

Tutoría a maestros principiantes y mejora sostenible de las prácticas docentes

/

Mentoring for beginning teachers and sustainable improvement of teaching practices

Norma Nélica Reséndiz Melgar

Asistente de investigación. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

DOI

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i39.789>

Resumen

Este artículo tiene por propósito contribuir a la reflexión acerca de la relación entre la tutoría o mentoría a docentes principiantes y la mejora de sus prácticas docentes. Para ello, aborda qué se entiende por mejora educativa, cómo se evidencia y de qué modo se puede fortalecer para que sea sostenible en el tiempo e institucionalmente, considerando el núcleo pedagógico de la docencia propuesto por Elmore y las habilidades requeridas para el futuro. Todo ello en el marco de un saber práctico-reflexivo como base de la tutoría. Finalmente, se tratan elementos de una docencia basada en la colegialidad y el aprendizaje mutuo que contribuyen a tal mejora.

Palabras clave: Tutoría, mentoría, docente principiante, mejora de la educación.

Abstract

The purpose of this article is to contribute to reflection on the relationship between tutoring or mentoring of beginning teachers and the improvement of their teaching practices. To do this, it addresses what is meant by educational improvement, how it is evidenced and how it can be strengthened so that it is sustainable over time and institutionally, considering the pedagogical core of teaching proposed by Elmore and the skills required for the future. All this within the framework of a practical-reflexive knowledge as the basis of the tutorial. Finally, elements of a teaching based on collegiality and mutual learning that contribute to such improvement are discussed.

Key words: Tutoring, mentoring, beginning teacher, educational improvement.

Presentación

Este artículo tiene el propósito de contribuir a la reflexión acerca de la relación entre la tutoría –o mentoría como se le llama en diferentes partes del mundo– y la mejora de las prácticas de quienes ingresan a la docencia, particularmente, abordaremos qué significa esta mejora, cómo se evidencia y de qué manera se puede fortalecer para que sea sostenible institucionalmente, esto es, se mantenga a lo largo del tiempo y avance en su desarrollo. En el entendido de que quien ejerce la tutoría, el tutor o tutora, es un “docente con experiencia y con formación especializada como formador que ofrece su apoyo al profesorado principiante” (Gallegos, citado en: Sánchez y Castro, 2022, p. 185) y que le ayuda a “enculturizarse” en la escuela donde se inserta (Van der Haar, Petersen, y Ramsaroop, 2022).

Para alcanzar este propósito, el artículo se divide en cuatro apartados: 1. El saber práctico-reflexivo como base de la tutoría; 2. El sentido de la mejora de las prácticas docentes; 3. La mejora sostenible de las prácticas docentes por medio de la tutoría, y 4. Hacia una docencia basada en la colegialidad y el aprendizaje mutuo. Adicionalmente, a lo largo del artículo encontraremos algunas invitaciones a reflexionar sobre estos puntos.

1. El saber práctico-reflexivo como base de la tutoría

Para empezar, quisiera relatar una experiencia personal. En mi incorporación a la docencia –a finales de la década de los noventa– trabajé en una escuela de educación preescolar, en una zona periférica y urbano marginal de la Ciudad de México, con niños y niñas que en ese entonces se encontraban en “riesgo”, porque provenían de familias ancladas en una diversidad de problemas que los hacía vulnerables a abandonar en algún momento sus hogares y vivir en la calle.

En realidad, era un contexto muy retador para quien se iniciaba en la docencia, sin embargo, en ese entonces, me parecía que podía superarlo. Al final no fue así y poco después tuve que rectificar mi confianza inicial y reconocer que requería más saberes y contar con mayores habilidades para trabajar con esos niños y niñas.

Recuerdo que en una de las primeras sesiones había un niño, de unos cinco años, quien continuamente importunaba a sus compañeros. En una ocasión se enojó, porque uno de ellos le quitó el cuaderno donde dibujaba. En respuesta, ese niño tomó un lápiz de la repisa y corrió para clavarlo en la cabeza al niño que se llevó su libreta. Obviamente, fui hacia él para evitar el incidente.

Al verse sin el lápiz en sus manos, el mismo niño tomó una silla de metal –en ese entonces los pupitres eran de ese material por ser más durables–, y trató de pegarle en la cabeza a su compañero, quien respondió de la misma forma, tomando otra silla para pegarle al niño que inició la pelea.

En cuestión de segundos, mi salón de clases era un espacio muy confuso. Unos segundos después, al oír el alboroto, llegó una compañera maestra con más experiencia que yo, quien logró poner en orden al grupo. Gracias a su ayuda la situación no pasó a mayores.

