

ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL PROCESO DE TUTORÍAS EN EL ESTADO DE SONORA

JUAN MANUEL MANZANO TORRES

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DEL ESTADO DE SONORA

LEONARDO DAVID GLASSERMAN MORALES

MARTÍN ALONSO MERCADO VARELA

TECNOLÓGICO DE MONTERREY

TEMÁTICA GENERAL: POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y SU EVALUACIÓN, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

RESUMEN

La ponencia presenta los resultados de una investigación parcial en torno al proceso de tutorías que establece la Ley General del Servicio Profesional Docente para profesores noveles de educación básica, lo anterior situado en el estado de Sonora. Se trató de responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué aspectos de la función tutora representan retos o desafíos y determinan su desempeño como mentor?, ¿Qué aspectos les resultan motivadores y generan cambios positivos en sus prácticas pedagógicas y en el desarrollo de prácticas reflexivas? Se siguió una metodología cualitativa a través de un diseño exploratorio descriptivo. Algunos de los resultados en cuanto a los retos y desafíos para la función tutora comprenden: a) el entendimiento del funcionamiento de dichas prácticas, b) el propósito de tutorías, comunicación eficaz con autoridades educativas, c) identificación de instrumentos de evaluación de las tutorías, d) necesidades de formación y apoyo a los tutorados. Por su parte, con respecto a los motivadores se encontró que son: a) las prácticas pedagógicas y b) las prácticas reflexivas que realizan los tutores sobre sus propias prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Tutores, evaluación, educación primaria, educación pública, reforma educativa.

INTRODUCCIÓN

A partir del 2013 México ha experimentado grandes cambios en materia educativa impulsados desde el gobierno federal, lo que ha reformulado la estructura del sistema educativo. Estos cambios han sido encaminados principalmente hacia la figura del profesor, al que se ha conferido una importancia vital para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y así, la educación del país. Es así, que a partir de la implementación de la Reforma Educativa a través de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (Diario Oficial de la Federación, 2013a), de la creación de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (Diario Oficial de la Federación, 2013b) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Diario Oficial de la Federación, 2013c) se creó la figura del tutor, con el objetivo de ofrecer acompañamiento a los profesores noveles durante los primeros dos años de servicio (periodo de inducción).

En México el término tutoría se relaciona tradicionalmente con la función que realizan los maestros formadores de docentes en las escuelas normales, y en específico con el *practicum*, concepto que González y Fuentes (2011) definen como una oportunidad para el futuro profesor con relación al aprendizaje de la enseñanza, conocimiento para la enseñanza y conocimiento en la enseñanza; de igual forma, con el concepto mentoría que de acuerdo con Vélez de Medrano (2009), se trata de una relación de apoyo y acompañamiento que se desarrolla entre docentes en servicio, uno con mayor experiencia y uno de recién ingreso en un esquema de aprendizaje entre pares. Analizando la LGSPD y los lineamientos que emite la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), la función tutora que se aplica en el contexto mexicano se asocia más con el concepto de mentoría, por lo que en el Marco General para Organización y Funcionamiento de las Tutorías en Educación Básica (MGOFTEB) se maneja el término tutoría para referirse a la relación que se dará durante dos años entre un profesor experimentado y un profesor novel, con la finalidad de fortalecer sus capacidades, conocimiento y competencias docentes (Secretaría de Educación Pública, 2016, 2014).

Planteamiento del problema

En agosto de 2016, la primera generación de profesores noveles realizó la evaluación del desempeño docente para la permanencia en el Servicio Profesional Docente (SPD), es decir, concluyeron los dos años de inducción (acompañamiento con tutor) que por ley deben cumplir. Sin embargo, en la práctica se presentaron distintas condicionantes que no permitieron una tutoría eficaz, entre las que se encuentran la ausencia de programas de formación de tutores así como la escasez de tutores para cubrir una demanda cada vez más creciente.

En datos que arrojó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a partir de la aplicación de encuesta de satisfacción a profesores que participaron en la evaluación del

desempeño en su segundo año en el SPD las condicionantes se esclarecieron. Se destaca que el 57% de los profesores noveles no recibieron acompañamiento de un tutor, el 43% respondieron que sí se les asignó uno; sin embargo, de este porcentaje el 17% contó con un tutor antes de concluir el primer mes de servicio, el 31% lo recibió entre el primer y segundo mes y al 52% se les asignó después de tres meses o más. Además, el 51% mencionó que el acompañamiento no le ayudó a mejorar su práctica docente mientras que el 52% consideró que el tutor no estaba suficientemente capacitado para desempeñar su función (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2016).

