza, 2001).

Los efectos de las reformas educativas en el docente, se cristalizan en la saturación de este ante el hecho de atender cada vez mayores exigencias, que no solamente se enfocan en la enseñanza de contenidos, sino en ser y pensarse como un agente de cambio, es decir, como pieza clave en el aprendizaje de todos los niños. Además de ello, la formación continua constituye una de las responsabilidades a las cuales el docente está obligado (Benavides & Martínez, 2017). En este sentido, en el imaginario social, entendiendo este como la forma en que se percibe una realidad (Güemes, 2002), los retos que atribuidos a la profesión docente han estado ligados, en gran medida, a la historia de su formación y a la toma de decisiones administrativas en materia de política educativa. En México, de hecho, constituyen un antecedente en la puesta en marcha de nuevos marcos normativos.

En términos de aprendizaje social, el modelo se concibe una forma que favorece el acompañamiento docente. De acuerdo con Wenger (2015), para el establecimiento de comunidades de práctica, es indispensable contar con una arquitectura de aprendizaje, donde se encuentre principalmente un compromiso de la institución y de sus integrantes, un equipo de trabajo sólido con una educación constante y un repertorio compartido, esto es, una dinámica de trabajo en la que se hace partícipe a cada uno de los integrantes de la institución. De esta forma, se mantiene una gestión activa del conocimiento y, como elemento no menos importante en el asunto, la identidad individual y la colectiva.

Los procesos de acompañamiento se enmarcan en diferentes modelos de formación

docente, que los asumen como una construcción social y continua a través de la socialización de experiencias, la reflexión de la práctica y el aprendizaje autorregulado (Imbernón, 1994; Hargreaves & Fullan, 1992). En consecuencia, los modelos de formación visualizan al docente como un profesional reflexivo y como un actor que aprende constantemente a partir de sus interacciones sociales. Así, la pertinencia de estudiar el acompañamiento aparece como un elemento de gran peso en la formación y consolidación del docente.

El Modelo de Observación–Evaluación, propuesto por Imbernón (1994) permite, por otra parte, la reflexión y análisis para el desarrollo profesional, de modo que la valoración de la enseñanza arroja datos para su mejoramiento. Este autor sostiene que la formación permanente del profesorado debe estudiarse desde la complejidad y los principios que la comprenden. Además, resalta la relevancia de considerar el aspecto emocional y el desarrollo actitudinal del profesorado (Imbernón, 2007). Se comprende así que la reflexión individual puede mejorar con la observación de otros. En una línea similar, el Modelo de Formación Docente Práctico–Artesanal de Hargreaves & Fullan (1992) se refiere al aprendizaje en la práctica como parte de una socialización de saberes, adaptación y legitimación de la cultura.

En este punto se advierte que hay distintas concepciones referidas a la formación en el ejercicio profesional del docente. Entre ellas se encuentran: la formación en servicio, el desarrollo profesional docente, formación continua, desarrollo de recursos humanos, formación permanente, entre otros. Marcelo (2009a) adopta el concepto de desarrollo profesional docente, atendiendo a que el término desarrollo deja ver una evolución que va más allá de la formación inicial y permanente en los profesores.

El modelo analítico, a través de sus bases teóricas, sostiene que para que la formación cobre sentido en el docente, debe haber una apropiación de saberes que permitan la habilitación de procesos reflexivos. Para ello, contar con espacios de trabajo en pares o en colectivos docentes resulta un factor determinante, pues, esto permite reconocer un ideal de los elementos que deberían estar presentes durante el acompañamiento; sin embargo, la realidad del docente en México se encuentra enmarcada en políticas educativas verticales, donde el cambio es una constante y el ejercicio profesional se encuentra sujeto a procesos marcados por el sistema educativo nacional.

En el centro del modelo se presentan cuatro dimensiones del acompañamiento: socioemocional, gestión pedagógica, desarrollo profesional y vinculación con la comunidad; los cuales han sido componentes para su evaluación en otras investigaciones (Hagler, 2018; Vezub, 2011). A continuación se desarrollan cada una de ellas. Para el contexto mexicano, el modelo aborda la dimensión socioemocional del docente en la etapa de transición de la formación inicial a su inserción en el campo profesional. Al respecto, se encuentran elementos fundamentales para dicho profesional, como el establecimiento de redes de apoyo, la adaptación al nuevo contexto laboral, aspectos de identidad profesional y el compromiso institucional. Esto a su vez genera disposición por aprender y mejorar la

práctica profesional, además de alimentar una actitud de servicio. El tipo de acompañamiento que principalmente se requiere es la mentoría, esto es, de un docente experimentado que conozca los problemas de la escuela, su identidad, y que evidencie la capacidad de identificar fortalezas y vulnerabilidades del docente que se inserta.

