



**Centro de Investigación en Alimentación y
Desarrollo, A.C.**

**EVALUACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO EN LA PRÁCTICA
EDUCATIVA DEL DOCENTE NOVEL EN EDUCACIÓN
BÁSICA DEL ESTADO DE SONORA**

Por:

Priscila María Monge Urquijo

TESIS APROBADA POR LA

COORDINACIÓN DE DESARROLLO REGIONAL

Como requisito parcial para obtener el grado de

DOCTORADO EN DESARROLLO REGIONAL

APROBACIÓN

Los miembros del comité designado para la revisión de la tesis de Priscila María Monge Urquijo, la han encontrado satisfactoria y recomiendan que sea aceptada como requisito parcial para obtener el grado de Doctora en Desarrollo Regional.



Dr. Jesús Francisco Laborín Álvarez
Director de tesis



Dra. Carmen Célina Torres Arcadia
Co-directora de tesis



Dra. Sandra Elvia Domínguez Ibáñez
Integrante del comité de tesis



Dr. Luis Huesca Reynoso
Integrante del comité de tesis

DECLARACIÓN INSTITUCIONAL

La información generada en la tesis “Evaluación del Acompañamiento en la Práctica Educativa del Docente Novel en Educación Básica del Estado de Sonora” es propiedad intelectual del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. (CIAD). Se permiten y agradecen las citas breves del material contenido en esta tesis sin permiso especial de la autora Priscila María Monge Urquijo, siempre y cuando se dé crédito correspondiente. Para la reproducción parcial o total de la tesis con fines académicos, se deberá contar con la autorización escrita de quien ocupe la titularidad de la Dirección General del CIAD.

La publicación en comunicaciones científicas o de divulgación popular de los datos contenidos en esta tesis, deberá dar los créditos al CIAD, previa autorización escrita del manuscrito en cuestión del director(a) de tesis.



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN
ALIMENTACIÓN Y DESARROLLO, A.C.**
Coordinación de Programas Académicos



Dr. Pablo Wong González
Director General

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por la oportunidad brindada al facilitarme un apoyo para cursar el posgrado como estudiante de tiempo completo.

Al Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C., por facilitarme todos los recursos tanto materiales como humanos, físicos y financieros para desarrollar mis estudios durante los cuatro años del doctorado. En este sentido, agradezco el apoyo principalmente de mi asesor de tesis, el Dr. Jesús Francisco Laborín Álvarez por su acompañamiento constante, disposición y colaboración en el desarrollo de la investigación que en este trabajo se presenta; a todos los investigadores que colaboraron como profesores del doctorado que fueron un pilar importante en mi formación académica; al Coordinación de Desarrollo Regional representada por el Dr. Jesús Robles; al excelente servicio del equipo de biblioteca Gerardo Reyna y colaboradores; al Coordinación de Programas Académicos, en su momento Dra. Herlinda Soto, posteriormente Dra. Adriana Sañudo y equipo de trabajo, por facilitar el curso de los procesos tanto académicos como administrativos en el doctorado.

Un especial agradecimiento también al comité de tesis integrado por Dr. Jesús Francisco Laborín Álvarez, Dra. Carmen Celina Torres Arcadia del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, quien fungió como mi Codirectora de tesis, Dra. Sandra Elvia Domínguez Ibáñez y Dr. Luis Huesca Reynoso; quienes fueron una guía durante todo el proceso formativo, brindando retroalimentación a los avances de trabajo.

A mis queridos padres, Martha Urquijo y Arnulfo Monge que siempre han sido un modelo a seguir por su empeño, responsabilidad y valores, los amo.

A mi esposo José Pablo Siqueiros Aguilera, con quien he caminado de la mano en este proyecto profesional, agradezco su apoyo incondicional.

A mi hermana Jazmín Monge mi alma gemela, mi hermano Paúl, mis cuñados compadres Cinthya y Juan Siqueiros, a mis queridos suegros Andrea Aguilera y José Alfredo Siqueiros, familias Urquijo Durazo, Ayón Urquijo, Cortes Monge, Hoyos Siqueiros, Cortés Pedroza, Kazmierczak Urquijo, Rocha Urquijo, Corona Urquijo, agradezco su apoyo incondicional, el cual me permitió tener la disposición temporal, emocional e intelectual para el desarrollo de esta investigación.

A mis amigas(os) investigadoras(es) y docentes, quienes colaboraron con orientaciones sobre el

funcionamiento de los programas y políticas de formación docente, así como en el desarrollo de la investigación: Norma Pesqueira, Mónica Santiago, Lorena Rodríguez, Gabriela Mora, Marcela García, Claudia Navarro, Gloria Jiménez, Pedro Flores- Crespo, Monserrath Contreras, Trinidad Espinoza, Cristina Espinoza, Néstor Peraza, Enrique Alvarado, Héctor Jacobo, Leonardo Glasserman, Elizabeth Márquez.

A la Mtra. Concepción Borboa, Coordinadora de Desarrollo Educativo en la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora.

Agradezco a Criseida Aganza, Enrique Mungarro, Itzé Sevilla, Mónica Morales, Gabriela Chávez, Perla Novela, por su amistad y apoyo.

A los compañeros de doctorado, por su empatía, apoyo y colaboración durante estos años de trabajo y de aprendizaje. Agradezco y recuerdo con cariño a la compañera Tania Poom (†) por su amistad y compañerismo.

DEDICATORIA

Especialmente a mis hijos, Santi (F), André, Matías, que están presentes en cada decisión que tomo en mi vida personal y profesional, y me dan fortaleza para seguir adelante. Ustedes estuvieron del otro lado, al ver una mamá en momentos de frustración, con poco tiempo para el juego, la atención, con falta de paciencia y comprensión de su propio desarrollo. Espero más adelante comprendan que cada paso que di fue pensando en que este producto pueda ser un estímulo, para que se interesen en descubrir qué tan lejos pueden llegar en el cumplimiento de sus metas. André, siempre has dicho que quieres ser escritor y contarás con todo nuestro apoyo para que así sea, tienes una mente brillante. Matías, aún no hablas, pero tu mirada lo dice todo.

André y Matías, les dedico este trabajo como símbolo de lo que pueden llegar a lograr como producto de su esfuerzo, siempre en busca del conocimiento, de un crecimiento profesional y atendiendo en todo momento a un comportamiento ético de una profesión.

CONTENIDO

APROBACIÓN	2
DECLARACIÓN INSTITUCIONAL	3
AGRADECIMIENTOS	4
DEDICATORIA	6
CONTENIDO	7
LISTA DE FIGURAS	9
LISTA DE CUADROS	10
RESUMEN	12
ABSTRACT	13
GLOSARIO DE TÉRMINOS	11
1. INTRODUCCIÓN	14
2. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD	16
2.1 Educación y Desarrollo	16
2.2. Aportes en la Formación Docente en el Marco Internacional.	18
2.3 Política para el acompañamiento docente en México	20
2.4 El Docente en México.....	23
3. ANTECEDENTES TEÓRICOS EN TORNO AL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE: MÚLTIPLES PERSPECTIVAS	28
3.1. La Dimensión Individual del Acompañamiento.....	29
3.1.1 Desarrollo Humano y Aprendizaje Social.	29
3.1.2. Teoría de la Instrucción.	30
3.2. La Dimensión Social del Acompañamiento.....	31
3.2.1. Comunidades de Práctica.....	32
3.2.2 Modelos de Formación y Acompañamiento Docente.	34
3.3. Origen de la Mentoría, Tutoría, Coaching.	34
3.4. Antecedentes Sobre Estudios del Acompañamiento Docente.....	38
4. HIPÓTESIS	51
5. OBJETIVOS	52
5.1. Objetivo General.....	52
5.2. Objetivos Específicos.....	52
6. MARCO METODOLÓGICO	53
6.1 Diseño Metodológico.....	53
6.2. Diseño de la Investigación	53
6.3. Descripción de Muestreo y Escenario.....	53
6.4. Procedimiento.....	54

CONTENIDO (continuación)

6.5 Estrategias de Recolección de Datos	56
7. DISCUSIÓN	78
8. CONCLUSIONES	91
9. REFERENCIAS	94
10. ANEXOS	100
10.1. Consentimiento Informado y Guiones de Entrevista Fase 1	100
10.2. Instrumento PPEB-AC	106
10.3. Instrumento DNEB-PD	110

LISTA DE FIGURAS

Figura		Página
1	Teoría de la instrucción. Gagné, 1985	27
2	Teoría social del aprendizaje. Wenger 2015	29
3	Esquema analítico del acompañamiento docente como constructo	35
4	Diseño mixto exploratorio: Modelo de desarrollo de taxonomía	37
5	Triangulación teórico – metodológica	62

LISTA DE CUADROS

Cuadro		Página
1	Porcentaje de docentes que ingresaron al Servicio Profesional Docente del 2014 al 2018 por grupo de desempeño.....	24
2	Análisis comparativo entre mentoría, tutoría, asesoría y coaching.....	36
3	Deficiencias en la literatura, tipo de diseño y razones para usarlo.....	54
4	Resultados cualitativos agrupados por dimensiones.....	60
5	Dimensiones encontradas en la Fase 1.....	61
6	Matriz de componentes rotados. Escala AD-DNEB.....	64
7	Ítems y Estadística descriptiva por componente. Escala AD-DNEB.....	65
8	Matriz de componentes rotados. Escala PD-DNEB.....	66
9	Ítems y Estadística descriptiva por componente. Escala PD-DNEB.....	69
10	Correlación entre factores de la Escala de Acompañamiento Docente.....	69
11	Correlación entre factores de la Escala de Práctica Docente.....	70
12	Correlación entre los factores del Inventario de Práctica Docente y factores de la Escala de Acompañamiento Docente.....	71
13	Prueba U de Mann-Whitney. Diferencias entre localidad y factores de Escala AD-NEB y PD-NEB.....	72
14	Diferencias entre institución de egreso y factores de Escala AD-NEB y PD-NEB.....	73
15	Análisis de regresión logística binaria. DPA*zona.....	73
16	Análisis de clasificación de la zona laboral con grupos de alta y baja Disposición para el acompañamiento.....	74
17	Análisis de regresión logística binaria. RPA*Sostenimiento.....	74
18	Análisis de clasificación del sostenimiento con grupos de alta y baja Reflexión de la práctica áulica.....	75
19	Análisis de regresión logística binaria. Aprendizaje situado * nivel educativo y sostenimiento.....	75
20	Análisis de clasificación del sostenimiento con grupos de alta y bajo aprendizaje situado.....	76
21	Regresión logística binaria práctica docente y aprendizaje situado.....	76
22	Análisis de clasificación del aprendizaje situado con grupos de alta y baja práctica docente.....	77

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Asesoría. Proceso en el que se da orientación para la solución de problemas concretos en cuanto a la adquisición del aprendizaje.

Comunidades de práctica. Agrupación de personas que participan de forma activa en busca de un fin común.

Coaching. Este proceso consiste un entrenamiento y otorga motivación al coachee, para lograr una transformación en el pensar y actuar del mismo.

Contexto escolar. Espacio en el que se desarrolla la vida académica de estudiantes, docentes, personal educativo y comunidad que contribuye a la adquisición de aprendizajes.

Docente novel. Profesional de la docencia que se encuentra al servicio en sus primeros cinco años.

Educación socioemocional. Disponer de conocimientos y competencias para responder de forma efectiva a diferentes situaciones presentes en el contexto haciendo uso de procesos de autorregulación y control físico, emocional e intelectual.

Identidad profesional docente. Son aquellas formas de pensamiento, actuación y sentir del docente, que se encuentran vinculadas a la profesión que conserva ciertas relaciones sociales en el marco de una sociedad cambiante.

Mentor o acompañante. Profesional experimentado y capacitado que puede orientar la toma de decisiones y fortalecer la autonomía del mentorado a través del uso de una diversificación de estrategias.

Mentoría. Proceso en el que existe un dialogo con la finalidad de brindar ayudar/soporte. Frecuentemente se da entre una persona experimentada y alguien sin o con poca experiencia. Se busca en todo momento el desarrollo tanto profesional como personal del mentorado.

Reflexión de la práctica profesional. Proceso que conlleva un análisis individual y/o colectivo del ejercicio profesional, que a través de la transformación de su pensar sobre aciertos y errores, permite realizar cambios en su práctica en vista de una mejora constante.

Trayectoria docente. Tiempo transcurrido desde que el docente se inserta al campo profesional hasta que deja de estar activo de forma permanente.

Tutoría. Proceso en el que se brinda dirección y retroalimentación al trabajo del tutorado a través de procesos de enseñanza.

RESUMEN

Introducción: En el marco internacional, los diferentes países aspiran a una calidad educativa, ello es visible en la definición de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas, 2015). De acuerdo con ello, la Reforma Educativa 2018 en México reconoce al docente como un agente de cambio con gran impacto en el desarrollo educativo y social de los niños; como parte de su formación profesional se mantiene la asignación de un tutor al docente novel durante su inserción al servicio en los primeros dos años. Objetivo: Probar la efectividad de un modelo de acompañamiento sobre la práctica docente en noveles de educación básica en Sonora. Metodología: Se trabajó bajo una metodología mixta (Creswell y Piano, 2007) con un diseño exploratorio secuencial y un muestreo transformativo secuencial (Teddlie y Yu, 2007). En la fase cualitativa, se llevaron a cabo cinco entrevistas semiestructuradas, a fin de identificar la percepción del acompañamiento docente en diferentes actores implicados. Enseguida, se analizó el discurso, el cual se agrupó en cuatro dimensiones del acompañamiento, las cuales sirvieron de base para la elaboración de reactivos. En la fase cuantitativa se trabajó con una muestra no probabilística de tipo intencional de 133 docentes noveles, se realizó un análisis factorial exploratorio donde se eliminaron 33 reactivos por no alcanzar una carga factorial mínima de .40, una varianza total explicada de 58% con tres factores y una alfa de Cronbach de .94, quedando una escala de acompañamiento docente compuesta por 24 reactivos. De forma simultánea se trabajó con la aplicación del Inventario de Práctica Docente. Resultados: En el análisis de resultados se realizó una correlación de los tres factores del acompañamiento, la cual mostró correlaciones positivas, que van de moderadas a altas para los tres factores. Por otro lado, las pruebas de hipótesis mostraron diferencias entre factores de ambas escalas con variables como institución de egreso, zona rural-urbana y antigüedad en el servicio. Se concluye entre otros aspectos, la existencia de un modelo de acompañamiento docente.

Palabras clave: acompañamiento, inserción profesional, desempeño profesional.

ABSTRACT

Quality education is an international concern as established by the Sustainable Development Goals (United Nations, 2015). In this sense, the 2018 Educational Reform in Mexico recognizes the teacher as an agent of change with a great impact on the educational and social development of children; As part of their professional training, the assignment of a tutor to the new teacher is maintained during their insertion to the service in the first two years. The objective of the present was to test the effectiveness of an accompaniment model on the teaching practice in beginning teachers of basic education in Sonora. It was worked under a mixed methodology (Creswell and Piano, 2007) with a sequential exploratory design and sequential transformative sampling (Teddlie and Yu, 2007). In the qualitative phase, five semi-structured interviews were carried out, in order to know the perception of the teaching accompaniment in different actors involved. Next, the discourse was analyzed, which was grouped into four dimensions of the accompaniment, which served as the basis for the elaboration of items. In the quantitative phase, we worked with a non-probabilistic sample of an intentional type of 133 novice teachers, an exploratory factor analysis was carried out from which, 33 items were eliminated because they did not reach a minimum factor load of .40, a total explained variance of 58% with three factors and a Cronbach's alpha of .94, leaving a teacher follow-up scale made up of 24 items. Simultaneously, we worked with the Teaching Practice Inventory. In the results analysis, a correlation of the three monitoring factors was performed, which showed positive correlations, ranging from moderate to high for the three factors. On the other hand, the hypothesis tests showed differences between factors of both scales with variables such as graduation institution, rural-urban area and length of service. Among other aspects, it is concluded that there is an existing relevance of the adjustment model of teacher support.

Keywords: mentoring, induction programs, teaching practice.

1. INTRODUCCIÓN

¿Por qué estudiar el acompañamiento a docentes noveles? En el marco internacional si nos abocamos a los Objetivos para el Desarrollo Sostenible en la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (2015), el Objetivo cuatro refiere a la educación de calidad; en este sentido, todos los países dirigen esfuerzos, definen criterios y estándares educativos que aluden a la mejora educativa. México no es la excepción, la educación de “excelencia” es y sigue siendo una de las prioridades definidas en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. De acuerdo con ello, se parte de la premisa de que existe una relación entre la formación de docentes y los resultados educativos, que dichos resultados fungen como indicadores de sistemas de calidad educativa (Medrano, Ángeles y Morales, 2017). Derivado de la implementación de políticas docentes, uno de los dispositivos de formación que ha presentado vacíos o bien, falta de un impacto esperado de acuerdo al diseño de la estrategia, es el acompañamiento a docentes noveles en México por medio de la tutoría.

La investigación parte de planteamientos vinculados a explorar en un primer acercamiento cómo se presenta el acompañamiento en los docentes noveles de educación básica, para posteriormente determinar de qué forma se relaciona el acompañamiento docente con el desempeño profesional del docente novel.

El objetivo de esta investigación consiste en evaluar la efectividad de un modelo de acompañamiento sobre el desempeño de docentes noveles de preescolar y primaria en el estado de Sonora.

La estructura del presente documento se compone de la siguiente forma: el capítulo I da a conocer desde una perspectiva general el contenido y abordaje de la investigación. El capítulo II presenta el marco educativo y contexto social en el que surgen los planteamientos de la investigación, así como su justificación.

En el capítulo III se argumenta las principales teorías que sustentan la tesis que concluye con la presentación de un marco analítico sobre el acompañamiento docente. Para ello, el capítulo IV se describe la metodología empleada para desarrollar la investigación.

En el capítulo V se presentan los hallazgos en cuanto a la medición del acompañamiento docente en noveles de educación básica, se determinan los tres factores que integran el modelo de

evaluación y se establecen correlaciones entre las variables. De esta manera en el capítulo VI se discuten los hallazgos y se contrastan teorías, con la finalidad de posicionar una nueva metodología de evaluación.

El capítulo VII muestra las conclusiones a las que se llegaron a la luz de los hallazgos en el marco de un cambio social, educacional y político. Por lo que el capítulo VIII ofrece alternativas que pudiesen en su momento ser consideradas para la operación de programas formativos dirigidos a docentes noveles y experimentados en educación básica.

2. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD.

El presente capítulo, refleja un panorama que enmarca la política pública en materia educativa y por ende, con gran repercusión en la formación docente. En un primer apartado se presenta una contextualización y análisis de cómo ha sido el vínculo de la educación con el desarrollo en la búsqueda constante de la calidad educativa y el impacto en el desarrollo social; en este escenario, posteriormente se analizan los principales aportes que ha tenido la formación docente en el marco internacional, para posteriormente abordar el tema de las políticas para el acompañamiento en México y cerrar con una caracterización de la figura docente.

2.1. Educación y Desarrollo

La educación se visualiza como un elemento fundamental en el desarrollo social y que guarda relación estrecha con otros ámbitos como el social, económico y laboral. México a partir de su ingreso a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en 1994, ha tenido posibilidad de establecer relaciones con países desarrollados y tener el acercamiento sus economías, además de participar en el diseño de políticas económicas y sociales con diferentes países. El objetivo que todos los países miembros de este organismo persiguen en conjunto consiste en la promoción de políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas (OCDE, 2016).

México fue el primer país en vías de desarrollo en ingresar a la OCDE, ocupando el puesto 25 del total de países miembros, esto rompió con el esquema que había trabajado dicho organismo y facilitó el ingreso de nuevos países con condiciones económicas similares al país. De acuerdo al marco de la participación de México en la OCDE (2010), en el ámbito educativo, se desarrolló el Acuerdo de Cooperación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación en las Escuelas de México (2010) donde se refirieron consideraciones relevantes para la mejora de las escuelas así como para la evaluación e incentivo de sus docentes.

De acuerdo a lo anterior, Hanushek y Woessman (2007) sostienen que aunque no es posible definir

una asociación causal entre la calidad educativa y el desarrollo económico y social, es de conocimiento que la educación de calidad ha acompañado el progreso social y económico en los diferentes países. Para ello, en la educación no existe una receta que unifique cómo alcanzar la calidad educativa en los diferentes países, ya que cada uno se desarrolla de forma distinta, sin embargo, el aprendizaje de calidad, debe constituir para cada uno de ellos una prioridad en el desarrollo (Zorrilla, 2008).

Por otro lado, abordando el desarrollo desde el surgimiento de Reformas Educativas que buscan lograr avances en la calidad educativa, durante los años ochenta en diferentes países de América Latina incluyendo México, comenzaron reformas educativas que estuvieron enmarcadas en el contexto nacional por crisis económicas y el impacto de la economía en las decisiones políticas. En el contexto internacional, las reformas fueron vinculadas al crecimiento del mercado, los avances tecnológicos y principalmente la introducción de la Internet como recurso fundamental en el incremento de las relaciones comerciales a nivel mundial y en el ámbito educativo, se introdujo la participación de nuevos organismos internacionales que permitieron la introducción de nuevos conceptos y marcos de referencia para promover el desarrollo educativo (Díaz-Barriga e Inclán, 2001).

Con base en lo anterior, organismos internacionales aportaron elementos para generar una nueva concepción de la educación. En 1990, el Banco Mundial realizó una publicación que fue un referente para la política educativa, donde destaca la necesidad apremiante para efectuar una revisión de los libros de textos, así como la recomendación de no dar aumento de salario a docentes que no estuvieran sometidos a una revisión de su desempeño o evaluación (Díaz-Barriga e Inclán, 2001). Lo anterior hizo evidente la necesidad de prestar especial atención a las prácticas docentes y generar nuevos sistemas de evaluación en el desempeño de la profesión.

El sistema educativo mexicano durante el siglo XX enfocó sus esfuerzos a la cobertura y acceso a servicios educativos, logrando un gran crecimiento de la matrícula y apertura de nuevos centros escolares, sin embargo, no se tuvo como prioridad la calidad y la inclusión dentro de la política. Con la Reforma Educativa de 1992, en este país se realizó una reestructuración del sistema educativo orientado a la descentralización de la federación al estado, la participación social en la escuela y la reformulación de los materiales educativos (Zorrilla, 2002). De esta forma, fue en 1993 cuando además del nivel educativo de primaria, en el sistema se introdujo la educación secundaria como obligatoria, mientras que nueve años después se incorpora el nivel preescolar y

finalmente en el 2013, la educación media superior (Bracho y Zorrilla, 2015).

De forma simultánea, la formación de profesores ha sufrido diferentes transformaciones. De acuerdo con Tenti (2008), las políticas de profesionalización docente en América Latina durante la década de los noventa, en su mayoría tuvieron un enfoque técnico instrumental, donde propusieron la autonomía de los docentes acompañada de instrumentos para la medición de la calidad en los resultados. Estos planteamientos que también fueron similares en el caso de Francia y algunos países de Europa, comenzaron a generar resistencias, el evidenciar la perspectiva técnica de una gestión en el docente, en donde únicamente se considera en el análisis educativo, los hallazgos de la evaluaciones de desempeño.

2.2. Aportes en la Formación Docente en el Marco Internacional.

En esta sección se referirán algunos hallazgos de investigaciones orientadas a la formación docente tanto inicial como permanente, que de cierta manera han sido referentes en la política educativa para la toma de decisiones y han establecido a su vez, algunos elementos que permiten definir el perfil profesional docente.

Con base en la sistematización de la investigación realizada en México del 2002 al 2011, Sandoval (2013) plantea que no hay suficientes trabajos que permitan establecer un perfil del magisterio actual en México. En este sentido, existe un vacío sobre quiénes son los docentes de educación básica; a raíz de la creación y funcionamiento del INEE en el 2002 se ha tenido acceso público a datos estadísticos, pero aún existe una falta de trabajos analíticos en el área. De acuerdo a la revisión de los estudios existentes que realiza la autora sobre el trabajo docente, se encuentran aportes dirigidos a indagar quiénes son los maestros en México, el malestar docente, las condiciones de trabajo en el marco de políticas y reformas y los procesos de gestión en las escuelas. Partiendo de lo anterior, Tenti y Steinberg (2011) realizaron un estudio enfocado a clarificar las condiciones en las que se encuentran docentes de primaria y secundaria que laboran en zonas urbanas en Brasil, Argentina y México. La información proporcionada por este estudio aporta elementos para la generación de políticas integrales de profesionalización docente. Así mismo, la investigación brinda elementos para visualizar al trabajo docente como una construcción social

histórica que ha cambiado desde ser vista como una vocación o una decisión racional de la profesión (Saucedo, Guzmán, Sandoval, y Galaz, 2013).

