

Capítulo 6

La mentoría en la formación docente: el caso de la licenciatura en Lengua y Cultura

*Hermilo Gómez Hernández
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
Marlene Margarita Chuc Maldonado
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo*

<https://doi.org/10.61728/AE24003124>



Resumen

En la formación de profesores, la práctica es una tarea clave para el desarrollo de habilidades docentes en un contexto real. En el caso de la Licenciatura en Lengua y Cultura, la parte aplicada se realiza a través de las asignaturas de Prácticas Docentes para Enseñanza Intercultural Supervisadas I y II. En el primer curso, los estudiantes tienen la oportunidad de conocerse con el futuro grupo de trabajo en alguna de las escuelas primarias de la cabecera municipal de José María Morelos, Quintana Roo. En el segundo curso, el estudiante implementa un taller de lengua en dicho grupo. Por ello, la mentoría (Velaz, 2009) se define como la ayuda que el profesor novicio recibe de un experto o par para cruzar ese umbral en la formación profesional (Vygotsky en Arancibia et al., 1999). El objetivo de esta propuesta es analizar el papel de la mentoría en los procesos de formación de profesores de lenguas desde la perspectiva de los profesores en formación y los mentores. La investigación se enmarca dentro de un estudio de casos (Best, 1982) bajo el enfoque de la investigación cualitativa con un diseño longitudinal (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). La recolección de información se realizó a través de dos cuestionarios: uno para los profesores en formación y otro para los mentores. En relación con el primer cuestionario, este está conformado por trece preguntas de las cuales una está estructurada con 15 afirmaciones para analizarse como una escala tipo Likert (Hernández et al., 2003), otra pregunta tiene cinco afirmaciones y se responde como una lista de verificación; las doce preguntas restantes son preguntas abiertas que buscan explorar la percepción de los encuestados. El cuestionario para los mentores está integrado por cinco preguntas: la primera está estructurada como una lista de verificación de saberes procedimentales observables y las cuatro restantes son preguntas abiertas para indagar las opiniones de los mentores sobre la práctica de los profesores en formación. Ambos cuestionarios se administraron al término del semestre como parte de la evaluación compres-

va de la asignatura de Prácticas Docentes Interculturales Supervisadas II. Este trabajo presenta una reflexión sobre el desarrollo de las habilidades docentes de los futuros profesores, así como los ajustes realizados al programa de la asignatura a partir del análisis de la praxis del estudiante y del acompañamiento recibido de su mentor.

Xoot' ts'íibil

Ti'al le kaansajo' u kaanbal kaansaje' jach k'abéet. Ti' le Licenciatura en Lengua y Cultura, le kaanbal kaansajo' ku bisal yéetel le xooko'ob Prácticas Docentes para Enseñanza Intercultural Supervisadas I y II.

Ti' le yáax xooko' ak xooknalo'obe' ku k'ajóoltiko'ob le xooknalo'ob primaria máax yéetel ken u kaanbal meyajo'ob ti' u noj kaajil José Maria Morelos Quintana Roo. Ti'al ka'a xooko' ak xooknalo'obe' ku kaansiko'ob maaya t'aan ti'e paalalo'ob primaria. Kin wiko'one' jach k'abéet ak ilik bix u bin kaanbal ak xooknalo'ob ti'al le kaansaj máasewal t'aano'ob.

Le ts'íib xooko' ku xaak'altik jejeláas ba'alob ti'olal le kaanbal kaansajo'. Ti'al ak ojetele' tin beetajo'on k'áachi'ob ti' ju'uno'ob, up'éele' ti'al le kaanbal kaansajo'obo' yéetel uláak'e ti'al u aj kaambesajo'ob.

Le yáax k'áatchi' ju'uno' áanchaj ti' óoxlajun p'éele k'áatch'io. Up'éele' k'áachi'o áanchaj ti' u nuukbejilo'ob, u láak'o'obo' chen ti'al jek' núukbilo', ti'al o yojetal bix u wiliko'ob le kaanbal kaansajo'obo'.

Uláak'e k'áatchi' ju'uno' áanchaj ti' jop'éele k'áatchi'. Le yáax k'áatchi'ob áanchaj ti' u núukbesajilo'ob, u tsooko'obo' p'aat je'ek'abil ti'al u núukbesalo'ob men u aj kaansajo'ob le xooknalob ku kambalo'ob ti'al ts'a xooko'.