Quise comenzar con este relato, que parte de una experiencia personal, para hacer una reflexión, que consiste en recordar algún momento o incidente en nuestra vida inicial como docentes que haya sido especialmente significativo. E imaginarnos, en una argucia literaria, qué haríamos ahora si pudiéramos regresar a ese momento, y ser una especie de tutor de nosotros mismos: ¿qué nos diríamos ahora?, ¿cómo resolveríamos actualmente tal situación?, ¿en qué nos apoyaríamos? y ¿de qué platicaríamos?

Esta reflexión, nos permite reconocer inicialmente que la tutoría descansa en la sabiduría que trae consigo la experiencia, *un tiempo vivido pedagógicamente con sentido* (Van Manen, 2015). En el saber que no se adquiere solo en libros, talleres, cursos o conferencias; sino, un tipo de saber práctico-reflexivo (Schön, 1998; Fernández Enguita, 2018).

Ahora bien, ¿qué entendemos por este tipo de saber práctico-reflexivo en que se basa la tutoría? Si vamos más allá de lo planteado por el sentido común de la palabra “práctico” –como aquello que se lleva a cabo o se ejercita– y nos remitimos a los intereses constitutivos del conocimiento planteados por Habermas y retomados por Grundy (1998), observaremos que apuntan a la manera en que se manifiesta la racionalidad, a aquello que se distingue como conocimiento y a las categorías mediante las cuales este se

organiza: interés técnico, interés práctico e interés emancipador o crítico. Tenemos que específicamente el interés o el saber práctico, como podríamos llamarle, refiere a comprender y vivir en el mundo.

El saber práctico-reflexivo responde a la pregunta: “¿qué debo hacer en una situación o caso concreto?” (Grundy, 1998, p. 30) y se caracteriza por su "naturaleza incierta, inestable, singular y por darse en ella conflictos de valor" (Latorre, 2003, p. 19). Este saber práctico nos ayuda a dar sentido al mundo (Grundy, 1998), interpretar, saber qué hacer con otros y otras en un contexto particular, con quienes compartimos y construimos significado. En cierto sentido, es un saber relacional, el cual, según Fierro y Fortoul (2019), pone de relieve la intersubjetividad, “la vivencia compartida y construida entre todos los sujetos en la dinámica singular de los intercambios que se desarrollan” (p. 72). En ese sentido, podemos entender “la reflexibilidad como pauta de comportamiento [que] consiste en el examen y reformulación constante de prácticas y convenciones a la luz de información nueva sobre ellas, lo que altera su carácter constitutivo” (Retomando a Giddens, Tarrés, 2008, p. 37).

Lo anterior es, básicamente, lo que diferencia a un experto de un novel (Eisner, 1998; Fernández, 2020; Van der Haar, Petersen, y Ramsaroop, 2022), una persona experta es capaz de ver más allá de lo obvio, para encontrar significados profundos, señales implícitas y hallar redes de sentido, advertidas en la reflexión en y sobre la acción. Como señala Marcelo (2009), el conocimiento de los expertos se conecta y organiza en torno a las ideas centrales de sus disciplinas, lo cual les ayuda a reconocer cuándo, porqué, y cómo utilizar este amplio conocimiento en una situación particular.

De este modo un “profesional plantea el problema práctico como un caso único. No actúa como si no tuviera experiencias anteriores importantes, sino al contrario, [...] atiende las peculiaridades de la situación que tiene entre manos” (Schön, 1998, p. 123). Se trata de un saber reflexivo basado en un aprendizaje transformador, donde los eventos de la práctica docente requieren ser interpretados por medio de marcos mentales o conceptuales distintos a los que tenemos, por lo que requerimos revisar y, en su caso, transformar estos, frente a las pruebas que contradicen nuestros conceptos, experiencias y prácticas (March, 2020).

Así, cuando decimos que la tutoría tiene en el centro este saber, hablamos de ser capaces de resolver problemas, ser creativos, responsabilizarnos por las propias decisiones y actos. Un saber ligado ampliamente al compromiso moral, al aprendizaje y la reflexión permanentes sobre la práctica, lo cual guía la propia evolución profesional y contribuye a la construcción de competencias, a aprender de manera continua al reflexionar sobre lo que hacemos, cómo y para qué, además de identificar qué logramos y aquello que podemos cambiar para alcanzar lo deseado (Faisal, 2019; Perrenoud, 2004). Por tanto, el contexto, la situación particular y la experiencia son relevantes para comprender la práctica.

Ese es el saber central que comparten tutor y tutorados: un saber cómo, cargado de sentido ético, de porqués, de resolución de problemas y creatividad. Un saber que nos ayuda a identificar de qué manera actuar en un momento concreto, bajo una circunstancia especial y con ciertos alumnos en particular.