Con base en lo referido previamente, se evidencia como un factor de análisis en la práctica del profesor, la forma en que el profesional ha internalizado la función de empleado, el deber, cumplir las demandas que por disposiciones normativas y sociales le son encomendadas; de esta forma el profesor va interiorizando su papel como tal. En América Latina el profesor se ve obligado a luchar por su salario a través de movilizaciones, marchas y luchas. El problema parte en que el reconocimiento social de la dimensión profesional e intelectual solo ha quedado en el discurso (Díaz-Barriga y Inclán, 2001).

En cuanto a investigaciones orientadas a generar conocimiento de este concepto social de lo que es la formación docente, Sandoval (2013) realiza un análisis sobre tres estudios realizados en México sobre la figura del docente desde su formación inicial. La autora analiza el papel del docente y la concepción de este que ha sido construida dentro de la sociedad, esto en contraposición con el panorama complejo en el que realizan su trabajo y el deterioro de esta profesión que ha tornado en la sociedad. En este sentido, con base en la investigación realizada con docentes de educación básica en servicio, Tenti y Steinberg (2011) evaluaron las expectativas profesionales y encontraron que solo el 38% de los profesores que participaron tienen planeado continuar frente a grupo, los docentes en su mayoría consideran como primera opción permanecer en el sistema cumpliendo otras funciones y otro porcentaje abandonar su labor o inclinarse por una jubilación.

De acuerdo a estudios enfocados al docente en formación inicial, se encuentran las aportaciones de Rodríguez y Negrete (2010) con estudiantes normalistas de la Cd. de México de escuelas públicas y privadas, a partir de ellos identificaron algunas características y percepciones de los estudiantes basándose en un cuestionario que fue aplicado a casi la totalidad de la población en las diferentes licenciaturas. Se midieron expectativas profesionales, prácticas pedagógicas, servicios que la normal facilita, infraestructura. Los resultados arrojan diferencias entre escuelas, que parten de la identidad institucional. Las autoras identifican que comparados con alumnos de otras instituciones de educación superior, los normalistas evidencian un capital cultural inferior. En este sentido, Mercado Cruz (2007) en su investigación con normalistas del Estado de México refiere que las acciones de la cultura normalista y los valores del magisterio provenientes de actividades como las prácticas pedagógicas, discursos de instrucción en la escuela y la ceremonia de

graduación, aportan elementos para la construcción de una identidad del normalista. Partiendo de estas acciones se configuran saberes y creencias que son aprobados por la institución.

Retomando los resultados de la investigación de Rodríguez y Negrete (2010), se identifica que diferencia de épocas anteriores, la profesión docente ya no es una tradición familiar, solo un porcentaje bajo tiene padres maestros, a diferencia de esto, arriba del 70% de los estudiantes señalan la elección de la profesión por vocación y con expectativas de estudiar un posgrado, esto como posibilidad de abandonar su labor en las aulas.

2.3. Política para el Acompañamiento Docente en México

En México como parte de la implementación de la Reforma Educativa 2013, se generaron cambios al Artículo 3ero Constitucional a fin 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, p. 1). Por otro lado, en cuanto a la formación docente se realizaron reestructuraciones a través del surgimiento de nuevas figuras, establecidas en documentos normativos como la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y Ley del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (LINEE). Particularmente, dentro de la LGSPD se visualiza la demanda de una figura de acompañamiento docente en las escuelas de acuerdo a lo establecido en el Art. 22, mismo que refiere 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, p. 9).

Es a partir de lo anterior que, en el estado de Sonora, se emprendieron diferentes acciones implementadas por la autoridad federal y local en coordinación con instituciones formadoras de docentes, para la formación de tutores emergentes, que permitieran acompañar al docente novel en sus primeros años de servicio.

Complementando lo referido previamente, el Modelo educativo 2017 en el rubro de formación de profesores plantea como prioridad privilegiar el trabajo docente colegiado como estrategia de articulación de la práctica escolar, de forma que permita enriquecer el quehacer docente. Con ello se parte de la necesidad de generar espacios que promuevan la reflexión de la práctica y el

intercambio de experiencias educativas. En congruencia, la Ley General del Servicio Profesional Docente refirió el establecimiento de un Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), integrado por personal con funciones de dirección, supervisión y/o Asesoría Técnica Pedagógica, esta instancia como un recurso de apoyo para la escuela y podría solicitarla cuando lo fuera necesario. La escuela entonces podría recibir formación docente por medio de dos vías, 1) de la solicitud que genere la propia escuela con base a demandas específicas y, 2) participar en la oferta que promueva la autoridad federal y local.

La formación de tutores representa un área de oportunidad que el Modelo educativo marca como prioritaria. Refiere que el docente novel recibirá el acompañamiento de un tutor en sus primeros dos años de ejercicio profesional. Es en este sentido que, en el estado de Sonora a partir del 2016, el Servicio Profesional Docente en coordinación con la Secretaría de Educación y Cultura, el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa e Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora conformaron la Coordinación del Servicio de Asistencia Técnica para la Escuela del Estado de Sonora (SATESON). A través de esta instancia se trabajó una estrategia estatal para la formación de tutores en educación básica, con la finalidad de brindar apoyo al profesional docente, principalmente a docentes noveles.

La preparación de tutores pretende que los participantes cuenten con las herramientas necesarias para ejercer la función. Durante el primer año, se convocaron 292 docentes para formarse como tutores en Sonora, de los cuales únicamente ingresaron a la formación 58 y solo 35 concluyeron el proceso, para que a su vez acompañaran a los profesores que recién se incorporan en el servicio (SEC, 2016). Como parte de los ejes centrales en dicha formación, se cubrieron temas referentes a las responsabilidades en cuestión legal y ética que intervienen en la función, al valor del ser tutor, a la generación del aprendizaje en pares, así mismo, se promueve la práctica reflexiva y la construcción de la identidad.

Esta iniciativa representó para la entidad federativa de Sonora, una alternativa del gobierno estatal en coordinación con las instituciones formadoras de docentes para la formación de tutores que acompañaron al docente novel en sus primeros años de servicio. Esta formación, emerge de una iniciativa política del Estado y no de una demanda interna de las escuelas que permita cubrir las necesidades reales de los diferentes escenarios escolares. Es importante señalar que en teoría, 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.

En cuanto a políticas docentes en el marco de la Cuarta Transformación, se reformula el Artículo Tercero Constitucional del actual Decreto de Ley (2019), en el cual la constitución sostiene que “los docentes tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional” (DOF, 2019, p.1). Dentro de esta normativa, hay una serie de elementos de discurso político que hay que analizar como la configuración de estrategias para la “revalorización del magisterio”, como lo menciona el Secretario de Educación Pública Esteban Moctezuma.

Un aspecto interesante en el cambio de sexenio se vincula con la estabilidad laboral de los docentes. A diferencia de la Reforma Educativa 2013, se desprende la evaluación docente de la permanencia, por tanto, se habla de una “estabilidad” en donde la totalidad de los docentes en servicio tendrán base. Esto disminuye la tensión docente que existió al comprometer la evaluación con los derechos laborales que críticos como Manuel Gil Antón y Alberto Arnaut resaltaron.

De acuerdo con la Reforma que plantea el sexenio 2018-2024 de Andrés Manuel López Obrador surgen los siguientes cuestionamientos. Dadas las fallas detectadas en la administración pasada, ¿Cómo se mejorará el sistema de acompañamiento a los docentes? ¿Cómo se integrará el acompañamiento docente a la Nueva Escuela Mexicana? Llama la atención que tanto los planteamientos de La Nueva Escuela Mexicana como el sistema de carrera para maestros, refieran de nuevo al establecimiento de funciones docentes orientadas a la tutoría de docentes noveles (SEP, 2019).

Los efectos de las diferentes reformas educativas en el quehacer del docente, cómo podemos ver en los párrafos anteriores, se cristalizan en una saturación del docente por atender mayores exigencias, donde no solamente se enfoca a la enseñanza de contenidos, sino a ser parte de un agente de cambio y el líder de una comunidad, que sea 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 a realizar (Benavides y Martínez, 2017).

Durante este apartado es posible visualizar un panorama de lo que ha sido la política educativa en México orientada a la formación de profesores. Son grandes los desafíos que se plantean para la formación docente en la siguiente década, los retos que en la actualidad son evidentes en la figura docente, han estado ligados a la historia de su formación y constituyen un antecedente para la política educativa y la relevancia social de dicho profesional en los cambios venideros.

2.4. El Docente en México

Partiendo de las demandas que la sociedad ha encomendado al docente, así como de los avances que surgen en la sociedad del conocimiento, se identifica a la figura del docente como un agente de gran impacto en el proceso de cambio educativo. “Los docentes en el presente educativo son un eslabón sumamente importante, deben construir nuevas actitudes, incorporar conocimientos tecnológicos y generar dinámicas en el aula que motiven a los estudiantes” (Buelga, 2016, p.1).

Los docentes ante la Reforma Educativa 2013 representaron especial foco de atención, al ser quienes tienen un impacto directo en el aprendizaje de los alumnos. Por este motivo, tanto la evaluación como el acompañamiento docente fueron aspectos claves enmarcados en la política educativa del expresidente Peña Nieto, en busca de una mejora de la formación profesional de docentes, que tenía como finalidad asegurar la calidad educativa.

De esta manera, la Reforma Educativa 2013 dentro de sus planteamientos exigió un cambio cultural de las prácticas educativas, de forma que el ingreso a la docencia fuese a través del mérito profesional y donde se evidenciara la transparencia tanto en los procesos de ingreso como en la evaluación de la permanencia y promoción. Fue aquí donde se inicialmente se enmarcó la estrategia de acompañamiento docente, a fin de que los docentes noveles en los primeros años de servicio pudieran tener una adaptación a la escuela y una orientación en el desarrollo de la docencia (INEE, 2015).

Para estar en condiciones de referir y analizar datos estadísticos de los resultados del ingreso a la docencia en el nivel de primaria y preescolar de acuerdo a la legislación 2013, se presenta a fin de contextualizar el escenario, algunos datos descriptivos de las escuelas en México. Las escuelas primarias en el país se distinguen por tres tipos: primarias generales, primarias indígenas y primarias comunitarias. Para el 2013, se encontraban tres quintas partes de las escuelas generales en contextos de baja marginación, 96% de las escuelas primarias indígenas y 84% de las comunitarias en zonas de alto grado de marginación. En cuanto a personal docente, se encontró para el mismo año que 573 238 docentes atendían a 14.6 millones de estudiantes, 67% de los profesores del sexo femenino; 90% de dichos profesionales laboraban en escuelas primarias de sostenimiento público (INEGI, 2013).

Para el ingreso a la función docente, los resultados alcanzados por los sustentantes se midieron hasta el 2018 a través de criterios de desempeño validados por expertos en los contenidos que se evalúan. La puntuación que debía alcanzar el sustentante era de por lo menos 100 en cada

instrumento, con lo que alcanzaba el nivel de desempeño II. El nivel de desempeño I se describe como un dominio insuficiente de los contenidos y habilidades que son consideradas como básicas en el ejercicio de la función docente. El nivel II refiere un dominio suficiente de los conocimientos que demanda la función. El nivel III equivale al dominio suficiente con capacidad de generalización a diferentes situaciones didácticas. En este sentido, la idoneidad del docente se determinaba a partir de que el mismo, alcanzara puntuaciones dentro del nivel II en todos los instrumentos que conformaran su evaluación. Para ello se clasificaban los resultados en grupos de desempeño, el grupo “A” correspondía a aquellos docentes que en los dos instrumentos obtenían el nivel III, el grupo “B” docentes que obtenían en un instrumento nivel III y en otro II, y finalmente el grupo “C”, quienes obtenían el nivel de desempeño II en ambos instrumentos.

En el cuadro 1, se presentan los resultados en un promedio de 121,133 docentes en México que concursaron para el ingreso al servicio profesional en el periodo 2014-2018, haciendo una distinción por aquellos que ingresaron a educación básica a nivel nacional y en el estado de Sonora (5,398 docentes). El número de profesores que se muestra en la columna de no idóneo, corresponde a aquellos que concursaron pero que no pasaron los exámenes, por tanto, quedan fuera del servicio profesional. A partir de estos datos se puede observar que conforme pasaron los años, los docentes que en este período de tiempo se insertaron al servicio profesional, fueron mejorando los resultados de las evaluaciones de ingreso, destacando que para el 2014, solo el 3.5% de los docentes de educación básica se encontraron en el grupo de desempeño “A” a nivel nacional y “5.3” a nivel estatal; mientras que para el ciclo escolar 2018, el 11.7% de los profesores que ingresaron a nivel nacional se ubicaron en este mismo grupo de desempeño, siendo el 16.6% de los docentes en el estado de Sonora. Se tendría que analizar el seguimiento que tuvieron los docentes una vez que ingresaron al servicio profesional.

Cuadro 1. Porcentaje de docentes que ingresaron al Servicio Profesional Docente del 2014 al 2018 por grupo de desempeño.

		Porcentaje de docentes por grupo de desempeño			No idóneo
		A	B	C	
2014	Nacional	3.5	12	23.7	60.6
	Sonora	5.3	13.4	24.3	56.3
2015	Nacional	9.81	14.85	24.72	49.64
	Sonora	9.32	12.77	23.29	53.68

2016	Nacional	12.4	17.3	30	39.7
	Sonora	10	14.5	28.2	47.1
2017	Nacional	12.3	16	30.6	40.9
	Sonora	12.1	16	30.1	47.1
2018	Nacional	11.7	16.4	29.9	41.8
	Sonora	16.6	20.5	29.5	33.3
Promedio	Nacional	9.94	15.31	27.784	46.528
	Sonora	10.664	15.434	27.078	47.496

Elaboración propia a partir de resultados de la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente (2020).

Considerando los bajos indicadores en resultados de estudiantes de acuerdo a pruebas estandarizadas como PISA-2015 (OCDE, 2016), donde se observa que los estudiantes en México se encuentran por debajo de la media OCDE con 416 puntos en Ciencias, 423 en Lectura y 408 en Matemáticas, o resultados en PLANEA-2018 donde alumnos de sexto grado de primaria en el área de matemáticas, seis de cada diez estudiantes no logran obtener los aprendizajes clave, que de acuerdo a un comparativo realizado por el INEE (2018) entre los resultados obtenidos en la prueba en 2015 y 2018, no se observan diferencias significativas; los datos ponen en evidencia el panorama educativo en México considerando los resultados de desempeño de los estudiantes. Si analizamos los resultados de los docentes que ingresaron al servicio entre 2014-2019, presentados en el cuadro 1 de esta investigación, población considerada para este estudio, observamos que en el estado de Sonora el 47% de los docentes que concursó en el periodo referido resultaron no idóneos, de los que ingresaron, el 11% se ubicó en el mayor nivel de desempeño, 15% en el segundo nivel y 27% en el nivel de desempeño más bajo. Esto permite reflexionar sobre la vinculación de los contenidos de enseñanza en la formación inicial de docentes, que en su mayoría estos son los perfiles que ingresan, con los parámetros a evaluar para la incorporación al servicio profesional.

Las estadísticas mostradas corresponden solo a una de las primeras fases de evaluación del docente como parte de la Reforma Educativa 2013, posterior a esta fase continuó la diagnóstica en el primer año de servicio, la evaluación de la permanencia al término del segundo año y las de desempeño y promoción a otros cargos. Como resultado de ello, en la práctica docente se visualiza el problema de incertidumbre que la propia política educativa generaba en el profesional a partir de la evaluación en sus distintas etapas, ello repercute en una estabilidad emocional, profesional y social.

En el imaginario social, entendiendo este como la forma en que se percibe una realidad (Piña y Cuevas, 2004), la figura del profesor se ha construido de acuerdo a las transformaciones que la propia profesión ha tenido a través del tiempo, dando un desprestigio a lo que antes era una elección por vocación, entendida por Tenti (2008) como un “llamado”, ligado en un principio a la concepción religiosa y no como una elección racional como a lo que ahora es reconocida la profesión, en la cual el docente ha tenido una concepción peyorativa.

Santibáñez (2009) refiere que, en el presupuesto destinado a la educación en los diferentes países, el pago del maestro representa la mayor parte de la inversión. En México no es la excepción, el gasto se orienta al salario de los profesores, en comparación con países de la OCDE, México de acuerdo a su Producto Interno Bruto (PIB) – que es bajo en comparación con los países desarrollados-, la profesión docente se encuentra dentro de los países mejor pagados, a pesar de ello, hay elementos que demuestran que la calidad docente es baja. Por otro lado, los sueldos son iguales en todo el país, ello debido a la centralización en la toma de decisiones al interior de la república.

De acuerdo a lo anterior, la calidad de los maestros depende en gran medida, de la movilidad y contextos donde sean asignados, además de las condiciones de vida que pueda ofrecer el lugar en cuestiones económicas, sociales, adquisitivas (población rural o zona urbana). En este sentido, se puede hablar de que habrá espacios en los que sea frecuente que haya calidad en sus maestros debido a la preferencia o asignación y lugares en los que la calidad no esté presente.

Además de lo abordado en párrafos anteriores, como un factor de análisis en la práctica del profesor se encuentra la forma en que el profesional ha internalizado la función de empleado, el deber cumplir las demandas que por disposiciones normativas y sociales le son encomendadas; de esta forma el profesor va interiorizando su papel como tal. En América Latina el profesor se ve obligado a luchar por su salario a través de movilizaciones, marchas y luchas. El problema parte en que el reconocimiento social de la dimensión profesional e intelectual solo ha quedado en el discurso (Díaz-Barriga a Inclán, 2001).

La práctica docente durante el tiempo ha estado fuertemente ligada a las expectativas que como sociedad se han construido sobre la función. “La sociedad ha suspendido a sus profesores en dos sentidos de la expresión. Les da interrogantes por no conseguir mejores resultados y al mismo tiempo, los mantiene en suspenso al no ayudar a mejorar las condiciones que harían posible el éxito” (Fullan 2002, p. 121). Generando con ello un círculo vicioso en el que los sistemas no cambian cuando se espera que el resto de las personas solucionen el problema. “El enfoque en el

individuo no sustituye el cambio en el sistema, sino que es la estrategia más eficaz para lograrlo” (Fullan 2002, p. 153).

En vista de explicar qué ocasiona la desigualdad educativa, Flores-Crespo, Blanco, Cárdenas, Cordero, Díaz-Barriga, Jiménez y Ornelas (2016), partiendo del análisis de la política educativa, señalan como agenda pendiente en la investigación educativa el estudio de la figura del profesor, las trayectorias docentes, la formación en servicio y el desarrollo profesional docente, que posibiliten el diseño de modalidades más pertinentes que los cursos que han mostrado una tradición en la actualización del magisterio. Estos programas tendrían que partir de la atención de prioridades específicas en la diversidad de características de las escuelas.

Con base a lo anterior, la presente investigación busca en un primer momento, analizar a través del estudio de la figura del profesor y su inmersión en la escuela, cuáles son las necesidades que emergen de las escuelas en materia de formación docente y clarificar qué tipo de estrategias de acompañamiento utiliza la escuela para brindar soporte a las prácticas docentes que se realizan para atender la ruta de mejora de la escuela. Ello permitirá generar conocimiento sobre las condiciones que tienen las escuelas para la formación y las iniciativas que promueven para la mejora de la práctica docente, de acuerdo a las demandas nacionales en la política educativa.

Para ello, un acierto de la anterior Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), fue demandar a las escuelas la generación de evaluación interna, que entre otras cosas, enfatizaba la necesidad de generar los espacios físicos y de tiempo para intercambiar experiencias, compartir proyectos, resolver problemas y plantear soluciones con la comunidad de docentes.

Con relación a lo anterior, Ravela (2009) establece que de acuerdo con el Informe McKensey, los mejores sistemas educativos de 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, en donde la evaluación ha sido un procedimiento indispensable en acciones como el uso de mecanismos de evaluación formativa que permitan la reflexión de la práctica docente con oportunidad para la supervisión y orientación que permitan el aprendizaje en la práctica y la socialización en torno a la enseñanza.

Preguntas de investigación

¿Cómo se presenta el acompañamiento en los docentes noveles de educación básica?

¿De qué forma se relaciona el acompañamiento docente con la práctica profesional del novel de educación básica?

3. ANTECEDENTES TEÓRICOS EN TORNO AL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE: MÚLTIPLES PERSPECTIVAS

En este apartado se abordan primeramente aportes a la formación docente donde destacan autores como Marcelo que adopta el concepto de desarrollo profesional docente, refiriendo que frecuentemente se utilizan distintos términos como formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, entre otros. En este sentido, el autor refiere que *“El concepto de desarrollo profesional es el que se adapta mejor a la concepción del profesor como profesional de la enseñanza. Asimismo, el concepto “desarrollo” tiene una connotación de evolución y continuidad que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores”* (Marcelo, 1998; Marcelo, 2009).

Desde otra perspectiva, Imbernón (2007a) aborda la formación permanente del profesorado donde declara que la formación debe estudiarse desde la complejidad y los principios que la comprenden, además resalta la relevancia de considerar el aspecto emocional y desarrollo actitudinal del profesorado.

Las teorías de la formación docente relacionan al desarrollo profesional con una efectividad en el desempeño docente. En este sentido, aportaciones de Hunt (2009) brindan un acercamiento al concepto de efectividad docente, en donde refiere tres grandes dimensiones que la integran: conocimientos, actitudes y desempeño. En conocimientos se encuentran aquellas características del docente que permiten visualizar no solo las habilidades de comunicación verbal y escrita, sino aquellos conocimientos para un dominio disciplinar, saberes sobre estrategias para el control de grupo, así como de estrategias didácticas, conocimientos sobre las variaciones de la instrucción y la evaluación de los aprendizajes.

En las actitudes, Hunt (2009) considera la cuestión ética de la profesión, el respeto al alumno, las altas expectativas sobre los mismos en el aprendizaje, el interés por colaborar con otros para mejorar los aprendizajes, la reflexión de su práctica y el compromiso con la formación continua y la propia profesión. Finalmente en cuanto a la dimensión de desempeño, se considera que el docente genere condiciones para un ambiente de aprendizaje, uso efectivo del tiempo en clase, promoción de reglas que permitan la convivencia armónica, uso de técnicas de enseñanza efectivas, respondan a errores de los estudiantes de forma positiva para un mejor entendimiento,

mantiene colaboración con otros profesionales y realicen una evaluación formativa del desempeño de los estudiantes.

A continuación, se refieren algunas teorías que establecen los fundamentos del aprendizaje social y desarrollo humano. Ello permitirá dar elementos para la comprensión del trabajo educativo tomando como objeto de estudio al individuo y sus procesos de aprendizaje. Posteriormente, en esta sección se abordan los modelos de formación docente que explican las dimensiones del acompañamiento docente.

3.1. La Dimensión Individual del Acompañamiento

3.1.1 Desarrollo Humano y Aprendizaje Social.

Para la comprensión del fenómeno de acompañamiento se destacan aportaciones de la teoría sociocultural de Vygotsky, que ha tenido un peso importante en el pensamiento constructivista moderno. Los principales aportes a la psicología parten del principio básico del influjo de las actividades con significado social en la conciencia. En este sentido, Vygotsky buscaba un punto intermedio que permitiera explicar la influencia del entorno en los efectos generados en la conciencia. 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). En el acompañamiento docente se configura un aprendizaje que es producto de esta influencia provocada por el entorno social a partir de las interacciones.

Desde la perspectiva cognoscitiva de la teoría del aprendizaje social, Bandura (1986) parte de la postura de que el funcionamiento humano se explica a partir de un modelo de reciprocidad triádica en donde la conducta, los factores personales y las variables ambientales son determinantes que se encuentran en constante interacción.

El modelamiento es referido por Bandura como un componente fundamental de la teoría cognoscitiva, que hace referencia a los cambios de conducta, cognoscitivos y emocionales que parten de observar a uno o más modelos. Se distinguen algunas funciones del modelamiento

derivadas de sus tres componentes: la inhibición y desinhibición, facilitación de respuesta y el aprendizaje por observación (Schunk, 1997). El modelamiento en el acompañamiento docente es un elemento crucial en la interacción y formación del docente novel, herramienta que le otorga la posibilidad de generar nuevas prácticas que son aprendidas por los partes que han tenido experiencias docentes exitosas en el mismo escenario de trabajo, con el mismo tipo de problemáticas presentes en el contexto.

3.1.2. Teoría de la Instrucción.

Dentro de la efectividad en el desempeño docente, un dominio fundamental en las competencias del docente es la instrucción. Los psicólogos instruccionales se han enfocado a cómo mejorar el aprendizaje a partir de la instrucción. Reigeluth y Stein (1983) definen la teoría de la instrucción como identificar aquellos métodos que provean las mejores condiciones para que se logren los objetivos del aprendizaje. Para que una teoría instruccional sea efectiva, tendrá que ser compatible con la teoría del aprendizaje, en otras palabras, establece un vínculo entre cómo se enseña y las condiciones en las que el aprendizaje ocurre.