En cuanto a gestión pedagógica, el modelo integra, además de la capacidad cognoscitiva, la disposición para el aprendizaje y el empleo de estrategias efectivas para la enseñanza, específicamente en aspectos de planeación, diagnóstico, estrategias didácticas y evaluación de aprendizajes. Para atender esta dimensión en términos de acompañamiento, se requiere un equipo de trabajo que facilite, a través de la asesoría, herramientas de trabajo útiles y efectivas para mejorar la enseñanza, tanto en enfoques pedagógicos como disciplinarios. En términos de figuras profesionales, se pueden encontrar los llamados Asesores Técnicos Pedagógicos, otros docentes experimentados al interior o exterior de la escuela, el tutor y el director escolar.

En lo relativo al desarrollo profesional, se resaltan las necesidades de formación tanto de noveles como de las distintas figuras docentes que acompañan los mecanismos que emprenden desde la estructura organizativa. Así se estimula el desarrollo profesional de los actores en instancias como la escuela, supervisión, jefatura de sector o la propia autoridad educativa estatal.

Finalmente, en lo respectivo a la vinculación con la comunidad, es necesario contar con un apoyo que permita la resolución de conflictos presentes en la vida cotidiana con los padres de familia y con el seguimiento académico y emocional de los niños. De igual manera, debe haber figuras de acompañamiento que conozcan el contexto escolar y coadyuven en la atención de conflictos que se presenten en la práctica del novel a través de la mentoría.

Parte de las estrategias de acompañamiento docente en noveles, que muestran gran impacto en la instrucción y práctica docente, se relacionan con las visitas y observación de la práctica en aula, el diálogo colectivo, la socialización de experiencias docentes, la diversificación de dispositivos institucionales de formación (formales e informales), la reflexión de y sobre la práctica profesional, así como la generación de espacios de retroalimentación profesional. A su vez, deben incluirse diferentes esquemas para la evaluación del acompañamiento ([Ministerio de Educación Nacional, 2011](#)). Considerando las dimensiones descritas, es imprescindible contar entonces con herramientas de evaluación de los procesos de acompañamiento que permitan comprobar la mejora de la práctica docente.

Cabe decir que las investigaciones sobre la implementación de la tutoría en México han dado cuenta de algunas fortalezas en el desarrollo del acompañamiento. Por ejemplo, durante la implementación de la estrategia hubo esfuerzos para adecuar la tutoría a contextos muy diversos, dar mayor cobertura, y garantizar que los docentes noveles tuvieran acompañamiento, aunque no necesariamente en las condiciones planteadas en la

normativa. También se han dejado ver debilidades. Al optar, por ejemplo, por un proceso de tutoría/mentoría, se encontró que eran necesarios otros dispositivos complementarios de acompañamiento como cursos, actividades de integración en los centros de trabajo, sesiones de intercambio y reflexión, acceso a materiales, entre otros. Por otro lado, en la implementación inicial de la estrategia de tutoría no se consideraron condiciones mínimas institucionales para operar el programa, encontrándose dificultades ante una diversidad de escuelas, y tipos de servicio (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017). Otro de los hallazgos se relacionó con la necesidad de centrar esfuerzos en la formación tutora (Manzano, Glasserman & Mercado, 2017). Los resultados mencionados no han dejado claro el impacto que dichos procesos han tenido en la instrucción, como tampoco en la adaptación del docente novel a su contexto inmediato. De acuerdo con ello, el modelo propuesto retoma de forma indirecta la vinculación del acompañamiento a la instrucción docente y, por ende, al aprendizaje de los estudiantes.