Tal es el sentido de la tutoría, ayuda a que las y los maestros noveles puedan intervenir pedagógicamente con sentido, con intencionalidad clara y a utilizar el tiempo de clase de manera adecuada, pues como se sabe, los docentes principiantes se enfrentan al reto de que las actividades didácticas que diseñan no llegan a ser del todo apropiadas para el aprendizaje que esperan generar (Nuñez, 2021). Esto no es menor, pues no se trata solamente de que la o el docente sea más hábil y se adapte de manera rápida a la escuela, ya que se pone en juego el tiempo vital de las y los alumnos, su derecho a la educación y al aprendizaje.

En tal sentido, la tutoría adquiere importancia, no solamente pensando en la o el maestro en lo individual, sino por la relevancia que tiene para que todas y todos los alumnos cuenten con docentes capaces pedagógicamente, como señala Marcelo, *et al.* (2021) se trata de que estos no sean los “damnificados” que resienten la falta de pericia de los docentes principiantes. De ahí la necesidad de que la tutoría no sea docente-céntrica o adulto-céntrica, sino que considere como su razón de ser a las y los alumnos.

Ahora bien, si regresamos a nuestra reflexión “volver al pasado” e imaginamos que, con la sabiduría y experiencia que tenemos ahora nos enfrentamos actualmente a la misma situación que hace varios años, ¿cómo nos prepararíamos?, ¿qué nos diríamos?, ¿en

qué pondríamos acento?, ¿qué evitaríamos?, quizás una diferencia sea que ahora sabemos actuar en contexto, con mayor sentido e intencionalidad y, por supuesto, tenemos más capacidades para responder a los problemas que enfrentamos.

2. El sentido de la mejora de las prácticas docentes

Quisiera proponer otra reflexión. Este relato lo narró hace unos meses una tutora, en el periodo de la pandemia a causa del virus SARS-CoV-2. Ella acompañaba a una maestra novel que deseaba implementar una actividad didáctica dirigida a mejorar la integración, empatía, comunicación y comprensión entre un grupo de alumnos de secundaria.

Lo primero que hizo la maestra, con apoyo de su tutora, fue diseñar una actividad donde las y los alumnos platicaran de sus emociones, a partir de un video. Después de realizarla, a decir de la tutora, no funcionó la actividad, básicamente, porque en un entorno donde había poca comunicación, las y los chicos no se sentían cómodos hablando de sus emociones con personas con quienes tenían poca confianza.

La actividad se desarrolló en línea, lo que dificultó las posibilidades de la maestra. La tutora observó lo realizado. Ambas concluyeron que era necesario implementar una actividad distinta. Después de pensar varias alternativas, decidieron adaptar una actividad que ambas conocían, a raíz de un taller que les impartieron en el plantel escolar y consideraban adecuada. Le hicieron varias modificaciones y planificaron juntas una actividad donde las y los alumnos representaran, por medio de fotografía o imágenes, sus emociones en la pandemia y con ello, hacer una exposición virtual donde, con breves pies de páginas, textos y en algunos casos música, pudieran expresar lo que sentían. Ambas analizaron los resultados y los evaluaron, planteando nuevos retos en un futuro, en algo que identificaron como “Carta de aprendizaje”, una especie de lista de cotejo donde la docente principiante anotaba qué quería aprender y si había avanzado al respecto.

Esta última actividad didáctica, como es de suponer, resultó más interesante para las y los alumnos, ya que pudieron expresar, en palabras de la tutora, ideas y sentimientos complejos a partir de un lenguaje que les era más accesible, como el visual, pero al

mismo tiempo menos directo que una exposición oral. También pudieron compartir esa producción con otras personas, más allá de la temporalidad de una clase.

Ahora bien, en este ejemplo, aunque es un poco prematura la respuesta, ¿hubo mejora en la práctica docente de la maestra novel?, ¿en qué aspectos?, ¿por qué es así?, finalmente, ¿qué es la mejora de las prácticas docentes?

La mejora de las prácticas docentes se enfoca al núcleo pedagógico

De acuerdo con Elmore (2010), “para poder hacer cambios significativos y productivos en la práctica educativa tenemos que tomar en cuenta la manera en que estos alteran y, en alguna medida, reprograman nuestras formas tradicionales de hacer las cosas” (p. 18). Para él, tales cambios significativos suponen una alteración positiva del *núcleo pedagógico de la docencia*, el cual “está compuesto por el profesor y el alumno en presencia de los contenidos” (Elmore, 2010, p. 18).

Esto es, podemos decir que hay mejora de la práctica docente –entendida esta como una práctica que se desarrolla en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales (Steiman, 2018, p. 22)–, en tanto, se altere ese núcleo pedagógico de manera positiva. Aquí, conviene aclarar que no se trata de cambiar cada elemento en particular o por separado, sino la relación entre estos.