El propósito de la teoría instruccional consiste en la prescripción, dotar a los maestros de principios en los que la instrucción asegure un aprendizaje. Schott y Driscoll (1997) señalan que mínimamente en la teoría de la instrucción se deben atender los siguientes componentes: el aprendiz, la tarea de aprender, incluyendo aprendizajes esperados, el ambiente de aprendizaje, incluyendo las condiciones y los métodos instruccionales y, el escenario o contexto donde el aprendizaje ocurre.

Bloom, contemporáneo de Gagné fue el primero en demostrar el hecho de que el aprendizaje del ser humano comprende tres grandes dominios: cognitivo, afectivo y psicomotor. Para ello estableció la taxonomía de Bloom que comprende la clasificación del dominio cognitivo. Otros colaboradores desarrollaron taxonomías en los dominios afectivo y psicomotor, a partir de ello, Gagné fue el primero en generar una taxonomía de resultados de aprendizaje integral que considerara los tres dominios. Para ello, clasificó los resultados del aprendizaje en cinco categorías: habilidades intelectuales, información verbal, estrategias cognitivas, actitudes y habilidades motoras (Chang, 2005).

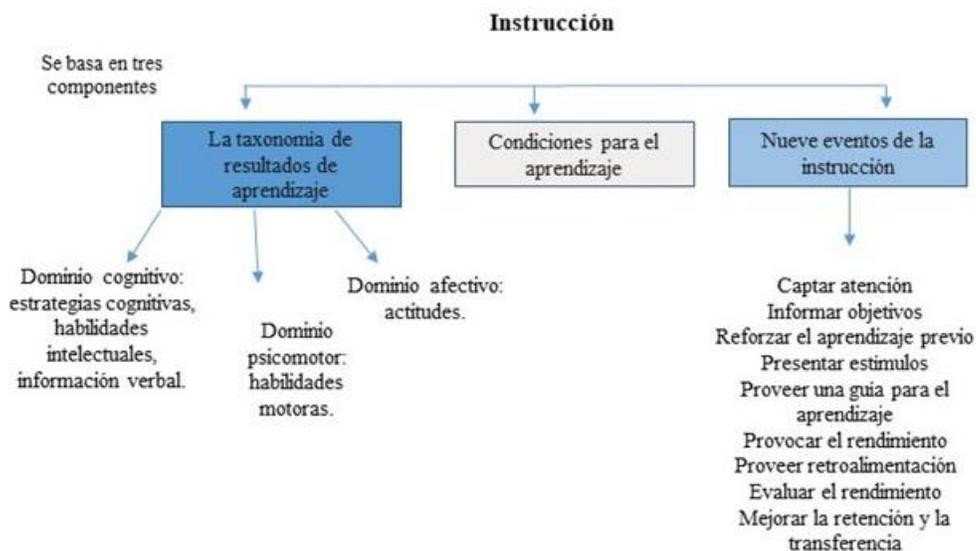


Figura 1. Teoría de la instrucción. Gagné, 1985.

Las condiciones para el aprendizaje constituyen variables internas como los aprendizajes previos de los estudiantes y variables externas como los recursos que utiliza el docente para la enseñanza. Bajo la perspectiva de Reigeluth (2016) basado en aportaciones de Merrill, (2007, 2009) refiere cinco principios instruccionales fundamentales que son definidos como métodos universales de instrucción: la centralidad en la tarea, la activación cognitiva, demostración, la aplicación y la integración. A pesar de ello, Reigeluth y Carr Chelman (2009) sostienen que los métodos en que se lleve a cabo cada principio deberán aplicarse de forma variable de acuerdo a cada situación de enseñanza para que la instrucción sea de alta calidad. Por otra parte, autores como Brophy (2001) hacen una reducción de los principios a tres centrales: Manejo de clase, Participación del Alumno y Estructura de clase, mismos que permiten englobar los indicadores evaluados en la instrucción que van desde la creación de escenarios educativos que favorezcan el aprendizaje, el dominio de contenidos, evaluación, orientaciones para el aprendizaje hasta llegar a la activación cognitiva del estudiante.

3.2. La Dimensión Social del Acompañamiento

Este apartado permite vislumbrar cuáles han sido aquellas teorías sociales que marcan la pauta

para la comprensión de la escuela como sistema, así como de los componentes y actores que la integran, acentuando como sujeto de análisis la figura docente en constante interacción con un colectivo.

3.2.1. Comunidades de Práctica

Wenger (2015) parte de la teoría del aprendizaje como participación social. El aprendizaje no solo no solo se da en un aula de clases, sino que forma parte de la vida cotidiana por medio de interacciones sociales. En este sentido se distingue a las comunidades de práctica como agrupaciones de personas que participan de forma activa en busca de un fin común.

En acuerdo con el autor, el aprendizaje se ubica en el centro de cuatro teorías centrales que se vinculan entre sí: de forma vertical se ubican las teorías de la estructura social y de la experiencia situada. La primera que refiere a las reglas, normas e instituciones como estructuras que explican la acción dada del individuo en el contexto social. La experiencia situada define las interacciones entre individuos en la vida cotidiana, la improvisación y construcción de conversaciones y acciones individuales y colectivas.

De forma horizontal están las teorías de la práctica y de la identidad, que son éstas en las que el autor centra sus aportes. Las teorías de la práctica manifiestan las estrategias concretas en que los grupos sociales experimentan su quehacer en la vida real, la forma en que se organizan y participar en una comunidad. Por su parte las teorías de la identidad refieren la formación de carácter social del individuo, la comprensión de su formación como producto de un conjunto de interacciones sociales. Así mismo, se ubican cuatro teorías secundarias que intervienen en la teoría social del aprendizaje de forma indirecta: teorías de la subjetividad, colectividad, significado y teorías del poder (ver figura 2).



Figura 2. Teoría social del aprendizaje, Wenger 2015.

Esta propuesta se fundamenta en la teoría social de aprendizaje ya que integra los elementos necesarios para caracterizar la participación social como un proceso de aprender y conocer. Es aquí donde surge el interés por el estudio en las comunidades de práctica entendiendo a la práctica, como una forma de compartir recursos sociales e históricos, marcos de referencia y perspectivas compartidas que puedan sustentar el compromiso mutuo en la acción. El concepto de comunidad, se define en términos de las configuraciones sociales y fortalecimiento de relaciones que persiguen el cumplimiento de metas comunes. La comunidad de práctica representa un contexto dinámico que permite a los integrantes la posibilidad de adquirir nuevas competencias, además de generar el compromiso para hacer de esas competencias una contribución (Wenger, 2001).

Centrar el interés en la participación social conlleva replantear el aprendizaje y ello conlleva algunas repercusiones. Para Wenger (2001), a nivel individual representa ver al aprendizaje en términos de participación y contribución en comunidades de práctica; a nivel de comunidad, significa que el aprendizaje será el medio para mejorar su práctica y abrir posibilidad para la integración de nuevos colaboradores; y a nivel organizacional, simboliza que el aprendizaje mantiene activa la comunidad de práctica, que será el medio para ser una institución exitosa.

3.2.2 Modelos de Formación y Acompañamiento Docente.

En este apartado se describirán las dimensiones de la formación y acompañamiento docente que serán considerados en la investigación. Dentro de las dimensiones personal, profesional e institucional del acompañamiento docente referidas por Vezub (2011), en la presente investigación serán abordadas estas dimensiones de la siguiente forma, 1) la personal y profesional a través de la evaluación de la instrucción y sentir del profesor principiante y, 2) la institucional como proceso que desarrolla la escuela para la formación y acompañamiento a docentes.

A partir del análisis de los modelos de formación que se orientan por considerar al docente como un profesional reflexivo y un actor que aprende constantemente a partir de sus interacciones sociales, se explica la pertinencia de estudiar el acompañamiento docente como un elemento de gran peso en la formación y consolidación del docente.

En vista de que la docencia se concibe como una profesión aislada, el Modelo Observación – Evaluación propuesto por Imbernón (1994) permite la reflexión y análisis para el desarrollo profesional, de este modo, la valoración de la enseñanza arroja datos para la mejora. Se parte de que la reflexión individual puede mejorar con la observación de otros.

En el Modelo de formación docente Práctico – Artesanal de Fullan (2002), refiere al aprendizaje en la práctica como parte de una socialización de saberes, adaptación y legitimación de la cultura.

3.3. Origen de la Mentoría, Tutoría, Coaching.

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. De acuerdo con Martínez y González (2010) la centralidad del 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 y González (2010, p. 536) como “proceso integrador y humanizador de la formación

docente, haciendo de ésta 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...”.

Siguiendo con el término de acompañamiento pedagógico, Vezub (2011) lo vincula al desarrollo profesional docente en las escuelas. Señala que la OCDE a partir de sus publicaciones desde el 2005 sostiene que el desarrollo profesional docente ha permanecido en la agenda de política en Europa y América latina. El autor señala que “el acompañamiento pedagógico a través de pares más experimentados, constituye una modalidad y estrategia particular para promover el desarrollo profesional docente” (Vezub, 2011, p. 106).

La función del acompañamiento para Alen y Allegroni (2009) permite innovar en las prácticas, 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 escasamente advertida, la de los profesores principiantes. En este sentido de acuerdo con Romero (2010), es importante que el docente novel reconozca las relaciones interpersonales, cultura, clima escolar, jerarquías y dinámicas laborales, para responder adaptativamente y que ejerza su rol en distintos momentos de manera asertiva. El acompañamiento docente, para Maureira (2008) se comprende por acompañar dentro de una 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.

Jacobo (2005) denomina acompañamiento sistémico al acompañamiento entendido como sistema, lo caracteriza por una interacción de calidad entre personas con un desarrollo desigual, que comparten una misma intención por la adquisición y desarrollo de competencias profesionales, resaltando un enfoque humanista.

Por otra parte, Imbernón (2007a) realiza un análisis de la formación del profesor y de la función del asesor desde un enfoque donde se considere la experiencia personal y profesional del profesorado, sus motivaciones, sus necesidades, el contexto y, además la participación activa en la formación y toma de decisiones. Para el autor, los que participan en la formación se tienen que poder beneficiar de una formación permanente, incluyendo la asesoría, que se adecue a sus necesidades profesionales en contextos sociales y profesionales reales, que parta de sus prácticas dialogadas colectivamente y que puedan elaborar un proyecto de cambio, con base en su realidad, analizando las causas y las posibles soluciones a sus problemas. Manifiesta que se requieren de asesores capaces de identificar situaciones específicas, con capacidad de diagnóstico para el

análisis de necesidades expresadas por los profesores, como para observar situaciones en el contexto escolar y en la práctica profesional del docente.

Siguiendo con Imbernón (2007b), presenta un modelo de asesoramiento que incluye dos tipos de asesoría. En la primera se incluye la asesoría de un experto de carácter académico que parte de las demandas de cambio desde el exterior. En el segundo tipo de asesoría, se incluye un asesor de proceso o de tipo práctico donde identifica un problema existente en la práctica o en el contexto, donde a través del autodesarrollo del profesorado y 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.

Con base en los planteamientos anteriores, el acompañamiento docente se hace visible en procesos de tutoría, asesoría, mentoría, coaching. El término acompañamiento pedagógico es referido desde 2005 al 2018 y se orienta al apoyo que recibe el profesor para su trabajo exclusivamente en el aula. En cuanto a las diferentes figuras de acompañamiento que se pueden observar en la literatura se encuentra el mentor, tutor y coach educativo, a continuación se referirán distinciones al respecto (ver cuadro 2).

Cuadro 2. 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 relación entre el experto y aprendiz?	Poco	Bastante	Algo	Mucho
Plazo al que tiende la relación de la duración	Largo	Medio/Largo	Medio	Corto

Fuente: Adaptación del Observatorio de Innovación Educativa, 2017.

Complementando la información proporcionada en el cuadro 2, Velaz de Medrano (2009) 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. Los objetivos de los programas de mentoría, en su mayoría 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 principiantes 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 consiste en 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.

Con base al proceso de mentoría, Tillema y Westhuizen (2015) refieren que esta 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 inmersión en el conocimiento compartido entre los profesionales, intensificado mediante la adaptación personal y renovación de ese conocimiento en la práctica profesional. Por lo tanto, es una forma de adquirir conocimientos durante la práctica profesional.

Respecto al término de tutoría, García (2004) la define como un “conjunto de tareas que facilitan al alumno un constante enriquecimiento humano en un marco de valores individuales y sociales que le permiten la adaptación social, la convivencia, el servicio y la cooperación, gozando de libertad y de justicia” (García, 2004 en Romo 2010, p. 48).

Satulovsky y Theuler, (2009) abordan la tutoría dando un enfoque a la formación de profesores, donde se busca que el acompañamiento se brinde entre el colectivo a partir de la tutoría, definida esta 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.

Como parte de las concepciones revisadas a lo largo de esta investigación, se identifican diferentes mecanismos de acompañamiento, como la mentoría que de acuerdo con Velaz de Medrano (2009) se define como el acompañamiento en la tarea y en la integración a la institución; por otro lado, la tutoría entre docentes, que desde la mirada de Satulovsky y Theuler (2009) representa un apoyo

para contribuir en el proceso de aprendizaje. Desde la perspectiva de Imbernon (2007a), la asesoría consiste en el apoyo de un experto para la resolución de problemas reales. Todos estos dispositivos de acompañamiento de acuerdo a los autores, se desarrollan en trabajo de pares. Por su parte, Jacobo (2005), Maureira (2008) y Martínez y González (2010) plantean la efectividad del acompañamiento en los colectivos escolares.

A partir de la literatura revisada y el uso de las diferentes terminologías que se orientan a distintas metodologías de acompañamiento, para efectos de esta propuesta, se recurre al término de acompañamiento docente entendido como un proceso formativo que integra diferentes mecanismos de apoyo entre dos o más docentes, el cual promueve la generación de espacios para un intercambio profesional, el aprendizaje social y la socialización de prácticas docentes y experiencias que facilitan la inserción al servicio, coadyuvando en la atención de necesidades de carácter socioemocional, cognitivas y de desarrollo profesional.

3.4. Antecedentes Sobre Estudios del Acompañamiento Docente.

En este apartado se presentarán algunas investigaciones que muestran hallazgos pertinentes para el establecimiento de una relación entre el acompañamiento docente y la práctica docente eficaz, ya que a pesar de que han sido temas estudiados, y el impacto del primero sobre el segundo ha sido reiterado por diversos autores, se han obtenido hallazgos por separado, o bien, investigaciones que llegan hasta un nivel descriptivo refiriéndome principalmente con esta aseveración al contexto mexicano. La principal contribución que brinda la presente investigación consiste en validar una metodología de evaluación del acompañamiento docente y asociarlo con la práctica docente eficaz, específicamente con el diseño instruccional, tal como se han desarrollado estudios en Estados Unidos que más adelante se presentarán.

En cuanto a estudios sobre prácticas docentes Villanueva (2010) demuestra que los maestros noveles al insertarse en el ámbito laboral se enfrentan a un desequilibrio cognitivo en un espacio de incertidumbre que los convierte vulnerables en su quehacer, basando su ejercicio en ensayo y error hasta que logra adaptarse a su realidad y parten de ella para la construcción de una identidad profesional. En este sentido, Sandoval y Villegas (2012) refieren como un vacío la falta de

acompañamiento en esta etapa crítica del docente, al enfrentarse a una cultura diversa y realidad social distinta. Para ello, la OCDE (2010) en busca de la obtención de mejores resultados educativos, sostiene que México debe generar cambios en política pública encaminados a generar un sistema para seleccionar, preparar y evaluar a los mejores docentes que impacten en las escuelas.

En la investigación coordinada por Martínez (2012) evidencia un trabajo colectivo en el que participaron cuatro instituciones de Nuevo León, tres normales y la Universidad de Monterrey. Se trabajó con egresados de estas escuelas que laboran en escuelas en contextos vulnerables. Los resultados revelaron las principales problemáticas a las cuales se enfrentan los docentes en estos contextos y las acciones que se realizaron para facilitar acompañamiento en el ejercicio profesional. Se destacaron modelos de acompañamiento distintos por escuela. El primero de ellos, el Modelo Serafines consistió en las tres etapas: sensibilización, negociación y aplicación de las acciones de acompañamiento, todas ellas vinculadas a un diagnóstico permanente de la práctica. Se consideraron como premisas la horizontalidad entre el mentor y el docente novel, la reflexión de la práctica y el engranaje entre todas las etapas del proyecto. Cabe mencionar que este modelo de acompañamiento tiene una característica muy particular. Al ser proveniente de una escuela normal, el vínculo se hace entre el docente formador y el estudiante egresado que se ingresa en un primer momento al servicio profesional se habla de un proceso fundamentado en la mentoría.

En el caso de este primer modelo, si se vincula con las investigaciones abordadas en párrafos anteriores, atiende los vacíos que Sandoval y Villegas (2012) refieren sobre el acompañamiento al ingresar a la docencia. Apreciándolo así, ese espacio de incertidumbre al adaptarse a un contexto nuevo tal como lo refiere Villanueva (2010) con este estudio ha sido cubierto. Este modelo se diseñó específicamente para escuela con vulnerabilidad académica, las actividades en cada etapa del proceso incluyeron la toma de decisiones de estrategias de apoyo a la consolidar las competencias docentes y la mejora de la calidad en las escuelas, todo ello bajo un proceso dialéctico de mentoría y la reflexión de la práctica. Para ello en las fases de incluyeron espacios de acompañamiento colectivo y otros individuales. Este modelo fortalece en el novel la toma de decisiones partiendo de procesos reflexivos y consensuados, de forma que su práctica profesional responda a los retos que le demanda el contexto en el cual se desenvuelve.

El segundo modelo de acompañamiento establecido en el estudio de Martínez (2012), es el modelo virtual y situado que permite ofrecerle apoyo al novel a partir del maestro experto. El espíritu de

este modelo consiste en brindar apoyo a profesores noveles que laboran en contextos de marginalidad y rezago académico, espacios en los que el propio estrés que origina la adaptación y atención de situaciones complejas que le demanda la función, son elementos que influyen en el abandono. A partir de un apoyo sistemático, se brinda un seguimiento en dos vertientes, el acompañamiento situado, donde el mentor asiste al centro de trabajo del novel con el propósito de reconocer el contexto, la dinámica de trabajo y prácticas de enseñanza; el seguimiento virtual por otro lado, al ser considerados los docentes noveles de la generación de nativos digitales, se facilita un seguimiento a través de este recurso para sostener contacto y propiciar la formación continua, mediante un espacio virtual se utilizan herramientas para observar grabaciones e clases, atender inquietudes y dar retroalimentación en momento donde las condiciones del espacio físico y distancia lo impiden. El modelo consta de tres elementos centrales: las fases operativas, las estrategias para el acompañamiento y el contenido del acompañamiento. Cabe mencionar que dentro de las fases operativas se considera la sensibilización docente, diagnóstico-acompañamiento y la evaluación de la experiencia. Como estrategias principales se considera la recuperación de la práctica a través de la observación y el acompañamiento orientado a la reflexión. El tercer y último modelo, consiste en talleres facilitados en el contexto de la escuela, que permite la intervención con los noveles en la misma escuela. Se desarrollaron 18 talleres con toda la planta docente. En cada taller se elaboraron fichas de trabajo para el desarrollo de las actividades, estrategias para motivar a los alumnos, técnicas dinámicas para organizar a los alumnos y la planeación. En la evaluación de los talleres se evidenció que estos tuvieron un impacto vinculado a generar la reflexión de la práctica, así como a la solución de conflictos. Este modelo permitió que la Escuela Normal se responsabilizara de la formación continua del novel en su primer año de servicio, además de fortalecer la práctica docente colaborativa en el centro escolar de trabajo. Las actividades se desarrollaron en el tiempo laboral de los docentes, para esto se contó con el apoyo de estudiantes normalistas que cubrieran los grupos. Un factor clave fue incluir en el desarrollo de los talleres la presencia y participación del director escolar y del Asesor Técnico Pedagógico (ATP). Como medios de verificación de la eficacia del acompañamiento, se consideraron las grabaciones de la práctica docente del novel, como un recurso para la autoevaluación, el registro de entrevistas que permitieran valorar la mejora de la práctica, la evaluación del desarrollo del programa y su impacto en la práctica. Este modelo de acompañamiento se sustenta en que la escuela normal tenga un seguimiento de sus egresados, que brinde formación continua del novel

en su primer año de inserción laboral, que permita establecer un vínculo directo con las escuelas primarias.

Cabe mencionar que a pesar de que las políticas educativas buscan conseguir la calidad educativa, cada reforma educativa ha mostrado diferentes características. Los modelos descritos anteriormente se enmarcan en la reforma del 1992, que emerge del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el cual impulsó la educación básica para todos con calidad y equidad. Esta política se asentó en tres bases, la reorganización del sistema educativo nacional con vías de una descentralización, la reformulación de contenidos y la revalorización de la función magisterial (Zorrilla y Barba, 2008), que es de donde se derivan los modelos referidos anteriormente.

En el marco internacional, se identificaron estudios con metodología cuantitativa y con alcances relacionales y causales, en este sentido se encuentran aportaciones de Ingersoll y Strong (2011) que en su investigación sobre el impacto de los programas de inducción y mentoría para docentes noveles, realizan una revisión de quince estudios empíricos que fueron realizados desde 1980, los cuáles abordan los efectos del acompañamiento, así como los programas de inducción para docentes noveles. Los estudios revisados varían en sus datos y en su método, algunos fueron evaluaciones de programas de mentores en entidades o distritos específicos, algunos trabajaron con exámenes en pequeñas muestras de docentes frente al aula; otro recurrieron al análisis secundario a través de bases de datos a gran escala, lo que permitió estadísticamente una asociación en los resultados de acuerdo a los procesos de inducción.

De acuerdo a Ingersoll y Strong (2011), los estudios anteriores, proporcionan evidencia empírica para poder afirmar que el apoyo y la asistencia a los docentes noveles tiene un impacto positivo en tres variables: compromiso y retención del maestro, prácticas de instrucción y rendimiento estudiantil. En cuanto a los estudios de la primera variable, en su mayoría demostraron que los docentes que participaron en algún formato de inducción tuvieron mayor satisfacción laboral y compromiso. En cuanto a su instrucción, la mayoría de los estudios evidenciaron que los docentes con algún tipo de inducción tuvieron mejor desempeño en su enseñanza como: mantener la atención de los estudiantes, desarrollar una adecuada planeación, el uso de prácticas efectivas para cuestionar a los estudiantes, responder a los intereses de los estudiantes, mantener un ambiente de clase positivo y una gestión exitosa en el aula. En cuanto a la última variable correspondiente al rendimiento de los estudiantes, la mayoría de los estudios mostraron que los docentes con

inducción obtuvieron puntajes más altos en pruebas de rendimiento académico. De acuerdo con los autores, escasos estudios, en particular uno de ellos evidencia que los docentes con inducción de una muestra de escuelas grandes, urbanas y de bajos ingresos presentaron efectos positivos significativos en el rendimiento de los estudiantes, más no en la retención y compromiso de los docentes en su práctica áulica.

Por su similitud con el trabajo presentado en la presente investigación, se destaca uno de los 15 estudios revisados por Ingersoll y Strong (2011), que correspondió al trabajo realizado por Smith e Ingersoll (2004), quienes estudiaron la etapa de transición al trabajo de enseñanza, en la cual examinan si los programas de apoyo, inducción, orientación o acompañamiento tienen un efecto positivo en la retención en los docentes noveles. Trabajaron con una muestra representativa de 3,235 docentes noveles que laboraron en su primer año de servicio profesional, se trabajó con una encuesta en línea, esperando encontrar un desgaste profesional en el primer año. De esta forma, el estudio se centra en diferentes tipos y componentes de la inducción. Los autores retoman programas de tutoría, actividades colectivas, provisión de recursos de apoyo y cargas de trabajo reducidas. Los autores llevaron a cabo una regresión logística multinomial de la asociación entre la recepción de los apoyos y la probabilidad de que los docentes noveles se movieran de centro de trabajo o desertaran en el primer año. En los resultados se identifica una asociación entre si los docentes noveles recibieron apoyos de inducción y su probabilidad de rotación. También se encontró que la fuerza de la asociación dependió del número y tipo de apoyos de acompañamiento a los noveles. Los factores que resultaron con una asociación más fuerte a una reducción de la rotación de los docentes fue que tuvieran un mentor en el mismo centro de trabajo, tener tiempo de planificación común con otros docentes en la misma materia, haber colaborado de forma regular con otros profesores y pertenecer a redes externas de docentes. Los docentes que tuvieron estos apoyos, tenían significativamente menos probabilidad de dejar la escuela al final de su primer año, lo cual involucra movimiento de lugar de trabajo o bien, el abandono de la profesión.

En otro estudio, Gray y Taie (2015) indagaron sobre el desgaste de los docentes de escuelas públicas y la movilidad laboral en sus primeros cinco años de servicio profesional, a través de un estudio longitudinal con docentes noveles de cinco generaciones 2007-2012. En cada año del seguimiento, el porcentaje de docentes noveles que enseñaban fue más grande entre los que recibieron acompañamiento de un mentor en su primer año, que entre los que no recibieron acompañamiento; adicionalmente, el porcentaje de docentes noveles que siguió enseñando después

de su primer año de servicio varió de acuerdo con el nivel de ingreso percibido en sus primeros años, en este sentido podemos observar que la movilidad se relaciona con el ingreso. No se encontraron diferencias en los porcentajes de docentes que iniciaron su primer año de servicio profesional con nivel de licenciatura o maestría en años posteriores.