Bajo la perspectiva de Reigeluth (2016), existen cinco principios instruccionales fundamentales o métodos universales que interfieren en la instrucción: la centralidad en la tarea, la activación cognitiva, la demostración, la aplicación y la integración. Brophy (2001) propone, en cambio, tres aspectos centrales: manejo de clase, participación del alumno y estructura de clase, mismos que permiten englobar los indicadores evaluados en la instrucción que comprenden desde la creación de escenarios educativos que favorezcan el aprendizaje, el dominio de contenidos, la evaluación y las orientaciones para el aprendizaje, hasta la activación cognitiva del estudiante. De modo que para comprobar un impacto directo del acompañamiento en la instrucción docente, se tendría que evaluar tanto el propio proceso como los indicadores de la instrucción, pues estos permitirían evidenciar prácticas de acompañamiento efectivas en el desempeño del docente novel. En este sentido, con base en la realidad de las escuelas de educación básica en México, conviene preguntar: ¿Se han considerado las necesidades del docente, la instrucción y el propio contexto escolar para dar acompañamiento? ¿Existe una planeación del acompañamiento y de su evaluación? ¿Se ha determinado qué tipo de acompañamiento se requiere para cada contexto escolar? ¿Cuál sería la figura propicia para el acompañamiento y cómo evaluar el proceso?

Entonces, solo cuando se considere invertir en una inserción profesional que incluya procesos como la reflexión de la práctica profesional, desarrollo de capital profesional tanto en profesores noveles como experimentados y, principalmente, autonomía escolar para brindar acompañamiento, se transitará hacia un cambio educativo acompañado del mejoramiento en la instrucción docente y, con ello, en resultados educativos. El modelo propuesto permite precisar, justamente, la forma en que la operatividad del acompañamiento a profesores noveles en México está fuertemente vinculada no solo a las políticas para el ingreso al servicio profesional sino a esquemas de trabajo que se han desarrollado en las prácticas escolares a lo largo de diferentes reformas educativas y que no favorecen el acompañamiento, como la falta de trabajo colaborativo y de cultura evaluativa. Esta inercia ha generado poca apertura para trabajar el acompañamiento desde la autonomía de la escuela, con la posibilidad de generar nuevas estrategias para

acompañar. Por otro lado, mientras que la política actual demanda, como parte del perfil del tutor, un docente experimentado sensible al contexto escolar donde labora el profesor novel, en la práctica los acompañantes han sido docentes ajenos al contexto inmediato del principiante, al operar, por ejemplo, en la última implementación de los procesos de acompañamiento, la tutoría en línea ([Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017](#)).

Al sostener que los procesos para la inserción profesional requieren de un cambio, [Fullan & Levin \(2009\)](#) aducen que la verdadera transformación reside en los esfuerzos focalizados y sostenidos por todas las partes; en este sentido, refieren la necesidad de un cambio en las prácticas y no solo en las estructuras de gobernanza. [Hargreaves & Fullan \(2012\)](#) sostienen, además, que para cambiar la educación se requiere invertir en el fortalecimiento de la efectividad profesional, a través de acciones que perfeccionen la calidad de la enseñanza. En este sentido, los docentes son piezas claves para el cambio y mejora del rendimiento educativo. Para contar con docentes preparados, se requiere de la formación constante, generar un compromiso docente y de disposición para el trabajo en equipo que potencialice el progreso de cada docente, así como de estrategias que motiven la reflexión de la práctica profesional y la capacidad para la emisión de juicios fundamentados en su capacidad y experiencia. En cuanto a la reflexión de la práctica profesional, Shön (1998) ha trabajado en la definición de protocolos que permitan al docente traducir su quehacer en una práctica reflexiva.

El reto para la evaluación del acompañamiento a docentes noveles en México a partir de este marco analítico consiste en recuperar elementos culturales y de identidad, así como el propio capital profesional que se encuentra en las escuelas y en brindar autonomía escolar con las responsabilidades y atribuciones que esto conlleva. Con base en el análisis realizado respecto a los distintos enfoques, concepciones y formas de abordar los procesos de acompañamiento, así como los antecedentes en la política educativa en México, el modelo analítico propuesto presenta un conjunto de componentes que confluyen al momento de pensar en una evaluación del acompañamiento docente. En la Figura 1, se presenta la propuesta del modelo analítico, en la que la relación de todos los componentes permite comprender la complejidad en el estudio del acompañamiento a docentes noveles en México, proceso que no puede ser aislado de sus planteamientos teóricos, ni de una política educativa, así como del contexto escolar inmediato (ver Figura 2).