En el contexto del estado de Sonora se realizó una investigación que presentará un panorama de la función tutora en sus primeros años de operación tomando como base el análisis de Aldrete (2017) y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). Por ello, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué aspectos de la función tutora representan retos o desafíos y determinan su desempeño como mentor?, ¿Qué aspectos les resultan motivadores y generan cambios positivos en sus prácticas pedagógicas y en el desarrollo de prácticas reflexivas?

Por su parte, el objetivo de la investigación consistió en: Identificar los principales aspectos que son percibidos como retos o desafíos y motivadores por los profesores-tutores, al tuturar a profesores de nuevo ingreso al Servicio Profesional Docente en el estado de Sonora, con la intención de obtener un marco de referencia de la situación actual del proceso de tutorías en el Estado y proponer alternativas para atender las áreas de oportunidad del programa de tutorías a nivel local y consecuentemente a nivel nacional.

DESARROLLO

Enfoque teórico

La formación del profesorado en las dos últimas décadas ha puesto el acento en la supervisión de maestros, tanto en formación como en el periodo de inducción (primer año de práctica profesional) ya que se considera una actividad crucial para la mejora de la calidad de las prácticas educativas (Packard, 2003). Básicamente, la tutoría de prácticas se entiende como el proceso de mediación profesional de aprendizaje en entornos de la práctica escolar (Orland-Barak, 2014; Osula y Irvin, 2009). Los tutores de prácticas (o mentores) son los encargados de supervisar a los profesores en formación (normalistas) así también a los profesores en el periodo de inducción- dentro de las escuelas con el fin de proporcionarles un aprendizaje contextualizado de cómo enseñar (Clarke, 2007; Tannebaum, 2016).

Muchos programas de formación en todo el mundo han comenzado a dirigir su foco hacia la tutoría de prácticas ya que ésta se considera una forma importante de mejorar la profesión docente al permitir una conexión directa con las prácticas reales (Zollo y Winter, 2002).

Autores como Clarke, Triggs, y Nielsen (2014); Ehrich, Hansford, y Tennet, (2004); Hobson, Ashby, Malderez, y Tomlinson (2009) han calibrado el estado del arte en la tutoría mediante la revisión de más de 300 artículos de investigación. Las principales conclusiones se resumen en las siguientes:

- Hay dimensiones altamente complejas asociadas al proceso de tutoría y por ello es necesario que la investigación dedique esfuerzos a estudiar este proceso.
- La literatura sobre la tutoría es dispar y discontinua lo que limita la construcción de marcos teóricos sólidos.
- El aprendizaje que surge de las interacciones de tutoría es especialmente relevante cuando se enseña a enseñar.

La formación inicial del profesorado y sus primeros años en servicio, de acuerdo con autores como García (2006), Latorre y Blanco (2011), Torres-Herrera (2005), Vélaz de Medrano (2009), Vilca (2016) definen la identidad profesional y estilo de enseñanza. Existe una curva de aprendizaje que aproximadamente dura cinco años, en este periodo los maestros noveles se enfrentan a diversas situaciones, tratan de establecer el puente entre la teoría y la práctica, observan las prácticas de sus compañeros y se insertan en la cultura escolar, incluso copian actitudes y prácticas pedagógicas de los profesores con más experiencia. Lo que estos investigadores concluyen es que es de capital importancia apoyar a los profesores noveles en su transición de la formación inicial a la práctica profesional a través de la tutoría.

Enfoque metodológico

La ponencia siguió el método cualitativo con un diseño exploratorio descriptivo, de acuerdo con la propuesta de Gómez (2006). La elección de los participantes fue de tipo no probabilística y de carácter intencionado (Pimienta-Lastra, 2000) ya que se envió una invitación a través de la estructura de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación y Cultura del estado de Sonora a todos los profesores de educación básica en los niveles de Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Indígena y Educación Secundaria que habían participado como tutores en años anteriores. De tal forma que se recibieron 215 respuestas a través de un cuestionario que se diseñó para indagar categorías de estudio como: datos demográficos de los tutores, retos de la función tutora, satisfactores y motivadores de la función tutora.

Se aplicó un cuestionario para conocer los retos o desafíos que los profesores-tutores enfrentan al desarrollar las tutorías y para identificar qué aspectos de su función como tutor les resulta motivador y genera cambios en su práctica pedagógica y en su crecimiento profesional.