Henry, et al. (2016) estudiaron si los indicadores de progreso y desempeño que son utilizados en los programas de formación inicial de maestros predicen el rendimiento de los estudiantes de los docentes graduados de dichos programas. Para la selección de la muestra, partieron de la identificación de los egresados de los programas de formación inicial docente, que se encontraron laborando en sus primeros cinco años de servicio de las escuelas públicas en el estado de Carolina del Norte. La mayoría de los docentes contaban con licenciatura en educación primaria, como es el caso de nuestra muestra en la presente investigación, en menor medida, licenciatura en educación especial, en ciencias de la educación secundaria e inglés de secundaria. Los indicadores en los instrumentos de medida evaluaron tres variables: comportamiento profesional y disposiciones, desempeño como estudiante en el programa de formación y portafolios completos de trabajo. Sus hallazgos revelan que los instrumentos de calificación, incluidas las encuestas de disposición y las calificaciones de observación de la práctica miden únicamente cada una de las dimensiones estudiadas en lugar de evaluar los múltiples constructos para los que fueron diseñados.

Los resultados del estudio anterior destacan que, ni los instrumentos analizados, ni los puntajes obtenidos en los exámenes estandarizados de los egresados docentes, predicen su efectividad posterior en el aula con base en modelos de valor agregado de rendimiento estudiantil. Con base a ello, los promedios de calificaciones de los candidatos a lo largo de su programa de formación inicial y el número de cursos de matemáticas fueron asociados positivamente con las valoraciones altas de las calificaciones en matemáticas de sus estudiantes. En general, pocos de los indicadores de progreso y desempeño de los candidatos se correlacionaron con el aumento en los puntajes de pruebas de sus estudiantes una vez siendo profesores de aula. Las calificaciones de disposición profesional no se asociaron con medidas de valor agregado para el aprendizaje de los estudiantes. Las calificaciones de los candidatos en sus dos últimos años de formación inicial fueron positivamente asociadas con puntajes de valor agregado en el rendimiento de estudiantes en matemáticas, más no en lectura.

Bajo otra perspectiva de estudio, Goldrick (2016) realiza planteamientos sobre la necesidad de brindar acompañamiento docente durante los inicios de la docencia. Para ello realizó una revisión sobre las políticas educativas en materia de inducción y mentoría en 50 entidades federativas de Estados Unidos. En este sentido, analiza los cambios en política durante los últimos cinco años y enfatiza las acciones tomadas por los diferentes estados para fortalecer el trabajo que realizan los docentes noveles. En su revisión destaca que ha sido distinto el avance por región, hay un grupo de estados que ha logrado progresos en sus políticas estatales a favor de mejorar los procesos de inducción a noveles. Por otra parte, varios estados han realizado logros en áreas específicas de la formación para el ingreso docente. Sus resultados revelan que sin un apoyo constante, muchos docentes noveles no permanecen en el trabajo y quienes permanecen, resultan poco efectivos en lograr que los estudiantes alcancen estándares académicos altos. Sin importar la calidad con la que fueron formados en su etapa inicial, los docentes enfrentan grandes desafíos en sus inicios en la docencia. Los docentes noveles son en promedio, menos efectivos que los más experimentados; de esta manera, los programas de inducción de alta calidad pueden acelerar el crecimiento profesional de los nuevos docentes, además, reducen la tasa de deserción de los mismos y proporcionan un mayor rendimiento en las zonas escolares.

Por su parte Chaney, Braun, Jenkins (2020), estudiaron la preparación para la enseñanza en los docentes noveles de secundaria, estudio en el que sostienen que dicha preparación puede afectar la calidad del ambiente del aula y la probabilidad de que los profesores continúen en la docencia. Los autores evaluaron a través de una encuesta la preparación de los docentes, los apoyos ofrecidos y la percepción de la utilidad de dichos apoyos. Dentro de la muestra, fue común que los docentes noveles presentaran algún tipo de experiencia previa, ya sea que fuese como docente suplente o como asistente de maestro. Aun así, refirieron no sentirse preparados. De los docentes participantes, el 60% se sintió preparado en su materia, pero solo el 34% hizo uso de estrategias pedagógicas adecuadas. Los docentes recibieron diversos tipos de apoyo y estos fueron recibidos en varias ocasiones durante el primer año, contando con una media de 163 instancias de apoyo. Los maestros con frecuencia visualizaron los apoyos como útiles, si estos se encontraban donde se sentían menos preparados. Dentro de los apoyos más relacionados con la percepción de ayuda de los maestros destacaron la mentoría, la planeación de lecciones, el uso de datos de evaluación de los estudiantes que permitieran tomar decisiones entorno a la instrucción, el uso de estrategias apropiadas, desarrollo profesional, la generación de redes de maestros y la colaboración.

Una vez revisadas las diferentes aportaciones que han hecho las investigaciones empíricas sobre acompañamiento, la perspectiva propia coincide con planteamientos de Vezub (2011), cuando sostiene que los programas de acompañamiento a docentes noveles que se desarrollan en diferentes países, han mostrado orientaciones distintas y en ocasiones contrapuestas, unas más vinculadas a la homogenización de la evaluación, estandarización y control de la profesión y otras enfocadas al desarrollo autónomo y colegiado del profesorado.

En este sentido, con los estudios revisados en este apartado, se puede dar cuenta de las investigaciones que anteceden y brindan elementos para el planteamiento de la presente investigación, de modo que permiten conocer los avances en el país y a nivel internacional, con respecto a la formación y el estudio del acompañamiento docente. Como se puede identificar el acompañamiento docente ha sido estudiado como un proceso y propuestas para su implementación en México, investigaciones en otros países como es el caso de Estados Unidos muestran resultados que permiten corroborar el impacto de programas de inducción profesional o en la práctica áulica del docente novel.

En el análisis de las investigaciones previas, se observa que los estudios en materia de formación docente se fundamentan en conceptos como el perfil profesional docente, desgaste profesional, en el caso del acompañamiento se abordan estrategias como la mentoría, asesoría profesional, tutoría, trabajo colaborativo, formación continua del novel. En cuanto a los principales hallazgos que manifiestan los modelos de acompañamiento se refiere la adaptación del novel al espacio de trabajo laboral, se reduce la tensión en su primer año de servicio y permite una reflexión de la práctica profesional y autoevaluación del trabajo. En cuanto a los estudios con un diseño de investigación predictivo se identifican variables que permiten tomar decisiones y diseñar estrategias para asegurar la efectividad del acompañamiento. Las principales variables consideradas para predecir la efectividad del acompañamiento son los diferentes tipos de apoyo como asignación de un mentor, participar en actividades de trabajo colectivas, apoyos para el desarrollo de la práctica en el aula, vinculadas con variables como la rotación o deserción de la profesión, práctica docente y rendimiento de los estudiantes.

Considerando las investigaciones que hay detrás del acompañamiento, la investigación permitirá analizar en un primer momento qué tipo de estrategias de acompañamiento utiliza la escuela en el contexto regional, mismas que dan soporte a las prácticas docentes que se realizan en los primeros años de servicio profesional en busca del rendimiento educativo. Ello permitirá generar

conocimiento sobre las condiciones que tienen las escuelas en el estado de Sonora para la formación y las iniciativas que promueven para la evaluación interna vinculadas a la mejora de la práctica docente, de acuerdo a las demandas nacionales en la política educativa. Como producto final de la investigación se espera generar conocimiento sobre nuevos mecanismos probados estadísticamente con población sonorenses para la evaluación del acompañamiento docente que atiendan las necesidades específicas del docente novel en el contexto inmediato.

3.5. Un Modelo Analítico para el Acompañamiento Docente.

A través del análisis, síntesis y comparación de conceptos, modelos y teorías para enmarcar el acompañamiento docente, así como referentes de políticas nacionales e internacionales, la propuesta de un modelo analítico del acompañamiento a docentes noveles busca establecer un panorama de análisis con todas aquellas variables que definen el funcionamiento de esta estrategia de formación profesional docente en el contexto sonorenses.

La iniciativa de presentar un modelo analítico del acompañamiento, facilita la integración del análisis de dicho constructo a través de múltiples teorías, proporcionando elementos para la comprensión inicialmente del escenario educativo y del trabajo docente. En primer momento, se toma como objeto de estudio al individuo y su proceso de aprendizaje, para ello se recurre a teorías que enmarcan las bases del aprendizaje social y desarrollo humano, destacando la teoría sociocultural de Vygotsky y desde la perspectiva cognoscitiva, a Bandura (1986) con la teoría de aprendizaje social. De forma adicional, en la dimensión del ser como profesional de la educación, se retoma la teoría de Huberman (1992), donde se enfatiza en la primera etapa de la trayectoria profesional correspondiente al período de novatez, ubicado entre los 20 y 25 años de vida, que se define por una búsqueda de reconocimiento, la satisfacción plena con el trabajo y el compromiso con la labor, así mismo, la motivación en el trabajo, alto grado de ingenuidad y autoeficacia.

En la dimensión social del modelo, se enfatiza en la identidad, que para Giménez (2009) es aprendida al igual que la cultura, por medio de una socialización. En cuanto a la identidad del docente, Cortés, Leite y Rivas (2014) sostienen que comprender la forma en que ésta se ha

configurado, permite repensar otros esquemas de desarrollo profesional que tengan un impacto educativo.

Desde otra perspectiva del acompañamiento, se ubican aportes de Orozco (2015) al referir que el hombre dentro de la sociedad moderna se ha convertido en una máquina, en donde el cansancio sobrepasa su quehacer. Sostiene que la sociedad evidencia una cultura de individualismo, narcisismo, aburrimiento y desgaste donde las personas reaccionan de forma mecánica a los estímulos que presenta el sistema. Define una sociedad altamente competitiva donde se elimina la colaboración y las intenciones de realizar un trabajo colectivo.

En cuanto al aprendizaje organizacional Wenger (2015) sostiene la necesidad del establecimiento de comunidades de práctica, que permitan contar con una arquitectura de aprendizaje donde exista un compromiso de la institución como de los integrantes del equipo de trabajo.

El modelo analítico que propone esta investigación sostiene a través de sus bases teóricas que para que la formación adquiera el impacto deseado, debe existir una apropiación de saberes donde se genere la habilitación de procesos de reflexión y la capacidad para la emisión de juicios fundamentados en sus conocimientos y experiencia (Shön, 1998). Aunado a ello, es requisito contar con espacios de trabajo en pares o en colectivos docentes. Esto representa un imaginario, sin embargo, en México las realidades docentes distan mucho de dicho ideal, esto debido a que su actuación se encuentra dentro de políticas educativas verticales en constante cambio, de esta forma, la docencia está sujeta a procesos estipulados por el sistema educativo nacional.

Como se puede observar en la Figura 3, en el centro del modelo se presentan cuatro dimensiones: socioemocional, gestión pedagógica, de desarrollo profesional y vinculación con la comunidad; componentes que han sido definidos y evaluados en otras investigaciones (Vezub, 2011; Hagler, 2018). El modelo refiere a la dimensión socioemocional del docente en lo que es la etapa de transición de la formación inicial a su inserción en el campo profesional; dentro de este componente se consideran elementos relevantes como el establecimiento de redes de apoyo docente, acciones que faciliten la adaptación al nuevo escenario laboral, la identidad profesional y el compromiso institucional.

La segunda dimensión corresponde a la gestión pedagógica, que hace referencia tanto a la capacidad cognoscitiva, como a la disposición para el aprendizaje y el empleo de estrategias efectivas para la enseñanza, principalmente en la planeación, diagnóstico, estrategias didácticas y evaluación de los aprendizajes. Para brindar atención a esta dimensión, es necesario un equipo de

trabajo que proporcione a través de asesoría, herramientas efectivas para mejorar la enseñanza. Si nos abocamos a figuras profesionales, quienes cumplen con este tipo de servicio son los Asesores Técnicos Pedagógicos, otros docentes experimentados al interior o exterior de la escuela, el tutor y el director escolar.

La dimensión de desarrollo profesional, distingue además de las necesidades de formación tanto de noveles como de las diferentes figuras docentes que acompañan, los mecanismos que se pueden emprender desde la estructura organizativa para estimular el desarrollo profesional de los actores, refiriéndose a la escuela, supervisión, jefatura de sector o la autoridad educativa.

Como última dimensión, se encuentra la vinculación con la comunidad, que parte de la necesidad de contar con apoyo que permita la resolución de conflictos presentes en la interacción con los padres de familia y con el seguimiento académico y emocional de los estudiantes.

Las estrategias de acompañamiento docente que han reflejado impacto en la práctica docente se relacionan con visitas y observación de la práctica en aula, diálogo colectivo, socialización de experiencias docentes, diversificación de dispositivos institucionales de formación, la reflexión de la práctica profesional, así como la generación de espacios de retroalimentación profesional. A su vez, la inclusión de diferentes esquemas para la evaluación del acompañamiento (MEN, 2011).

De acuerdo a lo anterior, es importante abordar en el modelo analítico, aquellas teorías que nos permitan medir el impacto en la instrucción docente, para ello, el estudio se remite a investigaciones de Reigeluth (2016), que desde su perspectiva interfieren cinco principios instruccionales fundamentales o métodos universales en la instrucción: la centralidad en la tarea, la activación cognitiva, demostración, la aplicación y la integración, mismos que se han detallado a inicios del presente capítulo. Por su parte, Brophy (2001) propone tres aspectos centrales: manejo de clase, participación del alumno y estructura de clase, mismos que permiten englobar los indicadores evaluados en la instrucción que van desde la creación de escenarios educativos que favorezcan el aprendizaje, el dominio de contenidos, evaluación, orientaciones para el aprendizaje hasta llegar a la activación cognitiva del estudiante.

Como esquema de articulación de los planteamientos realizados en este capítulo, en la Figura 3 se presenta la propuesta del modelo analítico, donde la relación de todos los componentes permiten comprender la complejidad en el estudio de 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.

En cuanto a los estudios empíricos, investigaciones revelan que se requieren una variedad de proyectos que operen mecanismos educativos como guía para la formación de mentores, al ser la mentoría referida como un factor clave en el éxito de programas de acompañamiento docentes (Mayoral y Castello, 2015). Con resultados relacionados, en un reciente estudio sobre la función de los tutores en el estado de Sonora, los hallazgos refieren que los principales retos que enfrentan los mentores en su proceso de formación, se vinculan a la comprensión de su función, además de la identificación de instrumentos para evaluar la tutoría y las necesidades de formación de los docentes noveles (Manzano, Glasserman y Mercado, 2017).

Es relevante mencionar como complemento a los hallazgos de este último estudio, que las necesidades de formación de los docentes noveles son diversas, ya que dentro de los docentes noveles considerados por el programa de tutorías en México se ve integrado por los docentes que recién han recibido su base (en el primer año de servicio de acuerdo a su basificación), esto quiere decir, que estos docentes pudieron haber laborado en el servicio profesional cubriendo interinatos por años, en esta población quizás por cuestiones de los tiempos para la asignación de plazas, los primeros años de servicio profesional (del docente novel) no tuvo el acompañamiento del tutor por estar en el estatus de “interino”.

Las teorías y aportes realizados por investigaciones empíricas permiten identificar una dirección diferente a la de las políticas docentes en México. En un sentido crítico y constructivo, esta investigación deja a la vista la necesidad de un replanteamiento en la concepción y la evaluación de los dispositivos de acompañamiento docente, lo cual en un ideal tendrían que partir de una construcción de aprendizaje social. El modelo analítico derivado de esta investigación, evidencia la falta de comprensión del docente dentro de una sociedad en constante cambio, además de la necesidad de un sistema de acompañamiento dirigido al novel sin diferenciar si su contrato es de base o interino, como no es el caso. Así mismo, que atienda las necesidades del docente en el contexto real de trabajo, considerando la dimensión socioemocional, una gestión pedagógica efectiva, el desarrollo profesional y la interacción dentro de la comunidad donde labora (ver Figura 3).



Figura 3. Presentación de un esquema analítico para la evaluación del acompañamiento a docente noveles
Fuente: Monge, Laborín y Siqueiros (2019).

Como conclusión de este capítulo, se resalta la relevancia de la dimensión socioemocional y social en el acompañamiento, así como la concepción e interpretación de los distintos tipos o disciplinas que son usadas como dispositivos de acompañamiento. A raíz de esta revisión teórica-conceptual y empírica, se deriva la siguiente hipótesis.

4. HIPÓTESIS

La práctica de docentes noveles que recibieron acompañamiento se caracteriza por una mayor satisfacción en el trabajo, el uso de recursos didácticos diversificados y aplicación adecuada de herramientas para evaluación de aprendizajes, con respecto a quienes no se incorporaron a un acompañamiento docente.

Se entiende por acompañamiento el acceso a espacios de socialización de experiencias y reflexión de la práctica profesional, desarrollo docente, observación de la práctica, participación en colectivos docentes entre otros apoyos.

5. OBJETIVOS

5.1. Objetivo General

Evidenciar el acompañamiento docente y su relación con la práctica profesional en noveles de nivel preescolar y primaria en el estado de Sonora.

5.2. Objetivos Específicos

- Identificar condiciones, tipos y estrategias de acompañamiento docente en el novel a partir de la percepción de actores que intervienen en el proceso, como base para la construcción de una escala de evaluación.
- Evidenciar la estructura factorial de los constructos de acompañamiento y práctica docente, con base en el diseño y validación de escalas de evaluación.
- Determinar las diferencias existentes en los factores del acompañamiento y la práctica docente con respecto a las variables atributivas.
- Comparar el docente novel que recibe acompañamiento de aquel que no recibe.

6. MARCO METODOLÓGICO

6.1 Diseño Metodológico

La estrategia metodológica es de tipo mixta, la cual integra en el mismo estudio la perspectiva cuantitativa y cualitativa, de forma que permite un análisis a profundidad que responde a los cuestionamientos de la investigación.

6.2. Diseño de la Investigación

A través de un diseño exploratorio secuencial (Teddlie y Yu, 2007), la investigación fue desarrollada en dos momentos; la primera fase cualitativa, fue de exploración para la obtención de información que contribuyera a la planificación y desarrollo de la segunda fase cuantitativa, el trabajo se acentuó más en esta segunda fase.

6.3. Descripción de Muestreo y Escenario

Se trabajó bajo el tipo de muestreo transformativo secuencial para estudios mixtos (Teddlie y Yu, 2007), dado que se trabajan con dos muestras en tiempos diferentes en congruencia con la estrategia metodológica de tipo mixta. Por tanto, la primera muestra facilita la detección de criterios a considerar para determinar la segunda muestra en la fase cuantitativa. Además, los resultados de esta primera fase permiten identificar información relevante para la construcción de instrumentos en la siguiente fase. Para la fase dos, se trabajó con una muestra aleatoria estratificada de 133 noveles en el estado de Sonora.

6.4. Procedimiento

Como se ha mencionado, la investigación se divide en dos fases, la primera consiste en una exploración de los procesos de acompañamiento docente; considerando como informantes a diferentes figuras educativas. Dicha información marca la pauta para la siguiente fase del proyecto que consiste en el diseño, validación y aplicación de la escala de medida.

De acuerdo con Creswell y Piano (2007) la investigación de métodos mixtos es un diseño de investigación con suposiciones filosóficas que marcan la dirección para la recolección y análisis de datos, utilizando enfoques cualitativos y cuantitativos en las fases de la investigación. Se parte de la premisa que el uso de los dos enfoques proporciona una mejor comprensión de los problemas de investigación que cualquiera de los enfoques solo. En el siguiente cuadro se presenta una clasificación de los cuatro tipos de diseño con método mixto (ver cuadro 3).

Cuadro 3. Deficiencias en la literatura, tipo de diseño y razones para usarlo.

Deficiencias en la literatura	Tipo de diseño de método mixto	Razones para usar el diseño
Cuando una forma de obtener el dato es insuficiente por sí misma	Diseño de triangulación	Para brindar en conjunto las fortalezas de la investigación cualitativa y cuantitativa, para comparar o validar resultados, confirmar o corroborar resultados cuantitativos con hallazgos cualitativos.
Se necesita una segunda forma de obtener datos para mejorar el estudio	Diseño incrustado (experimental, correlacional)	Hay diferentes preguntas que requieren diferentes tipos de dato.
Los resultados cuantitativos son inadecuados por sí solos	Diseño explicativo (seguimiento de selección de participantes)	Los datos cualitativos son necesarios para explicar o construir los resultados iniciales de los datos cuantitativos
Los resultados cualitativos son inadecuados por sí solos	Diseño exploratorio secuencial (desarrollo de instrumentos, desarrollo de taxonomía)	El dato cualitativo es solo una exploración primaria para identificar variables, constructos, taxonomías o instrumentos para un estudio cuantitativo.

Fuente: Creswell y Piano, 2007.

Atendiendo a la clasificación anterior, la investigación se basará en un diseño de método mixto exploratorio, mismo que permitirá el desarrollo de un modelo de evaluación del acompañamiento que considerará en primer momento un levantamiento de datos cualitativos con fin exploratorio para proceder a la fase cuantitativa que tendrá mayor acentuación, donde se aborda el diseño y validación de instrumentos de medida (ver figura 4). De esta manera, a partir de este momento se presenta la información en dos apartados denominados fase 1 y fase 2.

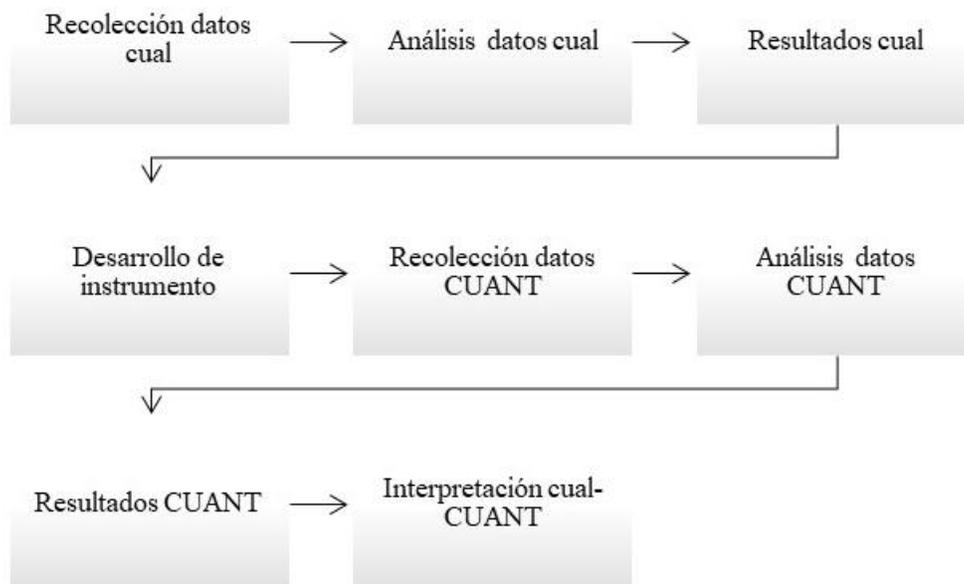


Figura 4. Diseño mixto exploratorio: Modelo de desarrollo de taxonomía.
Fuente: Creswell y Piano, 2007.

Fase 1. Cualitativa

La primera fase corresponde a un estudio cualitativo exploratorio, con la finalidad de caracterizar la cultura inmersa en las escuelas de educación básica que propicia el acompañamiento. Se incorpora la entrevista semi estructurada, como técnica de levantamiento de esta fase dirigida a directores, mentores y docentes noveles. Para ello, se trabajó con un director escolar, un tutor, dos docentes noveles y un Asesor Técnico Pedagógico. Se crearon guiones de entrevista para cada uno de los actores.

Para el diseño de instrumentos cualitativos como los guiones de entrevista, se procedió a la validación de expertos. Para el tratamiento de la información se trabajó bajo la técnica de análisis

de contenido que de acuerdo con Porta y Silva (2003, p. 8) “se configura como una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización”.

Fase 2. Cuantitativa

La segunda etapa se enfoca en el estudio cuantitativo del proceso de acompañamiento con la finalidad de determinar las prácticas de acompañamiento que realiza el mentor y evaluar la reflexión de la práctica profesional del docente novel, con base en el diseño y validación de una escala de medida. Se consideran diferencias por sexo-género, estado civil, edad y contexto de trabajo rural-urbano. Para evaluar la práctica docente, se trabaja con la aplicación de una escala estructurada con la finalidad de identificar las habilidades didácticas y de conocimiento del proceso enseñanza aprendizaje con que cuentan los docentes noveles.

Se considera el universo de 11,213 docentes noveles de educación básica en Sonora que ingresaron a partir del año 2016: 3,158 profesores para 2016, 3,763 profesores para 2017 y 4,292 para 2018 (CNSPD, 2019).