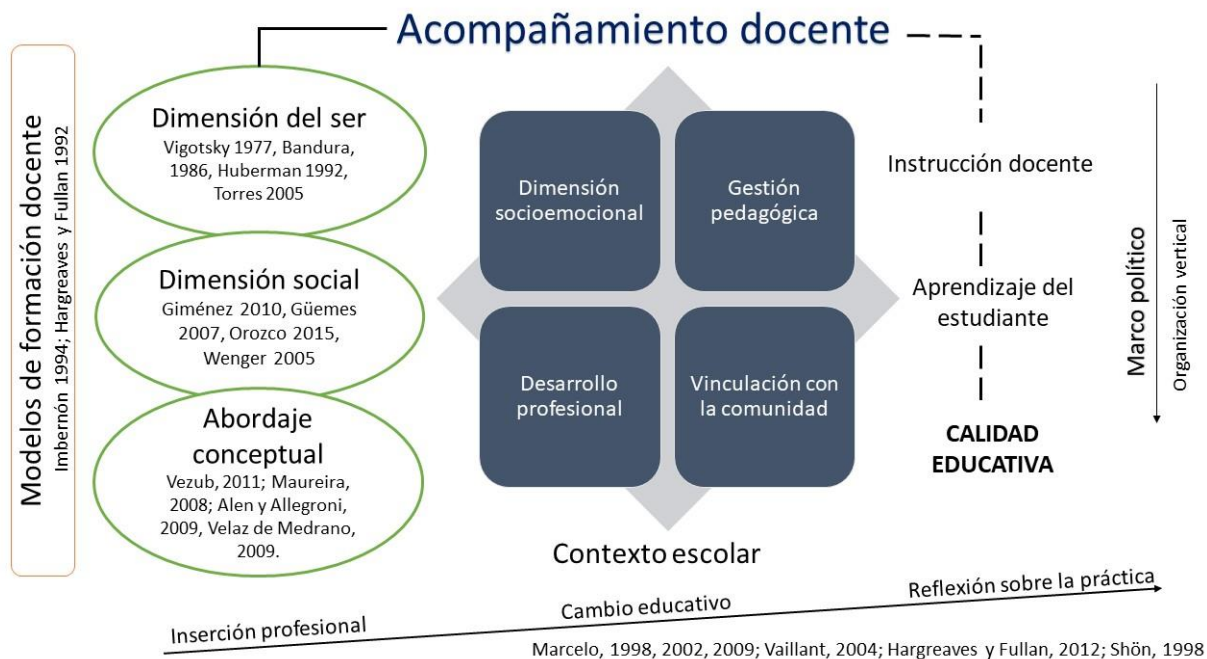


Figura 2. Presentación de un modelo analítico para la evaluación del acompañamiento a profesores noveles en el contexto mexicano. Elaboración propia (2019).

Alcances y propuestas

Las concepciones y teorías abordadas en el presente artículo parecerían tener una dirección diferente a la de las políticas educativas para el caso mexicano, sobre todo en la fase de implementación de las mismas. Sin embargo, en sentido crítico, una investigación como la presente no puede referirse solo a objetivos administrativos u oficiales, los cuales cambian y se modifican de manera acelerada, muchas veces sin fundamento en mínimas evidencias empíricas sobre el tema en cuestión.

Uno de los elementos cruciales para el acompañamiento docente efectivo es la dimensión socioemocional. En ella se establecen redes de apoyo, procesos de adaptación y definición de la identidad profesional, elementos idóneos para la mentoría. Por otra parte, la gestión pedagógica, en tanto disposición para el aprendizaje, instrucción efectiva y evaluación del aprendizaje, requiere un proceso de asesoría específica para mejorar la enseñanza, lo que da pie al desarrollo profesional de las distintas figuras en el proceso de acompañamiento. Por último, desde la mentoría, la vinculación con la comunidad puede dotar al novel de estrategias para la resolución de conflictos y la mejora de las relaciones con padres y madres de familia.

Antes de pasar a las conclusiones de este trabajo, con base en los alcances y el modelo propuesto, se plantean las siguientes recomendaciones para mejorar el proceso de acompañamiento a docentes noveles en México.

1. Fortalecer las capacidades de mentores, asesores, directores y tutores para un desempeño adecuado en la identificación de fortalezas y debilidades del docente novel que inserta.
2. Afianzar la identidad de las y los docentes noveles a la escuela, promoviendo un clima escolar adecuado, seguro y democrático.
3. Ampliar las estrategias de formación para las figuras de acompañamiento, promoviendo el aprendizaje de por vida y cooperativo.
4. Fortalecer la vinculación con la comunidad, a través del reconocimiento de las virtudes que ofrece el contexto escolar.
5. Promover una cultura evaluativa y abierta a la crítica constructiva de la enseñanza, por medio de observaciones de práctica, socialización de experiencias y la reflexión sobre la práctica.