El cuestionario se adaptó al contexto mexicano tomando como base el instrumento denominado *Mentoring Profile Inventory* desarrollado y probado en diferentes países por Clarke et al (2012). La validez del instrumento en el contexto mexicano se aseguró a través de la técnica de expertos (Robles-Garrote y Rojas, 2015) mediante la revisión de tres investigadores educativos así como grupos focales con profesores que habían sido formados como tutores en la última edición. En todo momento se cuidaron las cuestiones éticas de investigaciones científicas como el respeto, la beneficencia y la búsqueda del bien (Cruz-Solano, 2008).

Para identificar los retos y motivadores que perciben los profesores al desarrollar la función tutora, los ítems de la encuesta se agruparon en siete dimensiones o categorías para los retos o desafíos y dos categorías para los motivadores. A continuación se presentan los resultados del análisis de estas categorías.

RESULTADOS

Los resultados de presentarán en tres partes, primero se hace una descripción breve de los datos demográficos más relevantes y que son necesarios para el análisis de los resultados que se hace en esta sección, enseguida se presentan las tablas que exponen las categorías de desafíos y motivadores y el nivel de percepción que manifestaron los profesores-tutores en cada una de las dimensiones. Después se describen algunos resultados derivados de la comparación de medias con la finalidad de conocer las diferencias de percepción de retos y motivadores que existen entre los tutores por grupos de antigüedad, género, nivel educativo en el que trabajan, experiencia en la función tutora y la función o cargo que desempeñan actualmente. Finalmente, se presenta un análisis de los resultados.

El cuestionario retos y motivadores en la función tutora fue respondido por 215 tutores de los cuales 116 son mujeres y 99 hombres. Más de una tercera parte de los tutores (85) tienen más de 20 años de servicio, este dato es importante ya que al parecer su papel como tutor les resulta menos motivador que a los profesores con menor antigüedad.

De los 215 tutores que participaron en la encuesta, 83 no son profesores frente a grupo ya que se desarrollan como directivos, supervisores, asesores técnicos y en otras funciones.

En cuanto a su experiencia; 192 profesores tienen menos de 12 meses registrados y haciendo esta función de forma inconsistente. Solo 23 tutores tienen más de un año en la función; este grupo de profesores manifestó percibir menos retos para desempeñarse como tutores a pesar que no ha existido un programa sistemático para la formación de tutores, ni mecanismos claros de seguimiento y evaluación de las tutorías. Esta percepción puede obedecer a que la actividad de los tutores

responde a lo que la Entidad les solicita para cumplir con las urgentes necesidades de las políticas educativas.

Como se mencionó anteriormente, los 61 ítems que constituyen el cuestionario se organizaron en siete dimensiones o categorías para identificar los retos o desafíos y dos dimensiones para los aspectos motivadores de la práctica tutora. Enseguida se muestra el nivel de reto que le asignaron los tutores:

Tabla 1.
Nivel de reto o desafío por categoría según la percepción de los tutores

Dimensiones o categorías	No es un desafío	Es un desafío	Sumamente desafiante
Desafíos relacionados con su entendimiento del proceso y funcionamiento de las tutorías	33%	38.6%	28.4%
Desafíos relacionados con la comprensión de los propósitos de la tutoría.	32.1%	37.7%	30.2%
Desafíos relacionados con el trabajo colaborativo y comunidades de aprendizaje entre los tutores.	37.2%	34.9%	27.9%
Desafíos relacionados con la comunicación entre las autoridades educativas de distintos niveles en relación al proceso de tutorías.	30.7%	38.1%	31.2%
Desafíos relacionados con el estilo de mentoría y comunicación entre tutor y tutorado.	38.1%	31.6%	30.2%
Desafíos relacionados con el entendimiento del enfoque, estrategias e instrumentos de evaluación del proceso de tutorías.	31.2%	40.5%	28.4%
Desafíos relacionados con la identificación y entendimiento de las necesidades de formación de los profesores noveles.	28.4%	35.8%	35.8%

Se observa que el nivel de reto o desafío que experimentan los tutores al desarrollar las distintas tareas tutoras se distribuyen de la siguiente manera; aproximadamente dos terceras partes considera que es un desafío y sumamente desafiante realizar de forma eficiente y eficaz las distintas acciones tutoras, si se suman estos dos porcentajes ronda entre el 70% y 80% de los tutores que requieren de un programa de formación y acompañamiento.