Muestra piloto. Para el estudio piloto, se trabajó con una muestra de tipo intencional, se eligió por conveniencia considerando a profesores en servicio de diferentes niveles educativos, así como a estudiantes normalistas de séptimo semestre, quienes realizan prácticas profesionales. La muestra se integró por 72% participantes de sexo femenino y 28% masculino, con edad promedio de 31 años.

Muestra. Se trabajó con una muestra aleatoria estratificada de 133 docentes noveles en el estado de Sonora de zonas rural y urbana, que se encuentran laborando en sus primeros cinco años de servicio, con basificación o interinato.

6.5 Estrategias de Recolección de Datos.

Instrumento. A partir de la fase uno, se construyó la Escala de Acompañamiento Docente compuesta inicialmente por 77 ítems que aborda aspectos relativos a los cuatro indicadores identificados en el constructo: 1) socioemocional, 2) desarrollo pedagógico, 3) desarrollo profesional, y 4) vinculación con la comunidad. Para ello, los enunciados se redactaron

considerando tanto una dimensión emocional como instrumental y cognitiva (Nunally y Bernstein, 1994). Se trabajó bajo una escala tipo Likert de cinco opciones que marca de 1 = Totalmente en desacuerdo hasta 5 = Totalmente de acuerdo. Finalmente fue colocada una sección adicional de Datos generales que integra preguntas categóricas, las cuales permiten obtener información sobre datos personales, experiencia laboral, formación académica, nivel de estudios y situación laboral. Los enunciados incluyen diferentes figuras de acompañamiento que brindan apoyo al docente novel como son tutores, Asesores Técnicos Pedagógicos, colectivo docente y director escolar que aplican para el contexto educativo en México.

Para evaluar la práctica docente del novel, se recurrió al Inventario de Práctica Docente (IEEEES, 2007, en Laborín, 2009) que se integra por ocho factores: 1) Uso de técnicas de aprendizaje; 2) Medios de apoyo didáctico; 3) Actividades de evaluación; 4) Criterios a evaluar; 5) Seguimiento al trabajo docente; 6) Opinión sobre desempeño docente; 7) Satisfacción del docente; 8) Desempeño de compañeros docentes.

Procedimiento para la edición del instrumento. Para la edición de la Escala de Acompañamiento Docente, se trabajó validez de contenido a través de la revisión de expertos quienes emitieron comentarios en cuanto a formato, estilo, redacción puntuación y orientación de los ítems. Así mismo, para la validación del constructo teórico se recurrió al modelo de diseño de instrumentos de Jornet y Suárez (1996) considerando en primera instancia un comité de profesores universitarios expertos en la formación de docentes, quienes colaboraron en confirmar los diferentes elementos presentes en el acompañamiento docente; en un segundo momento se recurrió a investigadores expertos en medición quienes revisaron la orientación de los ítems, claridad y consistencia.

Para aplicación del instrumento en el estudio piloto, se diseñó un formulario de Google con la posibilidad de tener un mayor alcance y eficientar el tiempo de aplicación. Sin embargo, la estrategia no fue efectiva por lo que se procedió a aplicar el instrumento al resto de la muestra en forma física. La escala fue aplicada a 50 docentes de diferentes niveles educativos, el perfil considerado fue que tuvieran experiencia docente, se consideraron tanto a profesores con más de dos años de servicio, como a normalistas en sus últimos semestres que hubieran realizado prácticas profesionales en escuelas primarias. En esta etapa de pilotaje, la escala tuvo una reducción de 77 a 58 ítems.

Para la aplicación del instrumento con la muestra objetivo, se recurrió a la estructura educativa a

través de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación y Cultura para tener acceso a las bases de datos de los docentes noveles, se presentó el proyecto de investigación a las autoridades y se solicitó el acceso a los profesores. De igual forma, la aplicación se realizó a través del Formulario de Google.

6.6 Secuencia de Análisis.

Para la Fase 2 de esta investigación se trabajó con el diseño y validación de escalas de medida. Para el análisis de cada subescala, quienes sugieren que primero, se debe conocer la unidimensionalidad de las escalas; a continuación se enuncia cada análisis realizado:

1. Se llevó a cabo un análisis descriptivo, así mismo, se obtuvieron índices de confiabilidad tanto de las escalas como de los factores que integran los instrumentos.
2. Posteriormente se realizó el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con la finalidad de examinar la interdependencia entre variables y proporcionar una estructura subyacente de los datos (Pérez, 2004; Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010). El AFE es una técnica estadística que utiliza la correlación entre los indicadores de un instrumento para determinar el grado en que cada elemento está asociado con cada uno de los constructos latentes (Tabachnick, Fidell y Ullman, 2007).
3. Con la finalidad de asociar los factores de las escalas, así como los constructos evaluados se procedió a realizar la Correlación de Pearson (Amón, 2009).
4. Se trabajó con pruebas de hipótesis para pruebas no paramétricas. Se utilizó la Prueba U de Mann Whitney para muestras independientes, con la finalidad de identificar diferencias en las medianas de las variables estudiadas.
5. Finalmente, se trabajó la regresión logística con la posibilidad de predecir la probabilidad de ocurrencia del acompañamiento con distintas variables atributivas (Tabachnick, Fidell y Ullman, 2007; Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999).

El manejo de los datos fue realizado en el Software SPSS versión 23.

7. RESULTADOS

La presentación de los hallazgos derivados de la presente investigación, se organiza atendiendo a la secuencia de análisis, donde en un primer lugar se localizan los resultados obtenidos en la fase cualitativa. Posteriormente, se presenta la validación de las escalas a través del análisis factorial exploratorio. Enseguida se muestran prueba de hipótesis, asociaciones de factores y escalas; y por último, se presenta la regresión logística.

7. 1. Percepción del Acompañamiento por Figuras Educativas.

Como parte de los resultados obtenidos en la Fase 1, en una primera etapa se aplicaron cinco entrevistas, a fin de conocer la percepción del acompañamiento docente en diferentes actores implicados: profesores noveles, tutor, director y Asesor Técnico Pedagógico; en este primer acercamiento a las diferentes figuras implicadas en el proceso se encuentran dimensiones como el bienestar socioemocional del docente novel en el que se encuentran aspectos cruciales para los informantes como el establecimiento de redes de apoyo, la adaptación al contexto laboral, la identidad y el compromiso institucional; en la dimensión pedagógica se encontraron aquellos conocimientos y estrategias para la enseñanza, específicamente en elementos como la planeación, diagnóstico, estrategias didácticas, evaluación de aprendizajes; finalmente en la dimensión de desarrollo profesional, se identifican no solo aquellas necesidades de formación tanto de los noveles como de las diferentes figuras docentes que acompañan, sino aquellos mecanismos que emprenden o se pueden emprender desde la escuela para estimular el desarrollo profesional de los actores.

Cuadro 4. Resultados cualitativos agrupados por dimensiones.

Dimensión	Número de menciones	Citas
Bienestar socioemocional	13	<p>“Actuaban con una gran inseguridad”. Informante 2.</p> <p>“Necesidad de ser aceptado, de asimilar lo que hacen los compañeros”. Informante 1.</p>
Gestión pedagógica	15	<p>“Es como una secuencia didáctica improvisada, sin un orden, objetivo y evaluación clara.” Informante 3.</p> <p>“Nos rigen los lineamientos SATE, que está integrado por varias figuras tienen que ser dos ATP por examen, el director, supervisor. Hay quedarle prioridad a dos escuelas focalizadas, por SATE a nivel supervisión, sin embargo el SATE no está funcionando porque no hay recurso todavía. Dentro del SATE el encargado de coordinador es el supervisor, nosotros ayudamos.” Informante 2.</p>
Desarrollo profesional	10	<p>“La secretaría no me ha dado formación, toda la que he recibido ha sido de autogestión”. Informante 2.</p> <p>“...Nosotros al estudiar la licenciatura en educación primaria si llevamos un poco, pero hay problemas que son muy específicos, si debemos capacitarnos en cómo atender problemas específicos, uno no sabe cómo llevar el proceso, muchas veces ni los directores saben cómo llevar a un niño difícil, entonces tu empiezas a averiguar por tu propia cuenta, en internet, en USAER que este equipo está fuera de la escuela entonces, recurres a ellos en busca de asesoría y ya es cuando ahí te hacen llegar documentos..”. Informante 1.</p>
Vinculación con la comunidad	8	<p>“Se toman acuerdos con la maestra para el seguimiento a comunicación con padres de familia (...) presencia en reuniones con padres, revisión de registros”. Informante 4.</p> <p>“Cuando habla ella con los papás y yo estoy presente, los papás no hacen nada para ver qué pasa con los niños, yo la veo enfadada, cansada con los niños en primer grado, sobre todo con estos niños problemáticos, la noto frustrada porque no encuentra la forma en cómo hacer que los niños entren, en este sentido le damos apoyo para trabajar con los niños y padres. Le digo a la maestra que es un proceso y que hay diversas herramientas para hacerlo”. Informante 4.</p> <p>“Me ha tocado ir a casas con los papás entre principiante y director, para ver qué pasa con los niños por qué no van a la escuela, con ese tipo de estrategias tratamos de ayudar”. Informante 4.</p> <p>“También viene el aprendizaje entre escuelas de la zona, estrategia que marca el Consejo Técnico Escolar”. Informante 5.</p>

En el siguiente cuadro, se muestra la matriz de seguimiento que permite presentar de una forma esquemática la delimitación de conceptos, variables e indicadores con los que se trabaja en la investigación, mismos que son susceptibles a ser validados a partir de la aplicación de la segunda fase del proyecto (ver cuadro 5).

Cuadro 5. Dimensiones del acompañamiento docente encontradas en la Fase 1.

Dimensión	Indicador
Desarrollo socioemocional	-Soporte emocional para la toma de decisiones -Orientación en la resolución de problemas in situ -Adaptación al contexto escolar -Funcionamiento de tutoría
Desarrollo pedagógico	-Socialización de experiencias docentes, reflexión de la práctica - Instrucción entre pares. -Tipo de orientación. Pedagógica, didáctica, evaluación. -Funcionamiento de asesoría técnica pedagógica.
Desarrollo profesional	-Institucionalización de sistemas de mejora continua -Atención de necesidades de formación
Vinculación con la comunidad	-Participación social -Comunicación con padres de familia

Fuente: Elaboración propia.

Las dimensiones anteriores en conjunto con los fundamentos teóricos del constructo constituyeron las bases para el diseño de los reactivos y la validación de los factores que definen el acompañamiento en docentes noveles en el contexto sonorensé, considerando que esta investigación refiere el empleo de intermétodos de forma secuencial, Qual + QUAN. De esta forma, la triangulación metodológica cobra sentido dado que su principal objetivo consiste en incrementar la validez de los resultados de investigación a través de la depuración de las deficiencias de un solo método para la recogida de los datos (Denzin, 1970; Ruiz, 2005).

A partir de la triangulación metodológica, en la Figura 4 se muestran las categorías presentadas en el Modelo analítico de acompañamiento docente (presentado en el capítulo II de esta investigación) seguido de los factores construidos mediante la triangulación intermétodos secuencial (Olsen, 2004).



Figura 5. Triangulación teórica - metodológica.

Atendiendo a la Figura 4, los factores del acompañamiento se describen de la siguiente manera:

- Disposición para el acompañamiento. Percepción de la cohesión colectiva, partiendo de una identidad, actitud y capacidad de responder con éxito a las demandas del contexto escolar en materia de comunicación e integración con el colectivo.
- Reflexión de la práctica áulica. Acciones individuales y colectivas que promueven el análisis de la práctica profesional en vías de una mejora de la práctica en el aula.
- Aprendizaje situado. Estrategias de acompañamiento y/o desarrollo profesional emprendidas desde la escuela y las diferentes figuras de acompañamiento que propician la adquisición de aprendizajes en la práctica *in situ*.

7. 2. Caracterización de la Muestra: Fase 2

Para el análisis de resultados se trabajó con una muestra de 133 docentes noveles de nivel preescolar y primaria en el estado de Sonora, en esta parte de los resultados se presenta la caracterización de la muestra que conformó el estudio.

Durante la aplicación de las escalas se realizó una indagación sobre las características personales, profesionales y condiciones laborales de los docentes noveles. Se encontró un promedio de edad de 27 años, el 90% de los docentes de género femenino y 10% masculino, esto corroborando que hablamos de una profesión feminizada. El 50% de los docentes de nivel preescolar y 50% de primaria; el 74% de los participantes labora en escuelas con sostenimiento federal, mientras que 26% al estatal. El 66% de los docentes se ubican laborando en contexto urbano y 34% rural. Resulta de interés para este estudio que hay un 17% de la muestra que trabaja en escuelas multigrado por tanto, las tareas del docente son distintas y por ende las necesidades de acompañamiento.

El 86% de los docentes son egresados de instituciones formadoras de docentes mientras que el 14% de otras universidades; el 84% cubrió interinatos al iniciar la práctica profesional, información que se relaciona con el hecho de que solo el 51% ha recibido acompañamiento docente por un tutor. Los docentes que forman parte de la muestra laboran en escuelas con modalidad de tipo general 76%, educación especial 20%, indígena 3% y comunitario 1%.

7.3. Validación de Escalas

Atendiendo a la secuencia de análisis prevista para dar cumplimiento a los objetivos de investigación, primeramente se procedió a determinar la consistencia interna de la Escala de Acompañamiento Docente, mediante un análisis descriptivo analizando medidas de dispersión, asimetría y curtosis.

Para proceder a la validación de la Escala de Acompañamiento docente (Escala AD-DNEB), se verificó el comportamiento de los datos, para ello se trabajó con la discriminación de reactivos recurriendo a la Prueba t para muestras independientes con prueba de homogeneidad de varianzas de Levene, se realizó la comparación entre grupos por percentiles. Mediante este procedimiento se depuraron reactivos de la escala, quedando un total de 30 reactivos.

Posteriormente se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio por componentes principales y rotación Varimax, el cual mostró una matriz rotada de tres factores que explicaron el 57.7% de varianza. El componente con mayor nivel de explicación fue Disposición para el acompañamiento

(43.9%), posteriormente Reflexión de la práctica áulica (8%) y Aprendizaje situado (5.9%).

Previo al análisis factorial exploratorio, se analizaron reactivos para su discriminación considerando niveles de curtosis, prueba t de student y alfa de Cronbach. En el cuadro 6 se presentan los valores a través de la Matriz de componentes rotados de la Escala PPED-AC, donde los ítems muestran una carga factorial $>.40$. En el mismo cuadro se muestran comunalidades por ítem correspondientes a los tres factores, alfa de Cronbach y varianza explicada por factor. Se determinó la fiabilidad de la Escala de Acompañamiento, obteniendo como valor global .945 en alfa de Cronbach.

Cuadro 6. Matriz de componentes rotados.

	Componentes			Alfa Cronbach
	1	2	3	
3. He recibido apoyo del director(a) para atender un problema administrativo.	.637			
1. Mis compañeros docentes son accesibles.	.644			
12. Considero que existe comunicación entre el colectivo docente.	.670			
11. En mi centro de trabajo se reconoce el trabajo que realiza el compañero(a) docente.	.722			
14. Formo parte de las decisiones del proyecto escolar.	.790			
15. Cumplo con las funciones que me son encomendadas.	.809			.928
18. Tengo claro cómo emprender acciones de impacto en la comunidad educativa.	.649			
19. Reconozco mi rol como docente dentro de la nueva escuela mexicana.	.739			
17. Creo que puedo desempeñarme mejor como docente.	.791			
16. Me siento comprometido(a) con el aprendizaje de cada estudiante.	.818			
39. Creo que aprendo mejor cuando trabajo en equipo con mis compañeros.		.401		
56. Recibo orientación de cómo abordar temas específicos con los padres de familia.		.608		
41. Mis compañeros docentes me han compartido experiencias para elaborar diagnósticos.		.614		
53. Mi escuela promueve acciones de impacto en la comunidad.		.616		
52. En el Consejo Técnico Escolar se brindan espacios para reflexionar sobre nuestra práctica profesional.		.629		

	Componentes			Alfa Cronbach
	1	2	3	
21. A través de la reflexión de mi práctica profesional he logrado modificar e incorporar métodos de trabajo.		.694		.882
50. Entre el colectivo docente hemos generado espacios de capacitación y reflexión de nuestra práctica.		.761		
44. En el Consejo Técnico Escolar se brindan espacios de apoyo para la planeación didáctica.		.805		.841
22. Me reúno con compañeros(as) para socializar experiencias docentes y retroalimentar la práctica.			.530	
51. La actualización docente es necesaria para la mejora de la práctica profesional.			.635	
27. El director(a) de la escuela da seguimiento a tareas académicas.			.666	.794
24. Recibo al director o directora para hacer observación en el aula.			.794	
25. El director o directora de la escuela evalúa mi desempeño y retroalimenta mi trabajo.			.798	
Varianza explicada	43.9	8.0	5.9	

Método de extracción: Componentes Principales.
Método de Rotación: Varimax con Normalización Kaiser .916

Dando seguimiento a la matriz rotada, en el cuadro 7 se muestran los reactivos integrados por componente de acuerdo a su peso factorial, con valores de media, desviación estándar.

Cuadro 7. Ítems y Estadística descriptiva por componente. Escala AD-DNEB.

Factor	Ítems	Número de ítems	Media	DE
1. Disposición para el acompañamiento	1, 3, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19	10	4.25	.567
2. Reflexión de la práctica áulica	21, 39, 40, 41, 44, 50, 52, 53, 56	9	3.99	.658
3. Aprendizaje situado	22, 24, 25, 27, 51	5	4.17	.779

En cuanto a la evaluación de la práctica docente, se realizó una validación del Inventario de Práctica Docente. En este sentido, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio utilizando como Método de extracción Máxima Verosimilitud con rotación Oblimin, el cual mostró una matriz rotada de cuatro factores que explicaron el 41% de varianza. El componente con mayor nivel de

explicación fue “Uso de herramientas didácticas” (18%), después “Opinión sobre su desempeño docente” (11.8%), como componente tres “Satisfacción docente” (6.1%) y cuarto componente “Percepción del desempeño de los docentes en la escuela” (5.8%). Cabe mencionar que durante este procedimiento, se eliminaron aquellos reactivos que tuvieron comunalidades menores a .40. Con base en estos resultados, en el cuadro 8 se muestran los factores confirmados por el análisis factorial y su descripción, quedando integrada la versión final del Inventario por un total de 49 reactivos.

Cuadro 8. Análisis factorial del Inventario de Práctica Docente.

	Factores				Alfa Cronbach
	1	2	3	4	
8. Señale la frecuencia con la que usa las siguientes actividades como evaluación: Portafolio de aprendizaje	0.482				
10. Señale la frecuencia con la que usa las siguientes actividades como evaluación: Diseño de proyectos tecnológicos o de servicios a la comunidad	0.487				
9. Señale la frecuencia con la que usa las siguientes actividades como evaluación: Participación de concursos externos a la institución	0.491				
17. Señale la frecuencia con la que usa las siguientes actividades como factores de evaluación: Elaboración de productos comunicativos, artísticos o tecnológicos	0.524				
1. Señale la frecuencia con la que usa en sus clases las siguientes técnicas de aprendizaje: Mapas mentales	0.533				.881
6. Señale la frecuencia con la que usa las siguientes actividades como evaluación: Trabajos de investigación	0.556				
18. Señale la frecuencia con la que usa las siguientes actividades como factores de evaluación: Realización de actividades sociales	0.574				
11. Señale la frecuencia con la que usa en sus clases las siguientes técnicas de aprendizaje: Actividades en equipo	0.594				
14. Señale la frecuencia con la que usa en sus clases las siguientes técnicas de aprendizaje: Prácticas de campo	0.622				
16. Señale la frecuencia con la que usa las siguientes actividades como factores de evaluación: Exposiciones	0.623				
5. Señale la frecuencia con la que usa las siguientes actividades como factores de evaluación: Exámenes	0.639				
4. Señale la frecuencia con la que usa en sus clases: Resúmenes	0.689				
12. Señale la frecuencia con la que usa en sus clases las siguientes técnicas de aprendizaje: Actividades de investigación	0.713				

	Factores				Alfa Cronbach
	1	2	3	4	
13. Señale la frecuencia con la que usa en sus clases las siguientes técnicas de aprendizaje: Exposición frente a grupo	0.736				
2. Señale la frecuencia con la que usa en sus clases: Mapas conceptuales	0.762				
7. Señale la frecuencia con la que usa las siguientes actividades como evaluación: Ensayos	0.723				
3. Señale la frecuencia con la que usa en sus clases: Cuadro sinóptico	0.825				
15. Señale la frecuencia con la que usa en sus clases las siguientes técnicas de aprendizaje: Exposición de los alumnos	0.841				
19. A partir de la siguiente escala señale su opinión sobre su desempeño en relación al aprovechamiento del alumno. Desempeño docente en general		0.616			
21. A partir de la siguiente escala señale su opinión sobre su desempeño en relación al aprovechamiento del alumno. Pluralidad de enfoques teóricos y metodológicos		0.437			
28. A partir de la siguiente escala señale su opinión sobre su desempeño en relación al aprovechamiento del alumno. Puntualidad		0.555			
22. A partir de la siguiente escala señale su opinión sobre su desempeño en relación al aprovechamiento del alumno. Habilidad para coordinar un trabajo de equipo		0.562			
20. A partir de la siguiente escala señale su opinión sobre su desempeño en relación al aprovechamiento del alumno. Conocimiento amplio de la materia		0.589			
29. A partir de la siguiente escala señale su opinión sobre su desempeño en relación al aprovechamiento del alumno. Asistencia regular a clase		0.596			
24. A partir de la siguiente escala señale su opinión sobre su desempeño en relación al aprovechamiento del alumno. Vinculación de los conocimientos teóricos con la practica		0.599			
25. A partir de la siguiente escala señale su opinión sobre su desempeño en relación al aprovechamiento del alumno. Actualización		0.626			.874
26. A partir de la siguiente escala señale su opinión sobre su desempeño en relación al aprovechamiento del alumno. Motivación para la participación en clase		0.687			
27. A partir de la siguiente escala señale su opinión sobre su desempeño en relación al aprovechamiento del alumno. Respeto al alumno		0.704			
23. A partir de la siguiente escala señale su opinión sobre su desempeño en relación al aprovechamiento del alumno. Motivación para acceder a nuevos conocimientos		0.732			
31. Señale con una x su grado de satisfacción en relación con los siguientes aspectos: Desempeño de sus alumnos en clase			0.445		
34. Señale con una x su grado de satisfacción en relación con los siguientes aspectos: Condiciones de las aulas			0.462		

	Factores				Alfa Cronbach
	1	2	3	4	
32. Señale con una x su grado de satisfacción en relación con los siguientes aspectos: Trabajo que desempeña como docente			0.577		
30. Señale con una x su grado de satisfacción en relación con los siguientes aspectos: Comunicación con los alumnos			0.599		
36. Señale con una x su grado de satisfacción en relación con los siguientes aspectos: Condiciones del equipo de cómputo			0.622		.831
33. Señale con una x su grado de satisfacción en relación con los siguientes aspectos: Disponibilidad del equipo de cómputo en la escuela			0.628		
35. Señale con una x su grado de satisfacción en relación con los siguientes aspectos: Condiciones de la biblioteca			0.637		
37. Señale con una x su grado de satisfacción en relación con los siguientes aspectos: Condiciones laborales en la escuela			0.440		
39. Señale con una x su grado de satisfacción en relación con los siguientes aspectos: Comunicación entre profesores de la escuela			0.416		
38. Señale con una x su grado de satisfacción en relación con los siguientes aspectos: Comunicación con el director de la escuela			0.419		
49. ¿Con qué frecuencia se realizan las siguientes actividades en su institución? Supervisión del trabajo docente				0.452	
47. De acuerdo con su experiencia, los elementos que caracterizan el desempeño de los profesores de la escuela. Imparten asesorías fuera de clase				0.472	
40. ¿Con qué frecuencia se realizan las siguientes actividades en su institución? Formación continua				0.487	
48. ¿Con qué frecuencia se realizan las siguientes actividades en su institución? Trabajo en equipo de planeación docente				0.545	
46. De acuerdo con su experiencia, los elementos que caracterizan el desempeño de los profesores de la escuela. Se apoyan con recursos audiovisuales				0.592	
41. De acuerdo con su experiencia, los elementos que caracterizan el desempeño de los profesores de la escuela. Asistencia a clases				0.695	
45. De acuerdo con su experiencia, los elementos que caracterizan el desempeño de los profesores de la escuela. Son conocedores de la materia				0.781	.862
42. De acuerdo con su experiencia, los elementos que caracterizan el desempeño de los profesores de la escuela. Puntualidad				0.785	
44. De acuerdo con su experiencia, los elementos que caracterizan el desempeño de los profesores de la escuela. Son accesibles en su trato				0.833	
43. De acuerdo con su experiencia, los elementos que caracterizan el desempeño de los profesores de la escuela. Preparación de sus clases				0.839	

	Factores				Alfa Cronbach
	1	2	3	4	
Varianza explicada	18%	11.8%	6.1%	5.8%	
Alfa de Cronbach	.902				

Método de extracción Máxima Verosimilitud.
Rotación Oblimin con Normalización Kaiser .737

Como complemento a los datos presentados con anterioridad, en el cuadro 9 se muestran los reactivos integrados por componente de acuerdo a su peso factorial, valores de media, desviación estándar, mínimo-máximo de los cinco factores que integran el Inventario de Práctica Docente.