Le ka'ap'éele k'áatchi' ju'uno'obo' k'uub ti'e xooknalobo'ob yéetel kaansajo'ob ka ts'ooke' semestre ti'al u p'iisal le xook Prácticas Docentes Interculturales Supervisadas II.

Le meyaja' up'éele na'atil yóolal u kaanbal kaansaj xooknalo'ob yéetel bix u bin u meyjil le xooknalo'ob yéetel u aj kaansajo'ob ti le noj naajil xooka'.

Abstract

In training teachers, practice is key for developing teaching skills in a real context. In the case of the Licenciatura en Lengua y Cultura, practice is gathered through the courses of Teaching Practice for Supervised Intercultural Teaching I & II. In the first course, students have an opportunity of knowing the target group from one of the elementary schools from the city of José María Morelos, Quintana Roo. In the second course, students implement a language workshop in this group. This paper presents a selection about the teaching skills of the teachers-to-be, as well as the adjustments done the Teaching Practice syllabus based on an analysis of the students practice and the help received through mentoring. For the purpose of this paper, mentoring is defined as the help that a novice teacher receives from an expert or a peer (Velaz, 2009) to come across that gap to obtain that professional skills (Vygostky, in Arancibia et. al., 1999). This proposal is a case study (Martínez, 1982) under the scope of a case study (Best, 1982) within the qualitative research (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

La situación actual en el plano global ha generado la necesidad de formación de ciudadanos que puedan comunicarse en dos o más lenguas. En atención a esta necesidad de formación de individuos bilingües o multilingües, conlleva la reflexión si la formación actual de los docentes cubre con las expectativas de las necesidades actuales. Es importante aclarar que en la formación de docentes se encuentran implicados diferentes elementos que le proporcionan a los estudiantes herramientas para acercarse a la docencia desde diferentes dimensiones: didáctica, psicoeducativa, social y cultural. En el caso específico de este texto, la reflexión se planteará desde el acompañamiento (mentoría) como una estrategia didáctica en la formación de los profesores. El planteamiento se encuentra organizado en el siguiente orden: una breve revisión de la literatura sobre el tema, una descripción del contexto de donde se observó la experiencia, una descripción del encuadre metodológico, el análisis de los resultados, la propuesta de cambios derivados del análisis de la experiencia y algunas consideraciones finales.

En la formación de cualquier profesión, el acompañamiento por parte de un experto facilita los procesos de formación, pues, como lo explica Vigostky (citado en Arancibia et al., 1999), el experto lleva de la mano al novato para que cruce el umbral que le impide llegar al siguiente nivel. Este acompañamiento se obtendrá a través de mentoría. Velaz (2009) define a la mentoría como:

la relación establecida entre una persona con mayor experiencia en un ámbito (mentor) y otra con menor o ninguna experiencia (mentorizado) con el objetivo de facilitar y desarrollar sus competencias y socialización, incrementando así sus posibilidades de éxito en la actividad a desempeñar. (p. 221)

En el desarrollo de esta actividad intervienen dos elementos, quienes establecerán una relación de intercambio de experiencias y aprendizajes. Estos agentes son el mentor y el mentorado. De acuerdo con Nuñez (2012), el mentor es un “consejero o guía; se trata de una persona con mayor bagaje de conocimientos y experiencias”. Esta circunstancia le sitúa como persona idónea para ayudar y orientar, en su proceso de desarrollo o superación de necesidades, a otra que carece de dicho bagaje” (p. 8). El mentorado se define como “una persona novel en la situación concreta que ha decidido de forma voluntaria recibir la ayuda y orientación continuada de otra persona con mayor experiencia” (Nuñez, 2012, p. 9). No se trata únicamente de tener la mejor disposición para ser mentor o mentorado. Ambas figuras deben mostrar algunas cualidades que les permitan desempeñar tal papel. En el caso del mentor, de acuerdo con el Observatorio de Innovación Educativa del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (2017), debe ser una persona que goce del reconocimiento social, ser empático y agente motivador, tener habilidades comunicativas efectivas, mostrar disponibilidad y flexibilidad durante la formación del mentorado y, sobre todo, poseer los conocimientos teóricos y prácticos en el ámbito disciplinar. Por su parte, el mentorado debe tener apertura a enfrentar nuevas experiencias, comprometerse con el papel asumido, ser crítico consigo mismo, contar con una meta clara en su formación, mostrar una actitud participativa, así como demostrar flexibilidad durante el proceso de aprendizaje y adaptación a las nuevas situaciones (Nuñez, 2012). Este ha sido

el caso de los estudiantes de lo séptimo y octavo semestres que cursan la asignatura de Prácticas Docentes para la Enseñanza Intercultural Supervisadas I y II, ya que el estudiante establece una relación dialógica, en primera instancia, con el profesor(a) que imparte la mencionada asignatura; en segundo lugar, también recibe el acompañamiento del profesor(a) del grupo en donde realizará sus prácticas. Entonces, el estudiante asume los roles, por un lado, de profesor–practicante, y por el otro, de mentorado. Los mentores, en este caso, son tanto el profesor de la asignatura como el profesor del grupo con el cual trabajará a lo largo del ciclo académico.