En términos sencillos, la modificación de este núcleo refiere a modificar las tareas pedagógicas que pedimos a las y los alumnos, es decir:

El trabajo efectivo que se le pide a los alumnos que realicen en el proceso de aprendizaje: no lo que los profesores piensan que le están pidiendo a los alumnos que hagan, o lo que el currículo oficial dice que deben hacer, sino lo que están efectivamente haciendo. (Elmore, 2010, p. 19)

Básicamente, esto supone mejorar el nivel de los contenidos a aprender, el compromiso de los alumnos y las habilidades de las y los profesores. Se trata de vincular estos elementos en la tarea concreta que se le pide a las y los alumnos realizar, más que trabajar un elemento por aislado.

En este caso, lo cualitativo es relevante. En nuestro relato, no es lo mismo ver un video y comentarlo, que crear un recurso visual y expresarse a través de este. En ambos casos, los elementos parecen similares, pero el contenido a aprender, la habilidad de la maestra novel y el compromiso de las y los alumnos cambia.

Hace tiempo, Gimeno Sacristán (1991) comentó que lo que hacemos para aprender importa e importa mucho. Él llama a este tipo de actividades didácticas “tareas”, las cuales hacen “referencia al modo peculiar con el que determinado procesamiento de la información [en términos cognitivos], requerido por el ambiente, se estructura y se convierte en experiencia para los sujetos” (p. 252).

De este modo, una tarea se define como la manera en que el trabajo de los alumnos es organizado o estructurado en clase y cuenta con tres componentes esenciales: un fin o una meta a ser logrados; un espacio, condiciones y recursos para llevarla a cabo, y operaciones –pensamientos, acciones– para lograr los objetivos (Anijovich, 2019). Estas actividades didácticas o tareas son las que relacionan al docente, los alumnos y el contenido. Además de expresar el estilo y articular las experiencias profesionales del profesorado.

Ese es el centro, el punto medular en que el tutor o tutora puede apoyar a un docente novel, a identificar las tareas pedagógicas que propician aprendizaje de aquellas que no lo hacen, a reconocer qué tipo de intervención y participación se les pide a las y los alumnos en ellas, y a identificar cómo se aborda el contenido en cada actividad. Lo cual significa también llenar el vacío que existe entre la teoría aprendida en la formación inicial y la práctica en una escuela concreta (Van der Haar, Petersen, y Ramsaroop, 2022).

Se trata de tomar en cuenta, conforme Elmore (2010), varios elementos que podemos retomar para orientar a la tutoría:

1. *Considerar problemas que sean interesantes y retadores para la práctica docente.* No cualquier tema o actividad didáctica es motivo de análisis y reflexión en la tutoría, sino aquellos que sean significativos en términos del aprendizaje de las y los alumnos, sobre todo en relación con los contenidos más relevantes del currículo.

2. *Enfocarse al núcleo pedagógico*, como dijimos: qué hace el o la maestra y los alumnos en relación con el contenido a abordar, en vinculación con el currículo.
3. *Plantear un cambio directamente observable*, si este resulta muy abstracto, ambiguo o solo discursivo, es difícil que este cambio sea contenido de mejora, porque básicamente, no sabríamos bien a bien qué estamos modificando.
4. *Es procesable*, es decir, el elemento de la práctica docente se puede modificar, porque está bajo el control del maestro o maestra novel y puede mejorarlo en el tiempo establecido. Por tanto, no se trata de mejorar la práctica en todos los aspectos, sino en aquellos en que es posible y cuya transformación conlleva superar una manera de hacer las cosas.
5. *Se vincula con una aspiración amplia y significativa de mejora*, un ideal, una intención moral o un deseo de superación, por ejemplo, empoderar a las alumnas en el uso del espacio escolar en una perspectiva de igualdad de género; fomentar la participación en la construcción de la ciudadanía; comprender el mundo natural, aspectos que pueden desprenderse o inspirarse en cuestiones relevantes del currículo.
6. *Ser una gran influencia*. Al final, al cambiar ese aspecto de la práctica, por medio de la propuesta de actividades o tareas concretas de aprendizaje, conlleva una experiencia significativa para las y los alumnos y para el o la docente.
7. *Suponer un aprendizaje profundo*, que contribuye a cambiar los significados sobre sí mismo, los otros o el mundo.

En síntesis, esta mejora se enfoca a algo que importa –que te importa, que nos importa– y supone una diferencia en la manera usual en que fomentamos el aprendizaje. Sin embargo, saber qué es lo importante, llega a ser una pregunta difícil de responder al inicio de la docencia y, en ocasiones, también posteriormente, pues requiere de la reflexión sobre el sentido profundo de la asignatura/disciplina/contenido que impartimos. Es ahí donde podemos resaltar nuevamente ese saber sabio, reflexivo y práctico del tutor o tutora. Y quizás, advirtamos, su importancia.