Cuadro 9. Ítems y Estadística descriptiva por componente. Escala PD-DNEB.

Factor	Ítems	Número de ítems	Media	DE
Uso de herramientas didácticas	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15, 16, 17, 18	18	.668	.881
Opinión de su desempeño docente	19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29	11	.413	.874
Satisfacción docente	30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39	10	.620	.831
Percepción del desempeño de los docentes en la escuela	40,41,42,43,44,45,46,47, 48, 49	10	.611	.862

7.3 Asociación Intra e Inter Escalas

Con el objetivo de comprobar si existe asociación entre los factores de la Escala de Acompañamiento se hizo una Correlación de Pearson con los tres factores, se encontraron correlaciones positivas, que van de moderadas a altas para los tres factores, dado que se encuentran valores por arriba de .60, con una significancia de .000 (ver Cuadro 10), lo cual sugiere que comportamientos de los profesores como que sean accesibles, que exista comunicación entre los miembros del colectivo, que se compartan experiencias docentes, que el director realice

observación en el aula y de seguimiento a tareas académicas, que se reflexione sobre la práctica docente; representan acciones que se relacionan entre sí.

Cuadro 10. Correlación entre factores de la Escala de Acompañamiento Docente

	Disposición para el acompañamiento	Reflexión de la práctica áulica
Reflexión de la práctica áulica	.646**	-
Aprendizaje situado	.685**	.656**

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En lo respectivo a las asociaciones entre factores del Inventario de Práctica Docente, se obtuvieron correlaciones positivas de bajas a moderadas, donde el cruce entre un factor y otro, como es el caso la “Satisfacción del docente” y la “Percepción del desempeño de los otros docentes” se refleja en que sentirse satisfecho con la escuela en donde labora en términos del desempeño de sus alumnos, la comunicación del colectivo docente, comunicación con el director, trabajo que desempeña como docente; se asocia con la buena imagen que tienen de los compañeros, traducida en la percepción de los compañeros como docentes que asisten regularmente a clases, son puntuales, evidencian una preparación en su desempeño, acostumbran a trabajar en equipo, son conocedores de la materia y se apoyan en recursos didácticos diversificados.

Cuadro 11. Correlación entre factores de la Escala de Práctica Docente

	Uso de herramientas didácticas	Opinión sobre su desempeño docente	Satisfacción docente
Opinión sobre su desempeño docente	.281**		
Satisfacción docente	.092	.388**	
Percepción del desempeño de los docentes	.201*	.429**	.527**

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Posteriormente, con la finalidad de identificar la relación que guardan los cuatro factores de la práctica docente y los factores del acompañamiento, se hizo una Correlación de Pearson, de donde, de acuerdo a los datos mostrados en el cuadro 12, se obtuvieron correlaciones positivas de bajas a moderadas, donde el cruce entre un factor y otro, como es el caso de “Disposición para el acompañamiento” con “Uso de estrategias didácticas” permite dar cuenta en términos del comportamiento que mientras el docente novel expresa que existe en su contexto escolar un reconocimiento al trabajo del compañero, que los docentes del colectivo son flexibles, que se recibe apoyo en la resolución de problemas por parte del director, hay una asociación con la diversificación del uso de estrategias didácticas, técnicas de aprendizaje e instrumentos de evaluación que promueven el rendimiento académico del estudiante.

De la misma manera, se puede ejemplificar la relación de la variable “Reflexión de la práctica áulica” con la “Opinión del propio desempeño docente” al dar cuenta que situaciones como la generación de espacios de capacitación entre el colectivo docente, espacios de apoyo para realizar planeaciones, elaborar diagnósticos, compartir experiencias, se asocian a una valoración de su propia práctica como adecuada en cuanto al conocimiento amplio de la materia, habilidad para coordinar trabajo de equipo, motivación para acceder a nuevos conocimientos o motivación para atender la clase, entre otros (ver Cuadro 12).

Cuadro 12. Correlación entre los factores del Inventario de Práctica Docente y factores de la Escala de Acompañamiento Docente.

	Disposición para el acompañamiento	Reflexión de la práctica áulica	Aprendizaje situado	Uso de herramientas didácticas	Opinión sobre su desempeño docente	Satisfacción docente
Reflexión de la práctica áulica	.646**					
Aprendizaje situado	.685**	.656**				
Uso de herramientas didácticas	.215**	.177*	0.097			
Opinión sobre su desempeño docente	.296**	.263**	.302**	.281**		
Satisfacción docente	.254**	.269**	.272**	0.092	.388**	
Percepción del desempeño de los docentes	.289**	.391**	.367**	.201*	.429**	.527**

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

7. 5. Pruebas de Hipótesis

Se trabajó con pruebas de hipótesis para pruebas estandarizadas no paramétricas, para ello se recurrió a U de Mann Whitney para muestras independientes, con la finalidad de identificar diferencias en las medianas de las variables estudiadas. Los datos mostrados en el cuadro 13, indican diferencias entre las variables de “Zona” y el Factor 1 “Disposición para el acompañamiento” de la Escala AD-NED, ($\rho = .039$), con percepción de un mayor acompañamiento docente en la zona rural (rango 76.63).

Cuadro 13. Prueba U de Mann-Whitney. Diferencias entre localidad y factores de Escala AC-NEB y PD-NEB

		n	Rango		U de Mann-Whitney	Sig. asintótica
			Rural	Urbano		
Escala AC-NEB	F1	133	76.63	62.07	1546.5	.039
	F2	133	63.66	68.71	1829.5	.473
	F3	133	69.27	65.84	1878.0	.625
Escala PD-NEB	F1	133	70.70	65.11	1813.5	.428
	F2	133	71.33	64.78	1785.0	.353
	F3	133	72.31	64.28	1741.0	.255
	F4	133	70.07	65.43	1842.0	.511

En el cuadro 14 se muestran diferencias entre la variable de “Institución de egreso” y el Factor 2 “Reflexión de la práctica áulica” de la Escala Acompañamiento Docente ($\rho = .041$). El hecho de encontrar diferencias entre las instituciones de egreso de los docentes noveles, visibilizando en los resultados una mayor reflexión de la práctica áulica por parte de los egresados de instituciones diferentes a las escuelas normales rango (83.68), nos da elementos para inferir que los docentes noveles provenientes de otra institución de egreso diferente a las normales conciben y priorizan aquellos espacios individuales y colectivos que les permiten aprender en un contexto de enseñanza al ser sus primeras experiencias como docentes. En cambio, los normalistas al ya contar con experiencias previas en sus prácticas supervisadas sobre acciones que promueven el análisis de la práctica profesional tienen un aspecto a favor en el ejercicio de la enseñanza, por tanto, conciben

la reflexión de la práctica como importante, pero a la vez, ejercen la docencia con cierta seguridad y confianza que les ha brindado la formación pedagógica.

Cuadro 14. Diferencias entre institución de egreso y factores de Escala AD-NEB y PD-NEB.

		n	Rango		U de Mann-Whitney	Sig. asintótica
			IFD	IES		
Escala ADDNEB	F1	133	65.39	76.66	899.5	.237
	F2	133	64.22	83.68	766.0	.041
	F3	133	65.08	78.50	864.5	.158
Escala PDNEB	F1	133	69.05	54.68	849.0	.132
	F2	133	65.10	78.39	866.5	.163
	F3	133	67.19	65.87	1061.5	.890
	F4	133	67.15	66.11	1066.0	.913

7.6. Regresión Logística.

En esta parte de la investigación se analizaron las relaciones de variables de contexto y el acompañamiento docente. Para ello, se realizó una regresión logística binaria con la finalidad de predecir la probabilidad de ocurrencia del acompañamiento con distintas variables atributivas. Los datos se presentan a partir de los tres factores del acompañamiento: Disposición para el acompañamiento (DPA), Reflexión de la práctica áulica (RPA) y Aprendizaje Situado (AS). En el cuadro 15, se muestran los resultados de este análisis, donde en un primer momento el Factor DPA se relaciona con la zona donde labora el docente novel (R^2 Nagelkerke = .068). Debido a que la prueba de ómnibus ($p=.009$) es significativa, es posible asumir que la zona puede predecir la Disposición para el acompañamiento. De esta manera, los datos analizados indican que pertenecer a la zona urbana posee menos probabilidad de pertenecer al grupo de alta disposición para el acompañamiento.

Cuadro 15. Análisis de regresión logística binaria. DPA*zona

	B	E.E.	Wald	gl	Sig.	O.R.	I.C. 95% (O.R.)	
							Inferior	Superior
Zona	-1.065	.431	6.118	1	.013	.345	.148	.802

Como se presenta en el cuadro 16, el modelo clasifica el 65.4% de los casos, por lo tanto es un modelo aceptable.

Cuadro 16. Análisis de clasificación de la zona laboral con grupos de alta y baja Disposición para el acompañamiento.

Observado		Pronosticado		
		Disposición para el acompañamiento		Porcentaje correcto
		Baja	Alta	
Disposición para el acompañamiento	baja	0	46	0
	alta	0	87	100
Porcentaje global				65.4

En cuanto al Factor de Reflexión de la práctica áulica, en el modelo de regresión se observa que este factor se relaciona con el sostenimiento de la escuela (R^2 Nagelkerke = .096). Debido a que la prueba de ómnibus ($p = .002$) es significativa, se puede asumir que el sostenimiento de la escuela puede predecir las condiciones de la Reflexión de la práctica áulica (ver Cuadro 17). Los docentes que laboran en escuelas con sostenimiento estatal, tienen menos probabilidad de pertenecer al grupo de alta reflexión de la práctica áulica, es decir que tienen menos probabilidad de colaborar de manera efectiva en la socialización de estrategias efectivas en el aula, entre otros recursos.

Cuadro 17. Análisis de regresión logística binaria. RPA*Sostenimiento

	B	E.E.	Wald	Gl	Sig.	O.R.
Sostenimiento	-1.370	.469	8.521	1	.004	.254

Como se presenta en el cuadro anterior, el modelo clasifica el 57.9% de los casos, por lo tanto es un modelo aceptable (ver Cuadro 18).

Cuadro 18. Análisis de clasificación del sostenimiento con grupos de alta y baja Reflexión de la práctica áulica.

Observado		Pronosticado		
		Reflexión de la práctica áulica		Porcentaje correcto
		Baja	Alta	
Reflexión de la práctica áulica	baja	27	49	35.5
	alta	7	50	87.7
Porcentaje global				57.9

En cuanto al Aprendizaje situado, en el modelo de regresión se observa que este factor se relaciona con el sostenimiento de la escuela (R^2 Nagelkerke = .161). Debido a que la prueba de ómnibus ($p = .000$) es significativa, se puede asumir que el sostenimiento de la escuela puede predecir las condiciones para el Aprendizaje situado (ver Cuadro 19). Los docentes que laboran en escuelas con sostenimiento estatal, tienen menos probabilidad de pertenecer al grupo de alto aprendizaje situado, es decir que tienen menos probabilidad de participar en el desarrollo de estrategias de acompañamiento y/o desarrollo profesional que se emprenden desde la escuela y que propician la adquisición de aprendizajes en la práctica situada.

Cuadro 19. Análisis de regresión logística binaria. AS * Nivel educativo y Sostenimiento

	B	E.E.	Wald	Gl	Sig.	O.R.
Nivel educativo	-1.180	.439	7.214	1	.007	.307
Sostenimiento	-1.155	.374	9.512	1	.002	.315

De acuerdo a lo anterior, el modelo clasifica el 63.2% de los casos en cuanto al nivel educativo y 63.9% de los casos para el sostenimiento de la escuela, por lo tanto es un modelo aceptable (Ver Cuadro 20).

Cuadro 20. Análisis de clasificación del sostenimiento con grupos de alta y bajo Aprendizaje situado.

Observado		Pronosticado		
		Aprendizaje situado		Porcentaje
		Baja	Alta	correcto
Aprendizaje situado	bajo	41	23	64.1
	alto	26	43	62.3
Porcentaje global				63.2
Aprendizaje situado	bajo	50	14	78.1
	alto	34	35	50.7
Porcentaje global				63.9

Finalmente en el cuadro 21, se muestran resultados del modelo de regresión logística, en los cuales el Factor Aprendizaje Situado se relaciona con la Práctica Docente del novel (R^2 Nagelkerke = .072). Dado que la prueba de ómnibus ($p = .008$) es significativa, se puede asumir que pertenecer al grupo de alto aprendizaje situado, tiene mayor probabilidad de pertenecer al grupo de alta práctica docente.

Cuadro 21. Regresión logística binaria Práctica docente y Aprendizaje situado.

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	O.R.	95% C.I. para O.R.	
							Inferior	Superior
F3. Aprendizaje situado	.691	.284	5.938	1	.015	1.996	1.145	3.481

Como se presenta en la anterior, el modelo clasifica el 62.2% de los casos (ver Cuadro 22).

Cuadro 22. Análisis de clasificación del Aprendizaje situado con grupos de alta y baja Práctica Docente.

Observado		Pronosticado		
		Práctica docente		Porcentaje correcto
		Baja	Alta	
Práctica docente	baja	29	32	47.5
	alta	16	50	75.8
Porcentaje global				62.2

8. DISCUSIÓN

En este capítulo se discuten los hallazgos derivados de la investigación con base en el objetivo general de este estudio que consiste en evidenciar el acompañamiento docente y su relación con la práctica profesional en noveles de nivel preescolar y primaria en el estado de Sonora. Los indicadores de evaluación del acompañamiento en esta investigación atienden a tres aspectos: 1) los aportes teóricos del constructo, 2) investigaciones previas que marcan la pauta para la medición de acciones que definen este proceso formativo en docentes noveles y, 3) los resultados obtenidos en una primera fase cualitativa que exploró las diferentes formas en que se presenta el acompañamiento.

En un primer apartado de la discusión se aborda la pertinencia del diseño de la Escala de Acompañamiento docente. En el segundo apartado denominado “Alcances y limitaciones en el acompañamiento docente”, se discute sobre los vacíos en el acompañamiento a docentes noveles, dando seguimiento a uno de los objetivos específicos de este estudio, que alude a la identificación de las condiciones, tipos y estrategias de acompañamiento a docentes noveles; hallazgos que fueron considerados como la base para la construcción de la escala de evaluación del acompañamiento a docentes.

Finalmente en el apartado tres de la discusión titulado “Sobre el impacto en el uso educativo” se hace una integración de los aportes que esta investigación presenta, atendiendo a las necesidades regionales de los docentes; lo cual marca una estrategia de acompañamiento alterna a la tutoría dirigida a docentes noveles.

8.1 Sobre la pertinencia de la Escala de Acompañamiento Docente.

Como se pudo revisar en el capítulo dos de este documento, previo al establecimiento de un diseño metodológico para el abordaje de la evaluación del acompañamiento docente en noveles, se diseñó un modelo analítico del acompañamiento contextualizado en el escenario de la política docente en México. En esta parte de la investigación, se trabajó mediante la metodología de revisión

bibliográfica sistematizada atendiendo a cuatro fases: búsqueda, evaluación, análisis y síntesis (Grant y Booth, 2009). Como resultado de esta revisión de investigaciones, en los estudios empíricos se identificaron diversos dispositivos de acompañamiento, en los cuales se concentraron mecanismos que facilitan instancias gubernamentales para la formación inicial de docentes; en otros estudios, se hizo presente el acompañamiento en procesos informales como el apoyo entre colectivos o profesores experimentados; entre otros dispositivos como la mentoría formal. La evaluación del acompañamiento docente en el escenario latinoamericano, se vincula con la satisfacción ante el acompañamiento y la percepción del impacto en la práctica profesional, visto en su mayoría desde una perspectiva cualitativa.

Por lo tanto, la discusión sobre los resultados de acompañamiento tiene mayor presencia de estudios cualitativos si lo orientamos al caso de México, dicha situación marca la pauta para el abordaje del constructo desde un estudio mixto, que concluya en la presentación de una escala de medida que considere la apreciación del acompañamiento como un constructo acabado teórica y metodológicamente, el cual aporte agilidad y evidencias de evaluación para toma de decisiones en las escuelas en torno a la práctica del docente novel. De esta forma, se destaca la pertinencia del diseño de una escala de medida acorde a las necesidades de los docentes noveles y a las funciones requeridas para dar los apoyos.

Los resultados de investigaciones en idioma inglés presentadas en el apartado del marco teórico como el estudio de Henry et al. (2016) quienes estudiaron si los indicadores de progreso y desempeño que son utilizados en los programas de formación inicial de maestros predicen el rendimiento de los estudiantes de los docentes graduados de dichos programas; evidencian similitudes en los planteamientos y desarrollo de esta investigación. En cuanto a la variable de comportamientos y disposiciones profesionales que es de interés dado que se relaciona directamente con uno de los factores de la escala de acompañamiento, se evaluó durante tres momentos a través de la aplicación de una encuesta para medir actitudes hacia la enseñanza, sensibilidad, responsabilidad, iniciativa, respeto y ganas de compartir. El primer momento de aplicación fue al iniciar la formación para la docencia en formato de autoevaluación; en segundo momento el supervisor de la práctica profesional del candidato docente responde la encuesta para evaluar a dicho estudiante; el tercer momento ocurre al final de la preparación para la docencia, cuando el supervisor de la práctica completa la evaluación final de los candidatos. Se trabaja con una escala de calificación de cuatro puntos que va desde “siempre” a “nunca”, encuesta integrada

por 20 indicadores que se integran conceptualmente en tres constructos: comportamiento profesional, compromiso profesional e interacciones profesionales.

Retomando la similitud entre la variable de comportamientos y disposiciones profesionales del estudio anterior y el Factor de Disposición para el Acompañamiento en la escala construida en ésta investigación, este se define como la percepción de la cohesión colectiva, partiendo de una identidad, actitud y capacidad de responder con éxito a las demandas del contexto escolar en materia de comunicación e integración con el colectivo. Este primer factor de la escala corresponde al factor que más explica el acompañamiento dado los valores de varianza explicada en el análisis factorial exploratorio, trabajando con el método de componentes principales con rotación varimax. En cuanto al estudio de Henry et al. (2016), se realizó un análisis factorial exploratorio con la posibilidad de determinar si los indicadores midieron los constructos previstos y si cada uno de los elementos hizo una contribución confiable a las medidas, para ello, trabajaron en el método de componentes principales con rotación ortogonal. Los resultados del análisis exploratorio refieren que los elementos de cada uno de los tres instrumentos utilizados para medir el progreso de los candidatos a maestros miden solo un constructo subyacente en lugar de medir los tres constructos destinados. En este sentido las respuestas sobre los indicadores están tan correlacionadas que solo miden un constructo.

Hubo otros resultados relevantes como que enseñar en el mismo grado donde el candidato realizó sus prácticas, aumentó significativamente la lectura, el aumento fue más grande aunque no estadísticamente significativo para el caso de matemáticas. Enseñar en la misma escuela donde el candidato fue practicante, no presentó asociación estadística con el rendimiento académico. En el caso de México, difícilmente se presenta la posibilidad de que el estudiante de la escuela normal, una vez en el servicio profesional pueda llegar a la misma escuela donde realizó sus prácticas, así como decidir el grado en el que impartirá clases, estas disposiciones son asignadas por la Secretaría de Educación y existen mínimas posibilidades para que el docente novel elija el centro de trabajo deseado.

En conclusiones Henry et al. Martin (2016), destacan el bajo nivel de predicción de los indicadores de progreso de los candidatos a docentes. En lugar de medir los múltiples constructos para los que fueron diseñados, los instrumentos de calificación, incluidas las encuestas de disposición y las calificaciones de observación de la práctica proporcionaron una calificación global de los candidatos a profesores. Derivado de sus resultados, los autores destacan la necesidad de contar

con mejores instrumentos que permitan medir el progreso de los futuros maestros en vía de mejorar su práctica docente. En el caso particular de ese estudio la predicción del acompañamiento se vinculó al rendimiento académico de sus estudiantes, para la presente investigación se buscó estimar la probabilidad del acompañamiento en cuanto a variables como la zona, sostenimiento de la escuela, nivel educativo y la práctica docente del novel vinculada al uso de herramientas didácticas, satisfacción docente, condiciones de trabajo y la percepción del desempeño de los otros docentes.

Otros estudios como es el caso de la investigación desarrollada por Smith e Ingersoll (2004) estudiaron la etapa de transición al trabajo de enseñanza, en la cual examinan si los programas de apoyo, inducción, orientación o acompañamiento tienen un efecto positivo en la retención en los docentes noveles. Para comprobar si alguno de los apoyos considerados en el estudio se relacionó con la retención de los maestros, los autores llevaron a cabo una regresión logística multinomial de la asociación entre la recepción de los apoyos y la probabilidad de que los docentes noveles se movieran de centro de trabajo o desertaran en el primer año. En sus hallazgos encontraron una asociación entre los docentes noveles que recibieron apoyos de inducción y su probabilidad de rotación. Los factores que resultaron con una asociación más fuerte a una reducción de la rotación de los docentes fue que tuvieran un mentor en el mismo centro de trabajo, tener tiempo de planificación común con otros docentes en la misma materia, haber colaborado de forma regular con otros profesores y pertenecer a redes externas de docentes. Estos dispositivos y estrategias para acompañar son precisamente los indicadores que mide la Escala de acompañamiento docente en la presente investigación.

En relación a lo anterior, la investigación de Smith e Ingersoll (2004) se enfoca en diferentes tipos y componentes de la inducción, que asemejan las diferentes estrategias de acompañamiento consideradas en la presente investigación. Los autores retoman programas de tutoría, actividades colectivas, provisión de recursos de apoyo y cargas de trabajo reducidas. Para el docente novel en México el escenario es distinto, la carga laboral no parece fungir como un elemento a considerar en cuanto a que su propia situación lo hace vulnerable a ser posicionado en el lugar de trabajo con más desventaja que otros docentes en servicio. El docente inicia con un marcador en contra, es ubicado en zonas alejadas de la urbanización, en otros casos, en escuelas detectadas como focalizadas por su bajo desempeño y el resultado se vincula a diversas variables: bajo nivel socioeconómico y educativo de las familias, rotación de personal directivo y docente, falta de

recursos de apoyo para la enseñanza, etc., factores que sin duda un docente con nula experiencia en el ejercicio profesional tiene que afrontar en contextos desafiantes.

De acuerdo con Chaney, Braun y Jenkins (2020) los tipos de apoyo ofrecidos, la calidad de los apoyos y la cantidad de apoyos recibidos pueden variar, por tanto, ello representa una de las dificultades para monitorear y evaluar los programas de inducción. Por el sentido contrario, las medidas de investigación, han considerado la provisión de apoyos como dicotómicos: de esta forma consideran si los docentes recibieron apoyos al inicio de su servicio profesional o no, sin atender la cantidad o calidad del apoyo. Estudios como el Ingersoll y Strong (2011), han intentado medir diferentes niveles de apoyo a la inducción, clasificando los apoyos como bajos, promedio o altos; que es el caso de nuestra investigación, ya que coinciden en el nivel de análisis. Cabe destacar que la escala validada en nuestra investigación presenta una consistencia interna alta (alfa de Cronbach .945), así como cada uno de los factores que explican el acompañamiento docente. El componente de Disposición para el acompañamiento que mejor explica el constructo, mostró un alfa de .928 con 43.9% de varianza explicada, de acuerdo a resultados del análisis factorial exploratorio. En el segundo componente Reflexión de la práctica áulica, se concentró el 8% de varianza con un alfa de Cronbach de .882; mientras que el tercer componente Aprendizaje situado resultó con un alfa de .841, explicando el 5.9% de la varianza.

Analizando los anteriores criterios para el diseño y selección de medidas en la investigación del acompañamiento, existe evidencia que refiere que la cantidad de apoyos de inducción es importante, pero se dispone de datos limitados sobre qué tipos y cantidades de servicios se reciben, ya que los mecanismos difieren de acuerdo a las normas establecidas, los recursos económicos disponibles, entre otros factores. Con similitudes al estudio de Chaney, Braun y Jenkins (2020), esta investigación analiza el grado en que las distintas formas de apoyo al novel están interrelacionados. De esta forma, los datos derivados de la Escala de Acompañamiento Docente pueden ayudar a sentar las bases para nuevos estudios en relación a una visión integral y contextualizada sobre el acompañamiento a noveles. Esto es posible visualizarlo en los valores de interasociación que se presentan entre los componentes de la escala de acompañamiento docente, que como pudimos apreciar en una Correlación de Pearson, se encontraron correlaciones positivas, que van de moderadas a altas, encontrando valores por arriba de .60, con una significancia de .000. De forma tal que existe asociación entre acciones de los docentes como compartir experiencias, la observación del docente en el aula, o procesos de comunicación efectiva entre los miembros del

colectivo y la reflexión profesional.