La relación entre mentor–mentorado y la mediación del proceso de aprendizaje deben estar orientadas por medio de estrategias, tales como: el modelaje (enseñanza a través del ejemplo y la imitación), la narración autobiográfica (anécdotas del mentor para compartir enseñanzas al mentorado), la escucha activa (escucha ayuda a construir mejores canales de comunicación y confianza con el mentorado), la mayéutica (creación de un dialogo que lleve al mentorado a reflexionar sobre su actuación), la retroalimentación, el mecenazgo (facilitación de contactos profesionales que el mentor pueda proporcionar al mentorado), y, finalmente, a los recursos que facilita el aprendizaje del mentor (Observatorio de Innovación Educativa del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, 2017). En este sentido, el profesor de la asignatura, con mayor experiencia, ofreció orientación sobre el proceso de desarrollo de las habilidades docentes de los estudiantes. También se debe recordar que un mentor puede ser un par; por lo tanto, los estudiantes practicantes a su vez asumen el rol de mentores de sus colegas. Aun cuando son novicios, el hecho de trabajar en distintos grupos y escuelas así como sus experiencias previas y el bagaje sociocultural que traen, ofrece una fuente de oportunidades para contribuir en la construcción de conocimiento y desarrollo de habilidades docentes de manera colectiva. Una tercera fuente de apoyo, es el profesor del grupo. Este último es importante puesto que tiene mayor conocimiento de los niños(as) con quien trabajará el estudiante practicante, conoce el contexto de la escuela – esta mentoría es valiosísima porque se obtiene una guía en el ámbito profesional, por ejemplo, técnicas para mantener el control del grupo, dinámicas de interacción, manejo del lenguaje no verbal, valores (como la responsabilidad, compromiso y disciplinas) así como aspectos administrativos en algunos casos.

Estas estrategias contribuyen, como lo explican Barriga y Hernández (1998), en el desarrollo cognitivo, afectivo y social del practicante en formación, puesto que la orientación recibida debe responder a los intereses y necesidades del estudiante, siguiendo un plan de formación flexible y con actividades integradoras. Dado que las actividades de formación están vinculadas al ejercicio de la profesión, los aprendizajes son significativos (Ausubel, Novak y Hanesian, 2006). Las actividades recobran significados profundos en la mente del estudiante, pero esto también lleva a los estudiantes a estar en una constante reestructuración de sus esquemas mentales; es decir, un proceso frecuente de organización y adaptación de los conocimientos previos para facilitar la integración de los nuevos conocimientos (Piaget, en Arancibia et al., 1999). Como consecuencia, este proceso incide en el desarrollo de las competencias profesionales (Casillas y Santini, 2006). De acuerdo con los profesores-practicantes, la experiencia de este curso tuvo incidencia en el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades de comunicación, en la elaboración de recursos didácticos, sobre todo porque los materiales disponibles en el mercado no siempre se ajustan a las necesidades del grupo. Otra área de aprendizaje reportada por los estudiantes fue la elaboración de las secuencias didácticas; esto es, la planificación de los procesos de aprendizaje.

Entonces, este proceso lleva al estudiante a realizar una “verdadera reflexión crítica [que] se origina y se dialectiza en la interioridad de la ‘praxis’ constitutiva del mundo humano; reflexión también es praxis” (Freire, 1970, p. 11). Por esta razón, la necesidad de que los estudiantes compartan sus logros, fracasos y miedos es importante, ya que la situación se convierte en una oportunidad para construir el conocimiento de manera colectiva; esto es, todos aprendemos de todos. Al hablar de colectividad, es necesario pensar en el establecimiento de relaciones de interacción y vínculos de comunicación que faciliten el diálogo con diferentes actores. Esta actividad dialéctica de construcción del conocimiento se realizó en el espacio de la clase. Como se ha mencionado, la discusión colectiva en la sesión de la asignatura facilitó la reflexión crítica sobre la actuación del estudiante-practicante, el contexto de la práctica y la interacción con los mentores.