Conclusiones

El modelo analítico presentado sienta las bases teóricas para la comprensión de un fenómeno que en México ha perdurado en el tiempo a través de diferentes mecanismos, como formación continua, asesoría pedagógica y, recientemente, tutoría. De acuerdo con las investigaciones revisadas, una de las limitaciones en el estudio del acompañamiento se relaciona con la falta de evidencia del impacto del acompañamiento en la instrucción docente. El análisis se propone como insumo para valorar la efectividad del acompañamiento en docentes noveles mexicanos, en aras de contribuir a procesos formativos de impacto en el profesor y, en consecuencia, en el estudiante y la escuela como sistema integral.

El análisis da cuenta de la necesidad de replantear la concepción y evaluación del acompañamiento, a partir de la construcción del proceso como aprendizaje social. Un problema identificado en este estudio radica en la separación del acompañamiento del profesor principiante de otros procesos formativos, principalmente, de la práctica *in situ*. Y es que, como refiere Calvo (2014), el aprendizaje profesional colaborativo irradia una transformación desde el interior de la escuela hacia el sistema para mejorarlo. En tal sentido, el modelo analítico evidencia la falta de comprensión de la figura del docente en el marco de una sociedad cambiante, así como la necesidad de un sistema de acompañamiento que atienda necesidades del docente en contexto, cubriendo la dimensión socioemocional, una gestión pedagógica efectiva, el desarrollo profesional y su interacción con la comunidad

Referencias

- Alen, B. & Allegroni, A. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, INFD.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs: Prentice

Hall.

- Benavides, M. & Martínez, S. (2017). El docente racional: aportaciones para la formación continua del profesorado desde la teoría de la elección profesional. En P. Monge, C. Navarro & M. García (Eds). *Aportaciones de la investigación educativa a la formación del profesorado*. Hermosillo, Sonora: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa de Sonora.
- Bracho, T. (2018). Necesario el acompañamiento efectivo de los docentes para mejorar su desarrollo profesional. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Red11.pdf>
- Brophy, J. (2001). Generic aspects of effective teaching. *Tomorrow's Teachers*, (37), 3-45. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0167-8922\(00\)80004-8](https://doi.org/10.1016/S0167-8922(00)80004-8)
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. *CEPPE. Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual*, 112-152. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO.
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Cortés, P., Leite, A. & Rivas, J. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias pedagógicas*, (24), 199-214.
- Diario Oficial de la Federación, DOF. (2013a). *Artículo Tercero Constitucional* (Abril, 2013). Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- Diario Oficial de la Federación, DOF. (2013b). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Diario Oficial de la Federación, DOF (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017
- Díaz-Barriga, A. & Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de educación*, (25), 17-41.
- Esquivel, R., Gallegos, J., Jiménez, A., Manzanares, S., Manzano, J., Mora, G., Murillo, G. & Rodríguez, L. (2016). *Taller de formación de tutores para el acompañamiento de docentes noveles*. Hermosillo, Sonora: Lonchería de Diseño.
- Flores-Crespo, P., Blanco, E., Cárdenas, S., Cordero, G., Díaz-Barriga, F., Jiménez, Y.,

- Martínez-Rizo, F. & Ornelas, C. (2016). ¿Por qué no mejora la calidad de la educación básica? *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1295-1303.
- Fullan, M. & Levin, B. (2009). The fundamentals of whole-system reform. *Education Week*, 28(35), 30-31.
- Giménez, G. (2009). *Cultura, identidad y procesos de individualización*. México: Universidad Autónoma de México.
- Glasserman, L. (2016). Evaluación del proceso de tutorías en profesores de educación primaria en el estado de Sonora. Sitio del Proyecto con financiamiento CONACYT. Disponible en: <https://sites.google.com/site/tutoriasonoraproyecto2017/proyecto>
- Güemes, C. (2003). La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales. En Piña, J. M. (Ed.). *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*. México: CESU-UNAM.
- Güemes, C. (2007). *Identidades, procesos e institución. El caso de la Escuela Normal de Especialización* (Doctoral Dissertation), Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hagler, M. (2018). Processes of Natural Mentoring that Promote Underrepresented Students' Educational Attainment: A Theoretical Model. *American journal of community psychology*, 62 (1-2), 150-162
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. New York, E.U.A: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, E.U.A: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. *Vidas de professores*, (2), 31-61.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, España: Graó.
- Imbernón, F. (2007). "Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (5), pp. 145-152.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Los docentes en México, Informe 2015*. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico_1Informe_2015_1.pdf