Tabla 2.

Nivel de motivación por dimensión o categoría según la percepción de los tutores

Dimensión o categorías	No es Motivador	Es Motivador	Sumamente Motivador
Motivadores relacionados con mejoramiento de su propia práctica pedagógica.	27.4%	33.5%	39.1%
Motivadores relacionados con la reflexión sobre la práctica pedagógica, como resultado del análisis y reflexión de la práctica de otros.	24.7%	39.1%	36.3%

Como es de esperarse, la función tutora sí representa una motivación para la mayoría de los tutores, sin embargo, existe una tercera parte que no le resulta motivador. En relación con las dimensiones motivadores relacionados con mejoramiento de su propia práctica pedagógica y con los motivadores relacionados con la reflexión sobre la práctica pedagógica, como resultado del análisis y reflexión de la práctica de otros, se intentó identificar si estos factores generan cambios positivos en los tutores que los conduzcan a mejorar sus prácticas pedagógicas y a su crecimiento profesional.

Al hacer una comparación de medias entre los grupos de antigüedad en el servicio en relación con las dimensiones con que se identifican los retos o desafíos de su función tutora, se encontró que solo existe una diferencia significativa entre los grupos de tutores que tienen entre seis y diez años de antigüedad y los que tienen 26 años o más. Entre el resto de los grupos no existe diferencia en su percepción de retos y desafíos. Los tutores que tienen más de 26 años de servicio perciben las situaciones que se les plantearon como desafiantes o sumamente desafiantes.

Al hacer la comparación de medias de acuerdo con el nivel educativo en que trabajan los tutores y la función que desempeñan (Profesor frente a grupo, Director de Escuela, Supervisor, Asesor Técnico Pedagógico), no se encontraron diferencias significativas. Esto es, indistintamente de estas dos variables, los tutores no cambian su percepción sobre qué tan desafiantes conciben las distintas situaciones que deben superar como parte de su función tutora.

En relación con el tiempo que han desarrollado la función tutora, como es de esperarse, los tutores consideran que enfrentan menos retos. Esto es, los tutores que tienen doce meses o más en la función han superado algunos de los retos. Cabe destacar que los tutores con más de doce meses en la función no han recibido formación o capacitación formal para desarrollar su tarea. Es probable que

han ido superando los retos a través del ensayo y error y buscando soluciones basados en experiencias previas o de otros compañeros tutores.

Análisis

La experiencia como profesor no hace la diferencia a la hora de desarrollar las tutorías. Los datos muestran que sin importar los años de servicio de los profesores-tutores, su nivel de motivación como resultado de realizar la función tutora tiene una distribución similar. De acuerdo con Habberman (1995), citado en Torres-Herrera (2005), la mayor parte de profesores que encuentran en la fase 5 y 6 de su ciclo de vida profesional; de serenidad y distanciamiento de las relaciones y la de conservadurismo y quejas respectivamente. Por lo tanto, se encuentra que para algunos profesores la actividad de tutoría es motivante mientras que para otros no lo es, esto sin importar su antigüedad en el servicio.

Por otro lado, cuando se buscaron diferencias entre los grupos de tutores por antigüedad con respecto a qué tan motivador les resulta la tarea tutora porque han mejorado su habilidad para reflexionar sobre su propia práctica pedagógica; se encontró que a los tutores que tienen entre 2 y 20 años de servicio les resultó más motivador porque perciben cambios positivos en los ejercicios de reflexión como consecuencia de los ejercicios que promueven con sus tutorados.

CONCLUSIONES

En relación con las preguntas de investigación:

a) ¿Qué aspectos de la función tutora representan retos o desafíos y determinan su desempeño como mentor? Se encontró lo siguiente:

- Comprender el proceso y funcionamiento de las tutorías.
- Comprender claramente el propósito de las tutorías.
- Establecer una comunicación eficaz y eficiente con las autoridades educativas en relación al proceso de tutorías.
- Comprender el enfoque, estrategias e instrumentos de evaluación de las tutorías.
- Entender claramente de las necesidades de formación y apoyo de los tutorados.

Por su parte, con respecto b) ¿Qué aspectos les resultan motivadores y generan cambios positivos en sus prácticas pedagógicas y en el desarrollo de prácticas reflexivas? Se concluye:

- Los motivadores seleccionados para este apartado son los que tienen relación directa con las prácticas pedagógicas y las prácticas reflexivas que realizan los tutores sobre sus propias prácticas pedagógicas. Esta decisión están basada en el propósito central del sistema de tutorías que es el de mejorar las prácticas pedagógicas de los tutorados y lograr que se centren en los aprendizajes de los estudiantes a través de ejercicios sistemáticos de reflexión sobre la práctica.