Para ello, es vital ser lo suficientemente abierto para “no exclusivamente (...) reconocer la diversidad en un nivel retórico, sino el derecho a hacer el mundo de otra manera” (Fornet-Betancourt, 2007, p. 47). Este es el reto que los profesores novicios enfrentan, pues en muchas ocasiones van inspirados por el discurso de la literatura revisada durante su formación teórica, pero cuando llegan al campo de acción, el mundo les ofrece un panorama diferente. Tal pareciera que en el aula de formación se habla de un ideal al que los docentes aspiran llegar. Esto implica que los estudiantes–practicantes deberían “romper ese marco y adentrarse en un intercambio de razones y justificaciones para depurarlas y mejorar la convivencia común” (CGEIB, 2007, p. 63). El practicante se encuentra en un constante diálogo entre sus creencias, el contexto y las ideas de otros que debe interpretar a partir del acercamiento de la revisión de la literatura.

Dado lo anterior, el practicante debe tomar una actitud inquisitiva sobre la construcción de su experiencia docente de tal suerte que se convierta en “change agents, capable of understanding not only what is, but also working to create what could be” (Larrivee y Cooper, 2006, p.1). Esta actitud investigadora debe llevar al estudiante, constantemente, a replantear su actuación de una manera cíclica a partir del análisis del impacto de la experiencia, tal como lo plantea Scrivener (1994): “hacer–recordar–reflexionar–concluir–preparar” (p. 196). Esto es un continuum que siempre llevará al practicante al primer paso, pero con una perspectiva diferente porque ya no iniciará el nuevo ciclo desde el mismo punto de donde inició el ciclo anterior. A partir de las encuestas aplicadas, se puede observar que las áreas que los estudiantes consideran que han desarrollado en un mayor grado de experiencia están vinculadas con la producción de materiales y el diseño de las secuencias didácticas.

El modelo de educación intercultural nace a partir de las demandas que, a lo largo de la historia contemporánea de México, los pueblos más desfavorecidos manifiestan al Estado mexicano. Con el propósito de atenuar las condiciones de desigualdad social en las zonas rurales marginadas, nace el modelo educativo de la universidad intercultural (Casillas y Santini, 2009). Esta nueva universidad pretende atender a una población que había quedado descobijada por el sistema educativo nacional (Casillas y Santini, 2009). A partir del Programa Nacional de Educación 2001–2006 (PRO-

NAE), se generaron las condiciones para generar un nuevo modelo educativo para formar jóvenes en un marco de respeto a través de una oferta educativa profesional con el fin de buscar alternativas que contribuyan en la atención del problema de desigualdad en el desarrollo de las comunidades indígenas (Casillas y Santini, 2009). Así fue como nació la primera Universidad Intercultural en el Estado de México en el 2003.

En el caso de Quintana Roo, el Estado ofrecía servicios de educación superior a través del modelo de universidades estatales (UQRoo y UNICARIBE), así como de los Institutos Tecnológicos localizados en poblaciones urbanas (Chetumal, Felipe Carrillo Puerto, Playa del Carmen, Cozumel y Cancún), sin contar los servicios de educación superior prestados por los particulares. Esto generaba una inequidad en el acceso a la educación superior, aspiración de muchos jóvenes procedentes de zonas rurales, para quienes era incosteable trasladarse a estudiar a estas ciudades. La creación de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO) en el municipio de José María Morelos, en la denominada zona maya, junto con los municipios de Felipe Carrillo Puerto y Lázaro Cárdenas, se convierte en una posibilidad de formación para los jóvenes de estas zonas rurales. Una condición que justifica el estar de la UIMQROO en esta región es la concentración de una alta densidad de población mayahablante.