La mejora de las prácticas docentes también genera gratificación profesional

Si bien, lo anterior, nos sirve de base para identificar hacia dónde dirigir nuestros esfuerzos en la tutoría con la intención de mejorar las prácticas docentes, es preciso acotar que esta mejora además debe considerar la manera en que nos construimos como docentes y el sentido que le damos a nuestra actividad profesional. En este contexto, podríamos precisar que la mejora de las prácticas docentes también se advierte en otros elementos, como indica Reséndiz (2023):

- Una mayor comprensión del currículo, de su sentido y contribución a la formación de las y los alumnos.
- El manejo adecuado de los recursos y materiales didácticos, así como del espacio escolar.
- La percepción, significado y uso de la planeación, la evaluación y las estrategias didácticas.
- El reconocimiento, por parte de otros actores educativos y colegas de una transformación positiva en la intervención didáctica de determinado maestro o maestra novel, esto es, el cambio no solo es subjetivo sino lo advierten otras personas.
- La transformación de la identidad docente; maestros y maestras reconocen que es posible cambiar y que la tutoría puede contribuir a ello.

Además, quizás, la mejora de las prácticas docentes supone un esfuerzo que se reconoce como valioso y disfrutable. Un camino en el cual aprender juntos vivifica la pasión por la enseñanza (Day, 2006).

3. La mejora sostenible de las prácticas docentes por medio de la tutoría

Un aspecto al que nos enfrentamos de manera recurrente en los procesos de cambio educativo es que muchas veces este es temporal y no logra asentarse en la vida cotidiana, ni en la cultura de las escuelas, y mucho menos, llega a institucionalizarse y ser parte de las prácticas de las y los docentes, en nuestro caso, principiantes.

Para especular al respecto, me gustaría que hiciéramos otra reflexión y pensáramos juntos en ese conjunto de acciones que forman parte de la cultura escolar, por ejemplo, en las escuelas mexicanas, como el uso de libro de texto, el pintarrón al frente del aula, la organización del espacio escolar, el uso de las paredes para colocar ciertas imágenes, entre otros. Estos elementos, junto con muchos otros, se han desprendido de diversas reformas educativas, varias de ellas al inicio de la conformación de nuestro sistema educativo (Tanck de Estrada, 2010). De ahí deviene una pregunta: ¿por qué estos elementos han prevalecido en las escuelas y otros, básicamente, han desaparecido y ni siquiera se les recuerda, a pesar de que en su momento estuvieron en boga a raíz de una reforma educativa?

Si tomamos una concepción general de reforma educativa, al igual que Bolívar (2002), como una modificación a gran escala del marco de enseñanza, planificada a nivel central y externa a las escuelas; organizada para introducir cambios justificados desde diversas perspectivas (técnico-políticas, pedagógico-didácticas, sociales o críticas), y que conlleva una alteración cuantitativa o cualitativa de las situaciones previas existentes, vemos que las diferentes actividades mencionadas, son parte de lo que conocemos como cultura escolar, de uno u otro nivel educativo, las cuales forman parte de la gramática escolar, al referirse a:

La estabilidad que se observa en las escuelas, como la organización del tiempo y del espacio, la manera en que los docentes califican a los alumnos, etcétera. La cual persiste, porque permite que los maestros cumplan con sus tareas de manera predecible y de acuerdo con lo esperado, ayuda a ahorrar trabajo y organiza deberes complejos, además, esta forma de concebir la escuela es vista socialmente como la “auténtica”. Por eso, estas características “casi no se notan ya. Se vuelven simplemente la forma en que son [las escuelas]”. (Tyack y Cuban, 2000, p. 170)

Así, vemos que hay acciones de política educativa que en realidad han sido exitosas y forman parte de nuestra visión de lo que es la escuela. En la cotidianeidad escolar, pasa algo similar a lo que menciona Octavio Paz en el *Laberinto de la soledad*:

A veces, como las pirámides precortesianas que ocultan casi siempre otras, en una sola ciudad o en una sola alma, se mezclan y superponen nociones y sensibilidades enemigas o distantes. (Paz, 1982, p. 11)

Esto es, en las escuelas no sólo está presente la reforma inmediata anterior, su lenguaje y concepciones; sino también otros lenguajes, otros conceptos, otras visiones de la enseñanza, del estudiantado y del currículo. En las escuelas no existe un discurso uniforme y totalitario ni una reforma viene a desbancar a otra; antes bien, prácticas y significados se imbrican. La pregunta aquí sería: ¿qué hace que una acción de esta índole, de política educativa, sea más exitosa que otra y logre ser parte de la cultura escolar?