Pero además de ello, otro tipo de asociaciones se pusieron en evidencia derivado de los resultados de esta investigación, como correlaciones positivas que van desde bajas a moderadas, entre los factores de “Disposición para el acompañamiento” de la Escala de acompañamiento con “Uso de estrategias didácticas” de la Escala de Práctica docente, lo cual se interpreta que mientras el docente novel refiere que existe un reconocimiento al trabajo del compañero, que los compañeros docentes son flexibles, o que se recibe apoyo por parte del director, hay una asociación con la diversificación del uso de estrategias didácticas, técnicas de aprendizaje e instrumentos de evaluación. De la misma manera, se puede identificar relaciones entre las variables “Reflexión de la práctica áulica” con la “Opinión del propio desempeño docente” al dar identificar que la generación de espacios de formación entre el colectivo docente, espacios de apoyo para realizar planeaciones, elaborar diagnósticos, compartir experiencias, se asocian a una valoración de su propia práctica como adecuada en cuanto al conocimiento amplio de la materia, habilidad para coordinar trabajo de equipo, motivación para acceder a nuevos conocimientos o motivación para atender la clase, entre otros.

En relación al modelo de regresión logística binaria, en el presente estudio, este se realizó para predecir la probabilidad de ocurrencia del acompañamiento docente. El análisis de resultados giró en un primer momento, en torno a la zona en la que labora el docente para determinar la probabilidad de pertenecer al grupo de alto o bajo acompañamiento, siendo la zona urbana la que menos probabilidad tiene de pertenecer al grupo de alto acompañamiento, resultados que coinciden con la prueba de hipótesis previa. En el estudio de Chaney, Braun y Jenkins (2020) quienes utilizaron un modelo de regresión logística para predecir percepción de utilidad de los programas recibidos por medio de la frecuencia de los programas de apoyo, los maestros percibían los apoyos como útiles con una frecuencia mensual y el apoyo relacionado a dicha frecuencia fue la mentoría. En el supuesto de que la zona de trabajo dificulta el acceso a programas de apoyo, tutoría o acompañamiento, se puede asumir que la zona puede predecir la disposición para el acompañamiento, pero no la calidad ni cantidad de dicho acompañamiento, ya que esta investigación aborda la perspectiva del novel, más no la evaluación del sistema de acompañamiento en sí, que pudiera tener una perspectiva integral.

Dada la discusión anterior, se sostiene la pertinencia del estudio, una vez contrastados los hallazgos de investigaciones previas con la investigación que en este documento se expone, al diseñar una

escala acorde a la población docente sonoreNSE que recién se inserta al servicio profesional, los docentes noveles; una escala que cuenta con propiedades psicométricas pertinentes, fiables y válidas para medir el constructo.

Por otro lado, se identifica la relevancia del presente estudio en el idioma español. Al ser la población objetivo el docente novel en México, profesional en cuyo perfil se identifica un bajo dominio del idioma inglés, hay escasa literatura en español que le permita identificar investigaciones con un nivel de alcance mayor en cuanto a los avances del estudio sobre el acompañamiento. Incluso, al identificar este tipo de área de oportunidad en el perfil, la Secretaría de Educación Pública en el 2017, en el marco del nuevo Modelo educativo de las Escuelas Normales, puso en marcha un Programa de inglés para formar en la etapa inicial a los docentes dentro de las escuelas normales (SEP, 2018). Se puede demostrar que esta investigación, pone en evidencia la necesidad de mayores investigaciones en torno al acompañamiento en el idioma español que demuestren relaciones estadísticas significativas entre los factores que integran el acompañamiento a noveles. Aunado a ello, la evaluación del acompañamiento asociada a la práctica docente.

8.2. Alcances y Limitaciones en el Acompañamiento Docente

Al trabajar bajo una triangulación metodológica, esta investigación permite detallar un proceso de contrastación teórico-metodológica con la posibilidad de poner en evidencia vacíos en torno al acompañamiento docente, pero también a los alcances que la investigación empírica posee; aunado a lo anterior, se dejan ver algunas vicisitudes en la operación de estrategias y falta de claridad en el establecimiento de una política educativa para la formación docente en México, que empieza a mostrar una trayectoria para el acompañamiento al docente novel.

Los resultados de esta investigación permiten profundizar en un primer momento en el concepto en sí de acompañamiento docente y abre paso al estudio del concepto desde una dimensión multifactorial, distinguiendo tipos de acompañamiento como la mentoría, asesoría, tutoría, acompañamiento pedagógico, entre otros. El concepto de acompañamiento, está lejos de considerarse un concepto robusto, así mismo, de ser incorporado como un indicador de la calidad educativa.

Aunado a lo anterior, se identifica que el diseño e implementación de nuevas estrategias de acompañamiento al novel enmarcadas en políticas docentes requiere de cambios, cambios desde su concepción; en vista de tener mayor impacto. Considerando recomendaciones de la OCDE (2010) en torno a la consolidación de una profesión de calidad que incluya la selección, preparación, desarrollo y evaluación de los mejores docentes, se requieren contemplar períodos de inducción donde se demuestre que el docente está habilitado para desarrollar aprendizajes en los estudiantes y responder a las funciones que le son demandadas en el servicio profesional.

Dado lo anterior, se identifica que los desafíos vinculados al acompañamiento van encaminados a crear nuevas condiciones de aprendizaje para el docente novel que atiendan particularidades de las escuelas y necesidades del novel en términos de un apoyo emocional, de mejora de la práctica áulica y del aprendizaje situado. De acuerdo a los hallazgos de este estudio se analizan algunos errores en la operación de la tutoría:

- *Desde el diseño y la operación del programa de tutorías en México se identifica un desfase.* Es relevante en este espacio partir sobre una reflexión de los principales cambios que ha enfrentado la profesión docente en el nuevo marco de la política educativa, recordando que el período de estudio de esta investigación fue del 2016 al 2020, y contempló dos sexenios políticos que marcaron planteamientos radicalmente diferentes.

Al cierre del sexenio de Peña Nieto, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación dio cuenta de algunas limitantes en la tutoría (INEE, 2017), sin embargo este informe no dejó claro el impacto que dicho proceso tuvo en la instrucción, ni en la adaptación del docente novel a su contexto inmediato. La Cuarta Transformación retomó la tutoría sin procesos de mejora, no consideró tales limitantes que permitieran mostrar un programa fortalecido que retomara como eje central las condiciones institucionales para acompañar al novel, ello de acuerdo a los planteamientos de La Nueva Escuela Mexicana, donde se refiere el establecimiento de funciones docentes orientadas nuevamente a la tutoría de docentes noveles (SEP, 2019).

Por otra parte, el impacto que puede tener la implementación de la tutoría desligada a una evaluación de la permanencia con la actual reforma, pudiese repercutir en un desinterés del docente novel, esto es, que pueda percibirla innecesaria; esto sumado a que no se delimiten los instrumentos necesarios que permitan verificar los resultados de este sistema de acompañamiento.

- *Entre quiénes son los noveles y quiénes los tutores.* Desde que inició esta investigación fue un reto poder ubicar a quienes en la teoría se refiere a los docentes noveles, aquellos que se encuentran en sus primeros cinco años de servicio. En el magisterio esto es complicado de identificar entre interinatos y personal basificado, puede haber docentes que cuenten con más de 10 años de interinato y pasar a su primer año de base (estar en su onceavo año de servicio), para el sistema este docente requiere del acompañamiento de un tutor, para la teoría y la práctica no.

Con la entrada del sexenio de López Obrador, se dejó por fuera la cuestión del ingreso por mérito; al no considerarlo, la evaluación de la calidad de la educación está cada vez más lejana, ya que atraer a mejores candidatos es un elemento importante para alcanzarla. Además, esta decisión perjudica el ingreso de los docentes que cuentan con un perfil adecuado; para que las metas sean cuantificables a nivel nacional es necesario garantizar los procesos de contratación, formación y desarrollo profesional de los docentes, además de considerar condiciones adecuadas de trabajo (Tawil, Sachs-Israel, Le Thu y Eck, 2017). Entonces ¿qué mecanismos de acompañamiento docente podrían componer las carencias y necesidades de formación de los docentes noveles? Nuevamente observamos que hace falta un eslabón entre los esfuerzos de la investigación y la política docente.

Por otro lado, la entrada de la Cuarta Transformación demuestra la política de un sistema de formación centralizado, lo cual es un retroceso; ello pone en análisis la poca apertura para la innovación en la práctica por parte de la escuela y el propio docente, no haciendo factible de esta forma el diseño de procesos formativos a la medida y en sintonía con las necesidades presentes en el escenario de trabajo. Esto también propicia la falta de autonomía desde las entidades federativas para la toma de decisiones de acuerdo a las necesidades educativas regionales.

Datos interesantes de los hallazgos de esta investigación, se relacionan con las líneas anteriores. Por ejemplo, el hecho de que los docentes noveles trabajen en una escuela pública con sostenimiento federal tienen mayor probabilidad de pertenecer al grupo de alto acompañamiento; específicamente en cuanto al desarrollo de una práctica docente reflexiva que favorezca la mejora de su práctica áulica y en cuanto a acciones situadas que contribuyan al desarrollo profesional docente. Esto nos da la idea de las condiciones en las que operan la estrategia de acompañamiento las escuelas con dicho sostenimiento, que tienen una organización particular en cuanto a su escenario de trabajo, dado que son escuelas que se ubican en sectores rurales y de alta marginación; las escuelas federalizadas incluyen a las escuelas con atención a la niñez migrante, que por lo

general están ubicadas en zonas agrícolas y escuelas indígenas. No son escuelas de organización completa como en el caso de las escuelas estatales; las federalizadas en su mayoría son escuelas multigrado, bidocentes o tridocentes, casos en los cuáles el director cumple con la función de docente. En Sonora, las escuelas de sostenimiento federal se ubican en regiones donde la fuente principal de trabajo de las familias está determinada por la agricultura, como la Costa de Hermosillo, Caborca, San Luis Río Colorado, Navojoa y Obregón.

En concordancia con los resultados anteriores, otro hallazgo de la presente investigación fue que los docentes noveles que laboran en escuelas públicas en zonas rurales, tienen mayor probabilidad de pertenecer al grupo de alto acompañamiento docente. De esta manera, se corrobora que el grupo de docentes noveles que trabaja en zonas rurales y/o de alta marginación goza de un sistema de acompañamiento que pudiera traducirse como favorecedor en cuanto a una mayor autonomía del trabajo en la escuela, condiciones específicas del contexto que pueden estar presentes como una comunicación más estrecha entre el colectivo docente, lo cual puede propiciar prácticas de trabajo compartido enfocado en las necesidades reales de los estudiantes, intercambio de experiencias y apoyo en la atención de estudiantes, el trabajo en comunidades de prácticas docentes, así también con la comunidad educativa. Se pensaría que los docentes ubicados en escuelas en zona urbana tendrían una ventaja dado las facilidades de acceso a servicios, recursos de apoyo y rapidez en las gestiones, pero los resultados dan cuenta que son otras las condiciones que importan en la creación de un escenario favorecedor para el apoyo, asesoramiento y acompañamiento al novel.

Entonces, los resultados corroboran la premisa de fortalecer la autonomía de los centros escolares, tanto en la actual política como en la anterior, no ha sido visible ni posible la autonomía en primera instancia de las regiones, en cuanto a la toma de decisiones para el acompañamiento a docentes noveles, a pesar de que la entidad federativa es quien ejecuta la estrategia de tutoría, se parte de lineamientos federales y por ende hay una rendición de cuentas respecto a un mecanismo específico y aislado para acompañar.

8.3. Sobre el Impacto en el Uso Educativo.

Como fue referido en el apartado anterior, se destaca la practicidad del empleo de instrumentos que permitan evaluar el acompañamiento docente en el contexto regional, atendiendo a la

valoración del acompañamiento desde una perspectiva global, donde se integra la participación de diferentes actores en el proceso como el director de la escuela, el colectivo docente, el Asesor Técnico Pedagógico, entre otras figuras. De esta forma, se pueden observar una visión más amplia del constructo, que hasta el momento se sigue valorando el acompañamiento al docente novel desde la labor de un solo actor, el tutor.

La Secretaría de Educación Pública en México pone a disposición del tutor y tutorados recursos y materiales para el seguimiento al acompañamiento a través de la plataforma educativa, otra vez, identificando al tutor como única figura de acompañamiento, en un proceso de acompañamiento a distancia, fuera del contexto laboral del novel. De esta forma se puede afirmar, que los instrumentos que se ponen a disposición derivados de esta investigación se encuentran en congruencia con las bases teóricas del acompañamiento como una estrategia de formación en la práctica profesional que integra la mentoría, la asesoría pedagógica, el trabajo en comunidades de práctica.

Con el cambio de estructura organizacional, jurídica y normativa del Organismo de Mejora Continua, anteriormente el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, se observa que las atribuciones de este Organismo de Mejora cambian de una condición autónoma a una condición alineada a la Secretaría de Educación Pública en México. De esta forma, pareciera que el actual gobierno, descuida, o bien considera poco relevante la parte evaluativa en la toma de decisiones. De tal forma que estos cambios en política, específicamente el vacío en el sistema de evaluación, pudiese llamar anterior INEE como regulador de la parte evaluativa, orillan a la sociedad civil a tomar partida en la implementación de procesos evaluativos, haciendo necesario el surgimiento de observatorios ciudadanos que entren a la escena en la evaluación.

Como lo refieren Vaillant y Marcelo (2018), el problema de la formación tanto inicial como continua de los docentes se encuentra estrechamente vinculado a modelos y enfoques culturales, organizativos y prácticos que ya han sido rebasados en una sociedad cambiante, la cual plantea retos que no han sido posibles de superar. Para ello, los autores precisan otro tipo de enfoques y estrategias innovadoras denominadas disruptivas por ser soluciones arriesgadas que ofrecen ciertas respuestas a las dificultades de un modelo de formación tradicional que se ha superado. Entre los principales problemas se refieren la falta de identidad específica de la figura del formador de docentes, además de la insuficiencia e inadecuación de las prácticas de enseñanza.

Estos dos problemas detectados, precisamente son elementos que son retomados a través de esta

investigación, partiendo de la postura de que es necesaria la clarificación de roles de quienes acompañan, en este caso al docente novel y no necesariamente delegar el proceso a una sola figura. El establecimiento de roles con acciones específicas para acompañar, permitirá la adecuación de las prácticas de enseñanza toda vez que se institucionalicen los diferentes tipos, tiempos y espacios de apoyo al docente novel.

El acompañamiento docente visto en esta investigación como un proceso formativo que integra diferentes mecanismos de apoyo entre dos o más docentes, facilita la generación de espacios para un intercambio profesional, el aprendizaje social y la socialización de prácticas docentes que facilitan un proceso de inducción al servicio, coadyuvando en la atención de necesidades de carácter socioemocional, cognitivas y de desarrollo profesional. Ello motiva para que los noveles cuenten con mejor desarrollo profesional y repercute en el trabajo con los estudiantes, partiendo del supuesto de que la formación de los docentes tiene un impacto directo en el rendimiento de los mismos; de esta manera, la presente investigación demuestra la relevancia del acompañamiento en la práctica docente. De tal forma que un alto acompañamiento docente al novel, se traduce en menor índice de abandono del servicio profesional en los primeros años, el desarrollo de prácticas aisladas, saturación y malestar docente, los cuáles a su vez impactan en la enseñanza y por tanto en los resultados educativos tanto en un marco nacional como regional.

En relación a los bajos indicadores de rendimiento de estudiantes en México, así como a los resultados para el ingreso de los docentes noveles en el período estudiado (mostrados en el cuadro 1 de este documento), se analiza el impacto de esta investigación en el desarrollo regional, se sostiene que el acompañamiento representa una estrategia de inducción que viene atiende las condiciones presentes en este proceso de transición al servicio, las necesidades de formación de los docentes, la adaptación a estas nuevas condiciones contextuales de la escuela, de los estudiantes, de los contenidos, de las prácticas colectivas, del funcionamiento de la escuela. Este estudio también permite reflexionar sobre cuáles son las necesidades apremiantes en la formación de profesores en el estado y en el país, centrar especial atención en el quehacer docente como factor fundamental en la adquisición de aprendizajes de los estudiantes. Por otra parte, dentro de las acciones formativas que tradicionalmente han sido diseñadas y ofertadas por la federación y las entidades federativas, es imprescindible considerar las necesidades de formación del docente y los escenarios diversos en los que esta figura se desenvuelve.

Haciendo una recapitulación de los resultados, así como de este capítulo de discusión, es posible

afirmar que la hipótesis de investigación se acepta al precisar que la práctica de docentes noveles que recibieron acompañamiento se caracteriza por una mayor satisfacción en el trabajo, el uso de recursos didácticos diversificados y aplicación adecuada de herramientas para evaluación de aprendizajes, con respecto a quienes no se incorporaron a un acompañamiento docente.

9. CONCLUSIONES

Respondiendo a las preguntas de investigación plantadas al inicio de este estudio, con los resultados es posible demostrar que el acompañamiento a docentes noveles se presenta a través de diversas figuras de acompañamiento, principalmente aquellas que se encuentran en el interior de la escuela donde trabaja el docente; el acompañamiento se da en múltiples espacios, consejos técnicos, entre un docente y otro fuera o dentro del aula, en el aprendizaje entre docentes, con el apoyo del director al ejercer un liderazgo pedagógico y con el acompañamiento que se recibe por los asesores técnicos.

La presente investigación aporta resultados con un valor explicativo, lo cual permite evidenciar la tanto la asociación como estimaciones respecto a los componentes del acompañamiento docente con la práctica profesional del novel. De la misma forma, el acompañamiento docente mostró datos relevantes en cuanto a variables de contexto como institución de egreso, zona escolar y tipo de sostenimiento de la escuela.

Con los resultados de esta investigación es posible afirmar que los docentes que participaron en el estudio que poseen características como trabajo en zonas rurales y en escuelas de sostenimiento federal, pertenecen al grupo de alto acompañamiento. Así mismo, que los tres componentes del acompañamiento docente se asocian con diferentes variables evaluadas en la práctica docente como el uso diversificado de estrategias didácticas, satisfacción docente, percepción de su propia práctica y de los compañeros docentes.

Como producto de la revisión de investigaciones empíricas y en general de la interpretación del modelo analítico presentado en esta investigación, se reafirma 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.

Además, se concluye la presencia y pertinencia de un modelo ajustado de acompañamiento docente. La escala construida en esta investigación en torno al acompañamiento es adecuada y sensible en términos de validez y confiabilidad. Disponer de instrumentos válidos y confiables en torno al constructo estudiado permite a los diferentes actores que participan en los procesos de acompañamiento e inducción a docentes noveles, valorar fortalezas y debilidades que se relacionen con capacidad, conocimientos, competencias y habilidades como docentes que favorezcan

consecuentemente la mejora del rendimiento académico de los estudiantes.

En este estudio se destaca que la formación profesional que se brinda dentro de la escuela donde labora el novel, se asocia con la propia opinión favorable de su desempeño, una satisfacción docente y la valoración alta del desempeño de los compañeros docentes, variables importantes que ha descuidado la estrategia de tutoría en México. Se destaca la relevancia de investigar en torno a estos elementos ya que intervienen en la práctica docente y ésta es prioritaria al momento de aspirar a una calidad educativa.

9.1. Alcances y Limitaciones.

Al partir de una revisión de la teoría, así como de investigaciones empíricas, se presentó la dificultad de contar con una sola definición de acompañamiento docente, existe una literatura dispersa u orientada a dispositivos de acompañamiento específicos como la mentoría en el caso del idioma inglés, la del acompañamiento pedagógico, la tutoría, asesoría pedagógica; de esta manera, un acierto fue partir de una revisión sistematizada.

Existe una diversidad de métodos para el abordaje y estudio del acompañamiento docente, la selección del método en el caso de los estudios analizados consideró múltiples factores, disposiciones contextuales, recursos para la investigación, política educativa vigente, factibilidad para el levantamiento de datos, etc.

Como limitación metodológica, se identifica la poca cobertura de los docentes noveles en la muestra del estudio, considerando que se trabajó con aquellos que ingresaron en los últimos cinco años al servicio profesional, ello dificultó la posibilidad de trabajar con un análisis factorial confirmatorio que permitiera ofrecer hallazgos para validar la teoría.

Dentro de las limitaciones prácticas del estudio, se destacan dificultades para la gestión de los datos, al ser una aplicación con participación voluntaria, el levantamiento de datos fue lento y se tuvo que recurrir a diversos tipos de apoyo para llegar a manos de los docentes noveles que cumplieran con los criterios de inclusión. Además, se pone en evidencia que no hay una práctica generalizada para participar en línea en proyectos de investigación.

9.2. Recomendaciones

A pesar de haber trabajado con un diseño mixto, persiste la necesidad de desarrollar estudios que además contemplaran una parte de prácticas y significados, contar también con mayores recursos de evaluación complementaria para la observación de la práctica docente del novel, recurriendo a rúbricas y formatos como los que trabajaba en su momento el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Recuperar la figura de instancias locales en el acompañamiento como los asesores técnico pedagógicos, directores y supervisores, partiendo de una delimitación de estrategias específicas para acompañar en cada figura, pero que a su vez propicien un mecanismo de acompañamiento integral, articulado y natural en las escuelas públicas de educación básica.

Para dar continuidad a esta investigación, se recomiendan estudios que busquen explicar la calidad del acompañamiento que recibe el novel, en relación con la zona, las diferentes modalidades y la frecuencia en que se brindan las acciones de acompañamiento.

10. REFERENCIAS

- Alen, B. y Allegroni, A. (2009). Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación. *Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, INFD*.
- Amón, J. (2009). *Estadística para psicólogos*. Madrid: Pirámide.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations or thought and action*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bolívar, A. (2010). La Lógica del Compromiso del Profesorado y la Responsabilidad del Centro Escolar. Una Revisión Actual. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(8), 10-33. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art1.pdf>
- Buelga, M. (2016). La educación en su pasado, presente y futuro. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?La-educacion-En-su-pasado-presente-y-futuro>
- Bracho, T. y Zorrilla, M. (2015). *Perspectiva de un gran reto. INEE, Reforma Educativa: Marco Normativo*.
- Díaz-Barriga, A. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de educación*, 25, 17-41.
- Chaney, B., Braun, H. y Jenkins, F. (2020). Novice middle school teachers' preparedness for teaching, and the helpfulness of supports: A survey of one state. *Education Policy Analysis Archives*, 28(107). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5001>
- Chang, S. (2005). Psychology of learning for instruction by Macy P. Driscoll. *Educational Technology Research and Development*, 53(1) pp. 108-110.
- Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente (2016). Estadísticas del Concurso de oposición para el ingreso al servicio profesional docente 2016-2017. Consultado en http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso_2016/estadisticas_concurso/
- Creswell, J. y Plano, V. (2007). *Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos*. Estados Unidos de América: Universidad de Michigan.
- Denzin, N. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company Chicago.
- Diario Oficial de la Federación, DOF. (2013a). *Artículo Tercero Constitucional*. (Abril, 2013). SEGOB. 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 (2019). Ley General del Sistema para Carrera de las Maestras y Maestros. Nueva Ley DOF 30-09-2019, pp. 1- 37. Enlace URL: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Ferrando, J. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación

- en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio* (Vol. 5). Ediciones AKAL.
- Fullan, M., y Levin, B. (2009). The fundamentals of whole-system reform. *Education Week*, 28(35), 30-31.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. Fort Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston.
- Goldrick, L. (2016). Support from the start: A 50-state review of policies on new education induction and mentoring. Santa Cruz, CA: New Teacher Center. Available: <https://newteachercenter.org/wp-content/uploads/2016CompleteReportStatePolicies.pdf>
- Grant, M.J. y Booth, A. (2009). A Typology of Reviews: An Analysis of 14 Review Types and Associated Methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26, 91-108. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Gray, L. y Taie, S. (2015). Public School Teacher Attrition and Mobility in the First Five Years: Results from the First through Fifth Waves of the 2007-08 Beginning Teacher Longitudinal Study. First Look. NCES 2015-337. *National Center for Education Statistics*.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Henry, G.T., Campbell, S.L., Thompson, C.L., Patriarca, L.A., Luterbach, K.J., Lys, D.B., y Covington, V.M. (2013). The predictive validity of measures of teacher candidate programs and performance: Toward an evidence-based approach to teacher education. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 439-453.
- Hanushek, E. A., y Wößmann, L. (2007). *The role of school improvement in economic development* (No. w12832). National Bureau of Economic Research.
- Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Santiago: PREAL.
- Imbernón, F. (2007a). *10 Ideas Clave. La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio* (Vol. 4). Graó.
- Imbernón, F. (2007b). 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.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional* (Vol. 119). Graó.
- Ingersoll, R. M. y Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2015). *Los docentes en México, Informe 2015*. Recuperado de [http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los docentes en Mexico. Informe 2015 1.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico_Informe_2015_1.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (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

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018). Resultados educativos de evaluación PLANEA para sexto grado. Recuperado de: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2018_INEE.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2013). Estadísticas a propósito del día Mundial de la justicia social. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/justicia0.pdf>

Jacobo, H. (coord.). (2005). *El acompañamiento sistémico. Lo que los educadores podemos hacer en contexto*. UPN: México.