La UIMQROO fue la séptima universidad intercultural creada en el país. Esta se fundó el 30 de octubre del 2006 y su primera generación ingresó en agosto del 2007. Actualmente, la UIMQROO ofrece, a nivel profesional, cinco licenciaturas y tres ingenierías. Una de estas carreras es la Licenciatura en Lengua y Cultura. Hasta este momento han egresado 12 generaciones de profesionistas (2011–2024). La Licenciatura en Lengua y Cultura es una carrera con mucho potencial de impacto, pues se pretende que el egresado de este programa educativo sea

un promotor y gestor cultural, capaz de diseñar, implementar y dar seguimiento a proyectos que difundan, fortalezcan y desarrollen la lengua y cultura originaria. Podrá desempeñarse como docente de lenguas, realizar eficazmente funciones de mediación comunicativa entre las lenguas Maya-español y una lengua extranjera. (Plan de Estudio, 2011, p. 7)

Adicionalmente, en el plan de estudio de la licenciatura, entre las competencias profesionales, se enuncia que el egresado, por una parte, “maneja adecuadamente los idiomas maya-español-lengua extranjera con la finalidad de realizar actividades docentes y mediación comunicativa entre personas que manejan dichas lenguas” (Plan de Estudio, 2011, p. 7); por la otra, “explora nuevas técnicas para la enseñanza de idiomas y actividades de traducción e interpretación, según los principales enfoques teóricos y metodológicos (Plan de Estudio, 2011, p. 7). Estos contenidos en el plan se encuentran organizados en dos ejes de formación: básica (común a todos los profesionistas egresados de la universidad) y disciplinar (atiende a la formación de la disciplina). En cuanto a la formación disciplinar es importante mencionar que los egresados toman de 36 a 48 créditos tanto de lengua maya como de inglés, 24 créditos de español y 18 créditos en fundamentos de algunas disciplinas de la lingüística. En el campo de la didáctica de lenguas, los egresados obtienen 30 créditos al cursar las asignaturas de Introducción a la Educación Intercultural (3er semestre), Métodos y Técnicas para la Enseñanza de Lenguas en un Contexto Intercultural (3er semestre), Evaluación del Aprendizaje de Lenguas en un Contexto Intercultural (6to semestre), Prácticas Docentes para la Enseñanza Intercultural Supervisadas I (7mo semestre) y Prácticas Docentes para la Enseñanza Intercultural Supervisadas I (8vo semestre).

A lo largo de estos 13 años, los estudiantes han contribuido por medio de la implementación de talleres de lengua, ya sea maya o bien inglés, con la misión y la visión del modelo intercultural: la preservación y difusión de las lenguas originarias (Casillas y Santini, 2009; UIMQRoo, 2009). Estos talleres de lenguas en las diferentes escuelas primarias de la cabecera municipal se han convertido en los espacios alternos al aula para desarrollar y fortalecer las habilidades de docentes de los estudiantes durante su tránsito en las asignaturas de Prácticas Docentes para la Enseñanza Intercultural Supervisadas I y II.

La finalidad de esta reflexión es responder a la pregunta ¿qué tan pertinentes son los contenidos y el acompañamiento en las asignaturas de Prácticas Docentes para la Enseñanza Intercultural Supervisadas I y II para el desarrollo de las habilidades docentes de los estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Cultura? Para responder a esta pregunta se han planteado los

siguientes objetivos: 1. Analizar la percepción de los estudiantes sobre su desempeño durante la ejecución de las tareas de la asignatura, y 2. Valorar la pertinencia de la ayuda que los estudiantes recibieron a través de sus mentores.

Esta reflexión se enmarca en la investigación cualitativa con un diseño descriptivo. Desde el enfoque cualitativo, se pretende analizar la realidad a partir de las interpretaciones (Del Canto y Silva, 2013; Hernández et. al., 2014) que los participantes han realizado sobre la pertinencia de los contenidos de las asignaturas de Prácticas Docentes para la Enseñanza Intercultural Supervisadas I y II. Asimismo, se optó por este enfoque dado que este paradigma es “abierto, flexible, [y] construido durante el trabajo de campo o realización del estudio” (Hernández et. al., 2011, p. 11). En una palabra, este enfoque ayuda a develar la comprensión y las experiencias de los estudiantes que asistieron a este curso; es decir, la captura de la realidad a partir de las observaciones y el diálogo con los participantes (Hernández et al., 2014). Sin embargo, esta apreciación de la realidad debe comprenderse desde las interpretaciones realizadas por los practicantes y la relación con el contexto social donde construyen su historia (Kincheloe, McLaren y Steinberg, 2011).

Por lo que respecta al diseño descriptivo, este es el más idóneo, pues lo que se pretende es dar cuenta de la pertinencia de los contenidos de las asignaturas de Prácticas Docentes para la Enseñanza Intercultural Supervisadas I y II a partir de la apreciación de diferentes elementos, por ejemplo, el desempeño de los estudiantes durante la ejecución de las tareas de la asignatura, la percepción de los estudiantes sobre su desempeño y la ayuda obtenida a través de la mentoría. Este tipo de diseño permite “recolectar datos que muestren un evento, una comunidad, un fenómeno, hecho, contexto o situación que ocurre” (Hernández, Baptista y Maldonado, 2003, p. 120), así como “precisar la naturaleza de una situación tal como existe en el momento del estudio” (Ary, 1982, p. 308), “utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento (...) a partir de un criterio o modelo teórico definido previamente” (Sabino, 1993, p. 94).