Si acotamos esta pregunta y la ubicamos en el ámbito de las prácticas de las y los docentes principiantes, nos lleva a pensar de qué modo se transforman estas prácticas.

De acuerdo con Bolívar:

Normalmente los actores sociales concernidos por el cambio responderán positivamente en la medida en que concuerde con lo que estiman es bueno, justo o adecuado a la situación. De ahí la llamada “paradoja de todo cambio educativo”: si no provoca reacción negativa con la cultura escolar existente, es que el cambio no es tal; y si provoca dicha aversión tendrá pocas garantías de éxito. Intentar adaptar todo cambio a la cultura existente, de modo que resultase estimado como útil, concorde con sus preferencias, será renunciar a toda política educativa de cambio. (Bolívar, 2002, p. 202)

De este modo, podemos decir que, si un cambio educativo es demasiado lejano, provoca aversión a las y los docentes principiantes, lo más probable es que no lo implementen, pero si, por el contrario, es cercano a lo que hacen y no identifican qué modificar, tampoco lo implementarán. Un cambio educativo debe ser al mismo tiempo alentador, retador, pero posible y, sobre todo, significar una mejora en tanto que con ella maestro, maestra y alumnos obtienen mejores resultados, de manera más significativa, al implicar un uso más adecuado de los recursos de los que disponemos, desde nuestra propia energía, hasta la utilización de materiales, tiempo y espacio. Si una reforma resulta demasiado

compleja, barroca, confusa, lo más probable es que no forme parte de la cultura escolar y, por tanto, tampoco de nuestras prácticas educativas.

En el caso de la tutoría, esto supone tomar en cuenta lo planteado por Vygotsky acerca de la Zona de Desarrollo Próximo, en el sentido de lo que un docente novel puede mejorar con el apoyo de otro maestro más experimentado (Hernández, 2014; Villareal, Reyes, y Solís, 2015). Así, lo que en un principio es una tarea difícil de realizar de modo independiente, con el acompañamiento de su tutor o tutora, lo puede lograr gradualmente hasta alcanzar autonomía. Por tanto, este es un criterio que nos ayuda a distinguir qué temas y contenidos abordar con las y los docentes de nuevo ingreso, si hay algo que puedan realizar por su propia cuenta, eso no es contenido de la tutoría, si, por el contrario, solo pueden avanzar cuando ese acompañamiento existe, entonces, ese es un tema para la tutoría.

La mejora sostenible se apoya en el aprendizaje continuo

Con base en lo abordado, podemos deducir que, para que la mejora de las prácticas docentes sea sostenible, un elemento central, es propiciar un aprendizaje profundo de parte de las y los maestros principiantes; un aprendizaje que ayude a comprender de manera significativa los elementos del núcleo pedagógico del que hemos hablado, esto es, la relación entre maestro, maestra y alumnos frente a los contenidos, lo cual obviamente es mediado por el contexto, la cultura, la lengua y las intencionalidades del currículo.

Un aprendizaje profundo que suponga, como señala Fullan y Langworthy (2014, p. 23), crear nuevos conocimientos, utilizarlos, construir habilidades para el futuro y disposiciones para enfrentarlo. Entre estas habilidades para el futuro están las “6 C” que enfatizamos con mayúsculas:

1. Educación del *Carácter*: salud y bienestar personal, habilidades para la carrera laboral y para la vida, entre otros.

2. *Civismo*: conocimientos globales, sensibilidad y respeto hacia otras culturas, participación activa en la resolución de problemas de sostenibilidad humana y ambiental.
3. *Comunicación*: comunicarse eficazmente en forma oral y escrita, y con una variedad de herramientas digitales; capacidad de escuchar.
4. *Pensamiento Crítico* y resolución de problemas: pensar de manera crítica para diseñar y gestionar proyectos, resolver problemas y tomar decisiones eficaces utilizando una variedad de herramientas y recursos digitales.
5. *Colaboración*: trabajar en equipo, aprender de los demás y contribuir a su aprendizaje; habilidad de participar en redes sociales; empatía para trabajar con diversidad de personas.
6. *Creatividad* e imaginación: espíritu emprendedor en lo económico y social, consideración y búsqueda de nuevas ideas, y liderazgo para la acción. (Fullan y Langworthy, 2014, p. 24)

En sí, podemos afirmar que un cambio sostenible se fundamenta en el aprendizaje de las y los docentes noveles, y en la construcción de una visión de la docencia donde la colaboración con otros, el reconocimiento de la diversidad, la inclusión, la igualdad de género, el diálogo, la empatía –cuya esencia es la otredad y que “no consiste sólo en escuchar, sino en formular las preguntas cuyas respuestas deben ser escuchadas” (Jamison, 2015, p. 17)–, y la vinculación con la realidad social, cultural y ambiental, sean parte sustancial.