Jornet, J. y Suárez (1996). Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. *Revista de Investigación Educativa*, 14(2), 141-163.

Laborín, J. (2009). Reporte técnico de evaluación del sistema de gestión en los directivos y docentes en el sistema formador del sector educativo sonoreño. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.

Ley General del Servicio Profesional Docente [LGSPD]. (2013). Diario oficial de la Federación. México.

Manzano, J., Glasserman, L. y 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 (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente. En Vélaz de Medrano, C., Vaillant, D., Esteve, J. M., Tenti Fanfani, E., Novoa, A., Lombardi, G. y Oliveira, D. A. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI.

Martínez, N (Coord) (2012). *Alzando el vuelo: problemas y modelos de acompañamiento al docente novel*. Fondo Editorial de NL.

Martínez, H. y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Revista Ciencia y Sociedad*, 35 (3), pp. 536.

Mayoral, P. y Castello, 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.

Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.

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

Mercado-Cruz, E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33).

Merril, M. (2007). *First Principles of Instruction*. New Jersey: Prentice Hall.

- Merril, M. (2009). *First Principles of Instruction*. En C. M. Reigeluth y A. Carr-Chellman, (2009). *Instructional Design Theories and Models: Building a common knowledge base*. New York: Routledge.
- Monge, P., Laborín, J, y Siqueiros, J. (2019). Modelo analítico para el acompañamiento de docentes noveles en México. *Educación y Humanismo*, 21(37), 28 -50. DOI: 10.17081/eduhum.21.37.3376
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory (3rd Ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México.
- OCDE (2016). *PISA 2015 Resultados clave*. Paris: OCDE. En <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, (2017). *Mentoring. EduTrends*. Disponible en observatorio.itesm.mx
- Olsen, W. (2004). Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really be Mixed. En Holborn, M: *Development in Sociology*. Causeway Press.
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Objetivos para el Desarrollo Sostenible, Agenda 2030*. Enlace URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- Pérez, C. (2004). *Técnicas de análisis multivariante de datos*. Aplicaciones con SPSS, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 121-154.
- Piña, J. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124. Recuperado en 17 de enero de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&tlng=es
- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa*, 1-18.
- Reigeluth, C. y Stein, R. (1983). *Elaboration theory. Instructional-design theories and models: An overview of their current status* (1983), 335-381.
- Reigeluth C. M. y Carr-Chellman, A. (2009). *Instructional Design Theories and Models: Building a common knowledge base*. New York: Routledge.
- Reigeluth, C. M. (2016). Instructional theory and technology for the new paradigm of education. *Revista de Educación a Distancia*, (50), 1–18. <https://doi.org/10.4324/9781315760933>
- Rodríguez, M. y Negrete, T. (2010). *Condiciones socioculturales en la formación de docentes para educación básica*. México: UPN.
- Romero, I. (2010). *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Santillana: Santiago de Chile.
- Romo, A. (2010). *La percepción del estudiante sobre la acción tutorial. Modelos para su evaluación*. Colección: documentos. México: ANUIES.

- Ruiz, O. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales. *Revista Madrid*, 31(2).
- Sandoval, E. (2013). Maestros de educación básica y normal. Una mirada desde la investigación educativa. En C. Saucedo, C. Gúzman, E. Sandoval y J. Galaz (coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa*. México, COMIE-ANUIES, pp.343-410.
- Sandoval, E. y Villegas, N. (2013). Ser maestro: prácticas docentes en contextos escolares. En C. Saucedo, C. Gúzman, E. Sandoval y J. Galaz (coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa*. México, COMIE-ANUIES,
- Santibáñez, L. (2009). *El impacto del gasto sobre la calidad educativa. Estudios sobre desarrollo humano*. PNUD: México.
- Saucedo, R., Guzmán, G., Sandoval, F. y Galaz, F. (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa*. Tendencias, aportes y debates.
- Satulovsky, S., y Theuler, S. (2009). *Tutorías, un modelo para armar y desarmar* (Vol. 4). Noveduc Libros.
- Schön, D. A. (1988). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan.
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Pearson educación.
- Secretaría de Educación Pública (2013). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública (2016). Modelo Educativo 2016. Recuperado de: <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016>
- Secretaria de Educación Pública (2016). *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/TUTORE/S/Marco_general_para_la_organizacion_y_funcionamiento_de_la_tutoria.pdf
- Secretaria de Educación Pública (2018). *Escuelas Normales. Estrategias de Fortalecimiento y Transformación*. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública (2019). *Hacia una nueva escuela mexicana. Taller de capacitación*. Recuperado de: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/publications/pub/1003/Gu%C3%ADas+Ciclo+Escolar+2019-2020>
- Schott, F., & Driscoll, M. P. (1997). *Instructional Design: International Perspectives*, Vol. 1.
- Smith, T. M. e Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American educational research journal*, 41(3), 681-714.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. y Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5), pp. 481-498. Boston, MA: Pearson.
- Tawil, S., Sachs-Israel, M., Le Thu, H. y Eck, M. (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030*. Paris: UNESCO. Recuperado de https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf

- Teddle, C. y Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100. DOI 10.1177/1558689806292430
- Tenti, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Siglo XXI.
- Tenti, E. y Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. Siglo XXI.
- Tillema H. y Westhuizen G. (2015). *Construcción del conocimiento a través de la conversación*. En Tillema, H., Westhuizen, G. and Smith K. (Eds.) *Mentoring for Learning: Climbing the Mountain*. Amsterdam: Sense Publishers.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 Claves para el cambio*. Narcea Ediciones: Madrid.
- 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).
- Vezub, Lea F. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como una estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, 30, pág. 109-132. Buenos Aires.
- Villanueva, J. (2010). De estudiantes a profesores. Transiciones y dilemas en la incorporación profesional, Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Wenger, E. (2015). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(2), 01-19.
- Zorrilla, M. (2008). Acceso, eficiencia y desempeño de los alumnos de las escuelas primarias. Reflexiones a partir de la educación básica en México. Recuperado de: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_debate08_20100201_zorrilla.pdf
- Zorrilla, M y Barba, B (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Revista Electrónica Sinéctica*, 30. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99819167001.pdf>

11. ANEXOS

11.1. Consentimiento Informado y Guiones de Entrevista Fase

CONSENTIMIENTO INFORMADO

"Evaluación del acompañamiento a docentes noveles"

Lo invitamos a participar con su narrativa sobre las experiencias de acompañamiento que ha tenido en su práctica profesional en un estudio que permitirá valorar los procesos de acompañamiento que se desarrollan en los primeros años de servicio del docente. Participar en este estudio es **TOTALMENTE VOLUNTARIO**. Le pedimos dirigir cualquier pregunta que tenga al entrevistador participante. Si decide formar parte del estudio de seguimiento, necesitaremos su firma al final de este documento para mostrarnos que quiere participar.

Propósito de la Investigación

El estudio contempla la exploración de relatos que permitan conocer el proceso de acompañamiento que viven los docentes en la inserción al servicio. Se contempla la participación de diferentes actores como docentes, directivos, técnicos académicos, que laboren en el nivel educativo de primarias en Sonora.

Procedimiento que se llevará a cabo.

Entrevista semiestructurada: La duración de los procedimientos de estudio será de entre una hora aproximadamente en cada una de las entrevistas acordadas por el entrevistador y los participantes. El aplicador será una persona sensible y entrenada específicamente en el protocolo de aplicación de la entrevista a profundidad.

Riesgos / incomodidades que puede experimentar el participante.

Las mediciones que se realizarán no contemplan riesgos predecibles para la salud física y/o mental de los participantes involucrados en el estudio;

Compensación por su participación

Los participantes no recibirán ninguna compensación económica o de ningún otro tipo por su participación.

Confidencialidad de la información

Los datos proporcionados por los voluntarios y que serán utilizados para este estudio, en ningún momento serán proporcionados a terceras personas con fines diferentes a los especificados, y nunca perderán su carácter de confidencialidad.

A quien recurrir en caso de problemas o preguntas.

Usted tiene el derecho a preguntar sobre cualquier aspecto relativo al presente proyecto de seguimiento, así como a retirarse del mismo en cualquier momento, si así lo desea.

Para cualquier duda o pregunta que usted tenga, puede comunicarse con los siguientes coordinadores del estudio:

Coordinadores del estudio	Teléfono	Correo electrónico
Mtra. Priscila Monge Urquijo	6621285122	priscila.monge@estudiantes.ciad.mx

Declaración de consentimiento informado

Por medio de esta *forma de consentimiento* declaro que se han resuelto todas mis dudas, y se me han explicado claramente los objetivos y procedimientos que se llevarán a cabo en este estudio, así como los beneficios de mi participación en el mismo. Entiendo que los procedimientos a utilizar, no presentan incomodidades ni riesgos para mi salud, más allá de lo previamente explicado. Así mismo, acepto voluntariamente y me doy por enterado (a) de las entrevistas que se realizarán en este estudio. Su firma debajo, significa que Usted ha recibido esta información, ha realizado las preguntas que usted tiene acerca de la misma y que las preguntas le han sido respondidas. Usted recibirá una copia de este formato para referencia futura.

Participante: Al firmar este formato de consentimiento, Usted indica que está aceptando participar voluntariamente en este proyecto.

Reconozco que tengo el derecho de retirarme del estudio en cualquier momento, si así lo deseo.

Firma del participante

Fecha

Nombre

Guión para entrevista semi-estructurada

PROFESORES PRINCIPANTES

1. ¿Cómo se ha sentido en este primer año de servicio como docente?
2. ¿Cuáles crees que han sido los principales elementos de su formación inicial que le han ayudado a tener un buen desempeño como docente?
3. ¿Cuáles fueron las principales dificultades que tuvo al incorporarse al servicio profesional?
4. ¿En qué áreas le gustaría recibir apoyo ahora que te sientes frente a grupo?
5. ¿Cómo se siente en cuanto a conocimientos sobre el marco normativo y legal de la educación?
6. ¿Qué figuras de apoyo ha tenido para resolver problemas en tu trabajo?
7. ¿Qué figuras de apoyo ha tenido en la escuela que fortalezcan tu práctica profesional?
8. ¿Cómo percibe el acompañamiento que brinda el director escolar a tu práctica docente?
9. ¿Qué conflictos ha considerado como principales retos en tu práctica docente?
10. ¿Qué necesidades han sido subsanadas a través de la tutoría?
11. ¿Qué retos ha presentado en la tutoría?
12. ¿Cómo valoras el funcionamiento de la tutoría en línea?
13. ¿Qué impacto han tenido los contenidos de la tutoría en su práctica docente?
14. ¿Cómo visualizas un acompañamiento efectivo?

Guión para entrevista semi-estructurada
ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO

__ Lenguaje oral y escrito

__ Pensamiento matemático

Antigüedad en el puesto _____

1. ¿Cuáles son las funciones que están normadas para el Asesor Técnico Pedagógico?
(Conocimientos en el aprendizaje, currículo, didáctica)
2. ¿qué características tiene en la práctica la asesoría pedagógica?
3. ¿Qué acciones de acompañamiento realiza de forma diferenciada al docente que recién se incorpora al servicio profesional?
4. ¿Qué retos encuentra en el proceso de acompañamiento que realiza a los profesores?
5. ¿Me podría describir un día habitual de trabajo?
6. ¿Qué retos encuentra en el profesor que es acompañado?
7. ¿Cómo evalúa el desempeño del profesor después del acompañamiento?
8. De acuerdo a sus apreciaciones, ¿qué diferencias ha encontrado en la práctica profesional de los profesores que han ingresado en estos dos últimos años a los docentes de generaciones anteriores? (conocimientos, habilidades, didáctica).
9. ¿Qué necesidades de apoyo identifica en el profesor principiante?
10. ¿Cuáles necesidades ve cubiertas y cuáles requieren de mayor atención?
11. ¿Qué mejoras pudiera sugerir para dar acompañamiento pedagógico a los profesores principiantes?

Guión para entrevista semi-estructurada

TUTOR

1. ¿Qué acciones de acompañamiento realiza al profesor que recién se incorpora al servicio profesional?
2. ¿Cuáles han sido las principales dificultades que ha tenido para llevar a cabo la tutoría?
3. ¿Qué acciones han sido efectivas en la tutoría con sus estudiantes?
4. ¿Qué retos encuentra en el proceso de acompañamiento que realiza a los profesores?
5. ¿Qué retos encuentra en el profesor que es acompañado?
6. ¿Cómo evalúa el desempeño del profesor después del acompañamiento?
7. ¿Qué necesidades de apoyo identifica en el profesor principiante?
8. ¿Cómo aborda a través de la tutoría el apoyo socioemocional al profesor principiante?
9. ¿Cómo aborda a través de la tutoría orientaciones para la enseñanza?
10. ¿Cómo aborda a través de la tutoría orientaciones sobre el marco normativo y legal de la educación como apoyo al principiante?
11. ¿Cuáles necesidades ve cubiertas con la tutoría y cuáles requieren de mayor atención?
12. ¿Qué mejoras pudiera sugerir para dar acompañamiento a los profesores principiantes?

Guión para entrevista semi-estructurada

DIRECTOR

Antigüedad en el servicio docente _____

Antigüedad en el puesto _____

1. ¿Cuenta con profesores principiantes en su institución? ¿Cuántos?
2. ¿Me podría describir cuáles necesidades ha observado en el profesor principiante que requieren de especial atención? De dos años atrás.
3. ¿Qué acciones de acompañamiento realiza al docente que recién se incorpora al servicio profesional?
4. ¿De qué forma incluye en la atención de la ruta de mejora el acompañamiento al docente principiante?
5. ¿Observa usted algún tipo de necesidad o desconocimiento del profesor principiante en cuanto a procesos relativos al marco normativo y legal?
6. En estos casos ¿La escuela ha brindado apoyo u orientación?
7. En su experiencia como director, ¿cómo ha sido la integración del principiante en la escuela?
8. ¿De qué forma atiende su escuela el desarrollo profesional de los profesores?
9. ¿Cuál es su percepción acerca del funcionamiento de la tutoría presencial y en línea?
10. ¿Me podría platicar un poco sobre el SATE?
11. En el caso de su escuela, ¿qué experiencia ha tenido con el ATP?
12. En su experiencia como director, cómo ha sido la integración del principiante en la escuela?
13. ¿Qué entiende usted por acompañamiento efectivo al docente?

11.2. Instrumento PPEB-AC

Instrucciones: El instrumento que se presenta aborda aspectos relacionados a su experiencia en el ingreso a la función docente. Solicitamos amablemente que en cada enunciado que se presente, seleccione y marque con una “X” la casilla que más lo identifique. Las opciones de respuesta inician desde 1 que es igual a Totalmente en desacuerdo, hasta 5 equivalente a Totalmente de acuerdo. Posteriormente, en la segunda sección del instrumento se solicitarán algunos datos generales. La información será confidencial y usada únicamente con fines de investigación.

Agradecemos de antemano su colaboración.

		1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Ni acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
1	Mis compañeros docentes son accesibles.					
2	Puedo resolver problemas en el aula sin apoyo de mis compañeros (as).					
3	He recibido apoyo del director(a) para atender un problema administrativo.					
4	He recibido apoyo de algún compañero docente para atender un problema en el aula.					
5	Me siento satisfecho con el apoyo que han dado mis compañeros(as) docentes a mi labor como docente principiante.					
6	Considero que la escuela cuenta con redes de apoyo docente.					
7	La tutoría en línea ha favorecido mi desarrollo profesional.					
8	Mi tutor(a) me ha ayudado a mejorar mi práctica profesional.					
9	El tutor(a) ha sido de ayuda durante mi inserción en la escuela.					
10	Los docentes han mostrado respeto hacia mi trabajo.					
11	En mi escuela se reconoce el trabajo que realiza el compañero(a) docente.					
12	Considero que la comunicación entre la cuerpo docente es buena.					
13	Tengo claras mis funciones dentro de la escuela.					
14	Las políticas en la escuela son claras.					

15	Muestro compromiso institucional al cumplir con las funciones que me son encomendadas					
16	Me siento comprometido(a) con el aprendizaje de cada estudiante.					
17	Creo que puedo desempeñarme mejor como docente.					
18	Tengo claro cómo emprender acciones de impacto en la comunidad educativa.					
19	Conozco el marco político actual en el que desempeño mi profesión.					
20	Tengo miedo a no cumplir con mis funciones por pleno desconocimiento.					
21	En ocasiones algún maestro(a) ingresa al aula a hacer observación con fines de retroalimentación.					
22	A través del análisis de mi práctica profesional he logrado modificar e incorporar nuevos métodos de trabajo.					
23	Frecuentemente me reúno con compañeros(as) para socializar experiencias docentes y retroalimentar la práctica.					
24	En las sesiones de Consejo Técnico se dan espacios para implementar nuevas estrategias docentes.					
25	Frecuentemente recibo al director o directora para hacer observación en el aula.					
26	El director o directora de la escuela evalúa mi desempeño y retroalimenta mi trabajo.					
27	Considero que requiero tener mayor dominio de los contenidos que imparto en clase.					
28	El director(a) de la escuela da seguimiento a tareas académicas.					
29	En el Consejo Técnico Escolar comúnmente se brindan capacitaciones sobre áreas de oportunidad detectadas en la labor docente.					
30	Considero que tengo dominio de los contenidos que imparto en clase.					
31	Considero que la escuela debería promover más espacios para la formación de sus docentes.					
32	Considero que requiero apoyo para trabajar la inclusión educativa.					
33	Considero que puedo elaborar una planeación de clase sin mayor problema.					
34	Considero que debo desarrollar más habilidades para el manejo de grupo.					
35	Tengo los conocimientos suficientes para atender alumnos con Necesidades Educativas Especiales.					

36	Pienso que requiero más conocimientos sobre estrategias didácticas para una diversificación de herramientas de clase.					
37	Los compañeros docentes me han brindado apoyo y retroalimentación al trabajo que realizo en mi planeación.					
38	A través de la instrucción entre docentes en la escuela hemos logrado implementar estrategias efectivas para la enseñanza.					
39	Entre los docentes de la escuela nos hemos apoyado para atender de manera efectiva a grupos que cuentan con alumnos NEE.					
40	Creo que aprendo mejor cuando trabajo en equipo con mis compañeros.					
41	En ocasiones he utilizado estrategias de evaluación que le han funcionado a otros docentes en la escuela.					
42	Mis compañeros docentes me han compartido experiencias para elaborar diagnósticos.					
43	El Asesor Técnico Pedagógico que acude a la escuela me ha brindado orientaciones para la enseñanza.					
44	Considero necesario que la escuela promueva más espacios de actualización docente en cuanto a didáctica.					
45	En el Consejo Técnico Escolar se brindan espacios de apoyo para la planeación didáctica.					
46	Me es fácil comunicarme con los padres de familia.					
47	En el Consejo Técnico Escolar se brindan espacios de apoyo para la evaluación de los aprendizajes.					
48	Considero necesario que la escuela promueva más espacios de actualización docente en cuanto a inclusión.					
49	La escuela se organiza para generar espacios de intercambio de experiencias docentes.					
50	Considero necesario que la escuela promueva más espacios de actualización docente en cuanto a evaluación de los aprendizajes.					
51	Entre el colectivo docente hemos generado espacios de capacitación y reflexión de nuestra práctica.					
52	Considero que la actualización docente permite la mejora de la práctica profesional.					
53	En el Consejo Técnico Escolar se brindan espacios para reflexionar sobre nuestra práctica profesional.					
54	Considero que la escuela promueve acciones de impacto en la comunidad.					

55	Considero que necesito ayuda para emprender acciones de impacto en la comunidad educativa.					
56	Considero que requiero apoyo para comunicarme con los padres de familia.					
57	Me gustaría recibir orientación sobre cómo abordar temas específicos con los padres de familia.					
58	La escuela genera estrategias de participación con la comunidad educativa.					

11.3. Instrumento DNEB-PD

Instrucciones: Responda a las siguientes preguntas marcando con una X la opción de respuesta que corresponda.

1. Señale la frecuencia con la que usa en sus clases las siguientes técnicas de aprendizaje:

	1) Muy frecuente	2) Frecuente	3) Medianamente frecuente	4) Poco frecuente	5) Nunca
Mapas mentales					
Mapas conceptuales					
Cuadro sinóptico					
Resúmenes					
Actividades en equipo					
Actividades de investigación					
Exposición frente a grupo					
Prácticas de campo					
Exposición de los alumnos					

3. Señale la frecuencia con la que usa las siguientes actividades como factores de evaluación:

	1) Muy frecuente	2) Frecuente	3) Medianamente frecuente	4) Poco frecuente	5) Nunca
Exámenes					
Trabajos de investigación					
Ensayos					
Exposiciones					
Elaboración de productos comunicativos, artísticos o tecnológicos					

Portafolio de aprendizaje					
Realización de actividades sociales					
Participación de concursos externos a la institución					
Participación en actividades culturales					
Diseño de proyectos tecnológicos o de servicios de a la comunidad					

4. ¿Qué elementos revisa mayormente en los trabajos de sus alumnos?

	1) Muy frecuente	2) Frecuente	3) Medianamente frecuente	4) Poco frecuente	5) Nunca
Presentación					
Uso de la bibliografía					
Ortografía					
Redacción					
Dominio del tema					

9. ¿Con qué frecuencia se realizan las siguientes actividades en su institución?

	1) Muy frecuente	2) Frecuente	3) Medianamente frecuente	4) Poco frecuente	5) Nunca
Reuniones informativas sobre funcionamiento académico					
Trabajo en equipo de planeación docente					

Supervisión del trabajo docente					
Formación continua					

10. A partir de la siguiente escala señale su opinión sobre su desempeño en relación al aprovechamiento del alumno.

	1) Muy buena	2) Buena	3) Regular	4) Mala	5) Muy mala
Desempeño docente en general					
Conocimiento amplio de la materia					
Atención de alumnos fuera de clase					
Pluralidad de enfoques teóricos y metodológicos					
Habilidad para coordinar un equipo de trabajo					
Motivación para acceder a nuevos conocimientos					
Vinculación de los conocimientos teóricos con la practica					
Actualización					
Motivación para la participación en clase					
Respeto al alumno					
Puntualidad					
Asistencia regular a clase					

11. Señale con una x su grado de satisfacción en relación con los siguientes aspectos:

	Muy satisfecho	Satisfecho	Ni satisfecho ni insatisfecho	Poco satisfecho	Completamente insatisfecho
Comunicación entre profesores de la escuela					
Comunicación con el director de la escuela					
Comunicación con los alumnos					
Comunicación con los padres de familia					

Desempeño de sus alumnos en clase					
Disponibilidad del equipo de cómputo en la escuela					
Condiciones de las aulas					
Condiciones de la biblioteca					
Condiciones del equipo de cómputo					
Condiciones laborales en la escuela					
Trabajo que desempeña como docente					

13. De acuerdo con su experiencia, los elementos que caracterizan el desempeño de los profesores de la escuela.

	1) Muy frecuente	2) Frecuente	3) Medianamente frecuente	4) Poco frecuente	5) Nunca
Asistencia a clases					
Puntualidad					
Preparación de sus clases					
Son accesibles en su trato					
Son conocedores de la materia					
Se apoyan con recursos audiovisuales					
Respetan las formas de evaluación acordadas en academias					
Imparten asesorías fuera de clase					

DATOS GENERALES

1. Género: 1) Masculino () 2) Femenino () 2. Edad: _____ años

3. Escuela donde labora _____

4. Nivel 1) Preescolar () 2) Primaria () 5. Sostenimiento 1) Estatal () 2) Federal ()

6. Modalidad: 1) General () 2) Indígena () 3) Comunitario () 4) Educación Especial ()

7. Municipio _____

8. Localidad () Rural () Urbana

9. Antigüedad en el servicio profesional _____
10. Grado que imparte _____
11. Último grado de estudios: 1) Licenciatura () 2) Maestría () 3) Doctorado ()
12. Licenciatura de egreso _____
13. Institución de egreso _____ 1) Pública () 2) Privada ()
14. Año de egreso _____
15. Año que fue evaluado para ingreso a la docencia _____
16. Realizó interinatos: 1) Sí () 2) No ()
17. Número de cursos o talleres asistidos en el ciclo anterior
- 1) Uno () 2) Dos () 3) De 3 a 5 () 4) Más de 5 () 5) Ninguno ()
18. Último curso asistido de capacitación (tema)
- Respuesta: _____
19. ¿Recibió acompañamiento por parte de un tutor? () Si () No ¿Cuánto tiempo duró?
(número de meses) _____