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *La educación obligatoria en México. Las tutorías como estrategia de inserción en la docencia. Informe 2017*. Recuperado de https://local.inee.edu.mx/portalweb/informe2019/stage_04/archivo/INEE-Informe-2017_10-Capitulo-5.pdf
- Jacobo-García, H. (2005). *El acompañamiento sistémico. Lo que los educadores podemos hacer en contexto*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Manzano, J., Glasserman, L. & Mercado, M. (2017). Estudio descriptivo del proceso de tutorías en el estado de Sonora. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Marcelo, C. (1998). *Formación de profesores para el cambio educativo*. Barcelona, España: EUB.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives*, 10 (35), 1-50.
- Marcelo, C (2009a). La evaluación del desarrollo profesional docente. En C. Vélaz de Medrano, & D. Vaillant (Eds.) (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, España: Fundación Santillana, OEI.
- Marcelo, C. (2009b). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 1-25.
- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., Murillo-Esteba, P. & Marcelo-Martínez, P. (2018). Aprender A Acompañar: Análisis de Diarios Reflexivos de Mentores en un Programa De Inducción. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 477-496.
- Martínez, H. & González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Revista Ciencia y Sociedad*, 35 (3), pp. 536.
- Maureira, F. (2008). Estrategia de acompañamiento a establecimientos educacionales vulnerables. *Revista Cuadernos de Educación*, (4), 1-10.
- Mayoral, P. & Castelló, M. (2015). Profesorado novel y feedback del tutor. Un estudio de casos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), pp. 346-62.
- Mexicanos Primero (2018). Índice de Cumplimiento de la Responsabilidad Educativa 2018. Recuperado de: <http://mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/como-esta-la-educacion/estado-de-la-educacion-en-mexico/icre>

- Ministerio de Educación Nacional (2011). *Estrategia de Acompañamiento a Docentes Noveles. Proyecto Sistema integrado de formación de capital humano*. República de Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_24.pdf
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, (2017). *Mentoring. EduTrends*. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/>
- Orozco, J. (2015). De la sociedad del cansancio a la sociedad del aburrimiento. *Revista Estudios 113*, (13), p. 169-193.
- Ravela, P. (2009). La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales. En F. Martínez-Rizo & E. Martín (Eds). (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Fundación Santillana.
- Reigeluth, C. (2016). Instructional theory and technology for the new paradigm of education. *Revista de Educación a Distancia*, (50), 1–18. Doi: <https://doi.org/10.4324/9781315760933>
- Romero, I. (2010). *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Santiago de Chile: Santillana.
- Romo, A. (2010). *La percepción del estudiante sobre la acción tutorial. Modelos para su evaluación*. México: ANUIES.
- Sandoval, E. (2011). La identidad de los maestros: construcción y rasgos identitarios. En R. Saucedo, G. Guzmán, E. Sandoval & F. Galaz (Eds) (2011). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates*. México: COMIE.
- Satulovsky, S. & Theuler, S. (2009). *Tutorías, un modelo para armar y desarmar*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc Libros.
- Schön, D. A. (1988). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson educación.
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2016a). *Modelo Educativo 2016*. Recuperado de <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016>
- Secretaria de Educación Pública, SEP. (2016b). *Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en educación Básica de Docentes y técnicos Docentes de nuevo ingreso. Ciclos escolares 2016 y 2017-2018*. Recuperado de

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/normatividad/TUTORES/Marco_general_para_la_organizacion_y_funcionamiento_de_la_tutoria.pdf

- Tillema H. & Westhuizen G. (2015). *Construcción del conocimiento a través de la conversación*. En H. Tillema, G. Westhuizen & K. Smith (Eds.) (2015). *Mentoring for Learning: Climbing the Mountain*. Amsterdam: Sense Publishers.
- Torres, M. (2005). *La identidad profesional docente del profesor en educación básica en México*. (Tesis doctoral), Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: Preal.
- Velaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(13), 209-229. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14.pdf>
- Vezub, F. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como una estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes noveles. *Revista del IIICE*, (30), 109-132.
- Villanueva, J. (2010). *De estudiantes a profesores. Transiciones y dilemas en la incorporación profesional*. Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa.
- Vygotsky, L. (2005). *Psicología pedagógica: un curso breve*. Moscú: Aique.
- Wenger, E. (2015). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.