La mejora sostenible de las prácticas de las y los docentes principiantes se dirige a la construcción de un futuro deseado

De igual manera, la mejora de las prácticas de los docentes principiantes se basa en el deseo de tener una realidad distinta, la cual se construye a partir de lo que somos ahora, no de lo que seremos en dos o diez años. Se trata de, como señala Annie McKee (Goleman, McKee, David y Gallo, 2021), de ayudar a las y los docentes noveles, en nuestro caso, a plantear una visión profunda y muy personal de su propio futuro e

intervención profesional, y de que identifiquen los cambios que requieren en sus formas de actuación pedagógica si desean alcanzar esa visión de futuro.

Esto supone propiciar un *cambio intencional* que consiste, según Annie McKee (Goleman, McKee, David y Gallo, 2021, p. 200), en:

- a) *encontrar un sueño*, en otras palabras, descubrir qué es importante para ellos y ellas, en una visión clara y convincente de futuro donde creen relaciones poderosas y agradables con las y los alumnos, y su profesión;
- b) *averiguar qué sucede en realidad*, lo cual supone reconocer cómo son sus prácticas docentes reales, no las que comentan o creen que existen, sino las que desarrollan día a día en el salón de clases, lo cual, obviamente implica observación, obtención de información y escuchar lo que él o ella tenga que decir, y
- c) *elaborar un análisis de las necesidades y un plan de aprendizaje*, que refiere a preguntarse por: ¿qué tengo que aprender a través del tiempo para desarrollar mis capacidades como docente y lograr ser el maestro/maestra que quiero ser? No porque alguien me lo impone, sino porque forma parte de mi proyecto de vida y visión de futuro.

Metas de aprendizaje docente que llevan implícita la idea de Paulo Freire (2006): “no importa en qué sociedad estemos ni a qué sociedad pertenezcamos; urge luchar con esperanza y denuedo” (p. 146).

De este modo, podemos ver que la mejora sostenible de las prácticas docentes tiene que ver con aprendizaje, pero ahora en relación con las personas adultas que atendemos al alumnado. Se trata de un aprendizaje individual, a la vez que colectivo dirigido a transformar positivamente nuestra cultura escolar.

4. Hacia una docencia basada en la colegialidad y el aprendizaje mutuo

Para terminar, quisiera hacer una última reflexión e invitar a meditar acerca –no de historias del pasado como algunas de las mencionadas–, sino relatos en futuro; el futuro que esperamos y deseamos, tomando como punto de partida nuestro hoy, marcado por

los retos y muchas veces sufrimientos que ha traído consigo la pandemia y las crisis que le acompañan.

Podemos plantearnos la pregunta: ¿qué hemos aprendido en este periodo acerca de nosotros, de nosotras mismas?, ¿qué hemos aprendido de nuestra propia práctica docente?, ¿cuál es el futuro que imaginamos como maestras, maestros?, ¿qué hay de diferente?, ¿qué nos conviene aprender para llegar un día a ser eso que esperamos?, ¿qué otros actores, contextos, nos acompañan y construyen?

De acuerdo con la Unesco (2021), el mundo no volverá a ser el mismo después de la pandemia, aunque nos cueste trabajo identificar los cambios que vendrán. Para esta organización, la educación “debe otorgar prioridad a la interacción y el bienestar humanos” (p. 8), particularmente:

La crisis actual nos recuerda lo indispensable que es la educación pública en las sociedades, las comunidades y las vidas individuales. Se nos ha recordado que la educación es un baluarte contra la desigualdad, y que asistir a la escuela es esencial para poder vivir vidas dignas y con sentido. Al aprovechar esta oportunidad excepcional de transformar el mundo y al reconsiderar la organización de nuestras instituciones educativas y entornos de aprendizaje, tendremos que pensar en lo que queremos llegar a ser. Aunque de manera inesperada, hemos alcanzado un punto en el que se ha vuelto imperativo replantearnos colectivamente los propósitos de la educación y la organización del aprendizaje (p. 9).

La única forma de hacer que la educación importe, nos dice Jackson (2015), es “examinarla con cuidado, en una palabra, amorosamente. Solo entonces, comenzará a resplandecer su importancia subyacente y con ella su bondad, su verdad y su belleza intrínsecas” (p. 97).