NOTAS

Esta ponencia se realizó como parte del Proyecto de investigación N° 277155 "Evaluación del proceso de tutorías en profesores de educación primaria en el estado de Sonora", financiado por el fondo sectorial CONACYT-INEE 2016-1.

REFERENCIAS

Aldrete, L. (2017). *Una deuda pendiente de la reforma educativa: tutorías para los docentes*. Nexos.

Disponible en <http://educacion.nexos.com.mx/?p=524>

Clarke, A., Collins, J., Triggs, V., Nielsen, W., Augustine, A., Coulter, D., Grigoriadis, D., Hardman, S., Hunter, L., Kinegal, J., Li, B., Mah, J., Mastin, K., Partridge, D., Pauer, L., Rasoda, S., Salbuviik, K., Ward, M., White, J. & Weil, F. (2012). The Mentoring Profile Inventory: an online professional development resource for cooperating teachers. *Teaching Education*, 23(2), 167-194.

Clarke, A., Triggs, V. y Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. Doi: <http://doi.org/10.3102/003465431349961>

Clarke, A. (2007). Turning the professional development of cooperating teachers on its head: Relocating that responsibility within the profession. *Educational Insights*, 11(3), 1–10.

Cruz-Solano, E. (2008). *La ética en la investigación*. Recuperado de <https://tinyurl.com/ksgojkw>

Diario Oficial de la Federación (2013a). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación de México. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Diario Oficial de la Federación (2013b). *Decreto por el que se crea la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente como órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública*. Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación de México. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5322028&fecha=14/11/2013

Diario Oficial de la Federación (2013c). *Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación de México. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013

Ehrich, L. C., Hansford, B. y Tennet, L. (2004). Formal Mentoring Programs in Education and Other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518–540. Doi: <http://doi.org/10.1177/0013161X04267118>

- García, C. M. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente*. Bogotá: Universidad de Bogotá "Jorge Tadeo Lozano".
- Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la metodología de investigación científica*. Córdoba: Brujas.
- González, M. y Fuentes, E. J. (2011). El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. y Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. Doi: <http://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *La educación obligatoria en México. Las tutorías como estrategia de inserción en la docencia. Informe 2017*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/informe/P11242.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *Encuesta de satisfacción de los docentes que participaron en la evaluación de desempeño al término de su segundo año de ingreso al Servicio Profesional Docente*. Cd. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/spd/nuevo_modelo/informes/Encuesta-Satisfaccion2.pdf
- Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU Revista de docencia universitaria*, 9(2), 35-54. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180–188. Doi: <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.011>
- Osula, B. e Irvin, S. M. (2009). Cultural Awareness in Intercultural Mentoring: A Model for Enhancing Mentoring Relationships. *International Journal of Leadership Studies*, 5(1), 37–50.
- Packard, B. (2003). Student training promotes mentoring awareness and action. *The Career Development Quarterly*, 21(4). 335. Doi: <http://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2003.tb00614.x>
- Pimienta-Lastra, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs no probabilísticas. *Política y cultura*, 13, 263-276.

- Robles-Garrote, P. y Rojas, M. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 18.
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Marco general para organización y funcionamiento de la tutoría en educación básica 2016-2017 y 2017-2018*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/normatividad/TUTORES/Marco_general_para_la_organizacion_y_funcionamiento_de_la_tutoria.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Marco general para organización y funcionamiento de la tutoría en educación básica 2014-2015 y 2015-2016*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/normatividad/TUTORES/Marco_general_para_la_organizacion_y_funcionamiento_de_la_tutoria.pdf
- Tannebaum, R. P. (2016). Cooperating teachers' impact on preservice social studies teachers' autonomous practices: A multi-case study. *Journal of Social Studies Research*, 40(2), 97–107. Doi: <http://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.07.005>
- Torres-Herrera, M. (2005). *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*. Michoacán, México: CREFAL.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del mentor-profesor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1). Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_a_l_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf
- Vilca, E. J. (2016). *El profesor novel*. Recuperado de <http://educra.cl/el-profesor-novel/>
- Zollo, M. y Winter, S. G. (2002). Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities. *Organization Science*, 13(3), 339–351. Doi: <http://doi.org/10.1287/orsc.13.3.339.2780>