Se trata de ver a la educación como un bien común, un derecho humano fundamental y universal, para cuyo ejercicio es necesario revalorar la función docente. Una docencia que aprecie el trabajo autónomo y colaborativo, donde se dé énfasis a la participación y los derechos de jóvenes, niños y niñas (Unesco, 2021). Una docencia que suponga el diálogo con otros y en ello, la participación, la toma de decisiones colegiadas, pero

también fortalecer la ayuda, la protección, el afecto como grupo y la propia autoestima (Bonals y Sardans, 2002).

Así, para concluir, podemos decir que la tutoría nos invita a pensar la relación entre colegas y la propia docencia de manera distinta, donde, como precisan Maturana y Cieza (2021), “La riqueza para todo el profesorado con y sin experiencia estaría en el dialogo y en la co-construcción conjunta” (p. 365), en el sentido de comunidades de aprendizaje profesional en los que se produce una interpretación colectiva de preocupaciones que refieren a los alumnos y donde los docentes colaboran e investigan para encontrar prácticas que tengan mayor incidencia en la mejora de los aprendizajes de estos (Marcelo y Vaillant, 2018, p. 63), un lugar que dé espacio a la esperanza y a la pasión por una profesión, que con la pandemia hemos aprendido a valorar, a respetar y apreciar en gran medida.

La enseñanza –dice Christopher Day (2006)– es, por definición, un camino de esperanza. Así, puntualiza este autor: “nuestros ideales nos comprometen a cambiar y mejorar nuestra práctica a medida que cambian las necesidades de los alumnos y las exigencias de la sociedad” (p. 36), mucho más en un “tiempo tan dado a gestionar el ahora, es necesario recuperar la capacidad de soñar como sociedad” (Bazarra, Casanova, y García, 2020, p. 42). Ideales que nos ayudan a sostenernos en momentos difíciles y entornos problemáticos, y la tutoría puede contribuir justo en ese sentido.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de intereses

Ninguno.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2019). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Bazarra, L., Casanova, O., y García, J. (2020). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Narcea.
- Bolívar, A. (2002). *Cómo mejorar los centros educativos*. Síntesis.
- Bonals, J., y Sardans, A. (2002). Las interacciones verbales en los equipos docentes. En Cerdá M., *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*, (pp. 89-98). Graó.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- Faisal, A. (2019). Examining Novice Teacher Perceptions on Mentoring during Field Experiences in Teacher Education. *The Dialogue (14)*, 242-250.
- Fernández Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aula*. Morata.
- Fernández, M. (2020). Entornos de aprendizaje para el desarrollo profesional docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 169-191.
- Fierro, C., y Fortoul, B. (2019). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. SM.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Fullan, M., y Langworthy, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Goleman, D., McKee, A., David, S., y Gallo, A. (2021). *Inteligencia emocional*. Harvard Business Review Press.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Morata.

- Hernández, G. (2014). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.
- Jackson, P. (2015). *¿Qué es la educación?* Paidós.
- Jamison, L. (2015). *El anzuelo del diablo. Sobre la empatía y el dolor de los otros*. Anagrama.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Morata.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* (13), 1-25.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Narcea.
- Marcelo, C; Marcelo-Martínez, P. y Jáspez, J. (2021). Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* (25), 99-121.
- March, A. (2020). Entornos de aprendizaje para el desarrollo profesional docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria* (18), 169-191.
- Maturana, D., y Cieza, J. (2021). La mentoría en los procesos de inducción del profesorado principiante. Las competencias del mentor como insumo para orientar su proceso formativo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* (25), 350-370.
- Núñez, M. (2021). Factores que influyen en la conformación de la identidad profesional de los docentes noveles universitarios. *Cuaderno de pedagogía universitaria* (18), 27-41.
- Paz, O. (1982). *El laberinto de la soledad*. Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Reséndiz, N. (2023). *Relación entre Asesoría Técnica Pedagógica y Mejora de las Prácticas Docentes en Educación Básica en un Estado del Sureste Mexicano*. Tesis de doctorado.

- Sánchez, M., y Castro, A. (2022). Mentorías para profesorado universitario ante la Covid 19: la evaluación de un caso. *Campus Virtuales (11)*, 181-200.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza. Análisis desde una práctica reflexiva*. Miño y Dávila.
- Tanck de Estrada, D. (2010). *Historia mínima de la educación en México*. El Colegio de México.
- Tarrés, M. L. (2008). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Porrúa, FLACSO y Colegio de México.
- Tyack, D., y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. SEP, FCE.
- Unesco. (2021). *La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública*. Unesco.
- Van der Haar, H., Petersen, N., y Ramsaroop, S. (2022). Differentiating between Experience and Expertise in Mentoring Student Teachers. *South African Journal of Education (42)*, 1-10.
- Van Manen, M. (2015). *El tacto en enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Villareal, A., Reyes, B., y Solís, A. (2015). *Asesoramiento pedagógico en el aula*. Pearson.