Las técnicas e instrumentos empleados fueron la encuesta y el diario de campo. La encuesta es un cuestionario estructurado en tres secciones. La

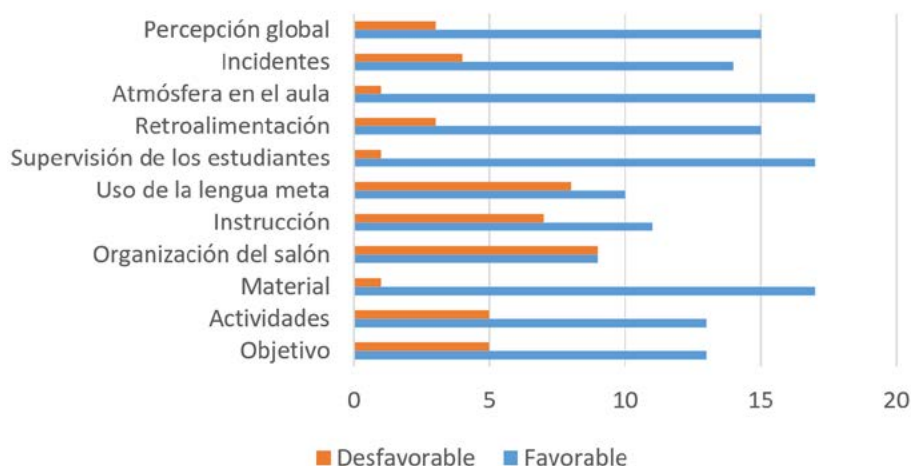
primera sección está constituida por 15 enunciados siguiendo el modelo de encuestas tipo Likert (Hernández Sampieri et al., 2003). Los enunciados describen acciones de desempeño relacionadas con la actuación de un profesor en el aula (planeación e implementación de la clase). En la segunda sección, se les pidió a los estudiantes que evaluaran su desempeño durante el curso en una escala de 0 a 10; también se le pidió al estudiante que argumentara su puntuación con ejemplos de su actuación en la práctica. En la tercera sección, los estudiantes debían marcar la opción (sí, parcialmente, no) que mejor describiera el logro de los objetivos de la asignatura. La cuarta y última sección está integrada por 11 preguntas abiertas, las cuales están agrupadas en los siguientes temas: evaluación de la asignatura, identidad docente, actividades de actuación docente y la mentoría. En cuanto al diario de campo, se realizó un análisis de contenidos para explorar sus creencias en cuanto al desempeño, logros y fracasos en la práctica.

La práctica es un componente importante en la formación de profesores porque es una forma de acercarlos al mundo real. Es un espacio que ayuda a los profesores novatos contrastar la teoría con la práctica. Asimismo, esta práctica ayuda a los profesores en formación a construir experiencias más significativas. Es importante recordar que el objetivo de esta propuesta es evaluar que tan pertinente son los contenidos y las tareas de las asignaturas de Prácticas Docentes para la Enseñanza Intercultural Supervisadas I y II para el desarrollo de las habilidades docentes de los estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Cultura. Para ello, la información se presenta en el siguiente orden: primero, la percepción de los estudiantes sobre su desempeño durante las prácticas; luego, la valoración de la pertinencia de la ayuda que recibieron de los mentores.

En la gráfica 1, se observa que los estudiantes perciben, de manera global, que su desempeño como docente es adecuado. Aun cuando la duración de la práctica fue de tan solo veinte horas. Este tiempo de práctica fue suficiente para que los estudiantes pudieran vincular la teoría con las tareas de planificar, implementar y evaluar un taller de enseñanza, ya sea de inglés o bien de lengua maya. Durante este proceso, los estudiantes tuvieron el acompañamiento del profesor de la asignatura, el profesor del grupo donde se realizaba la práctica y a sus propios compañeros. Las sesiones de la asignatura se trabajaron a manera de taller, ya que, al revisar el contenido

teórico, se solicitaba al estudiante reflexionar sobre su práctica. Es decir, las intervenciones de los estudiantes eran retroalimentadas en el grupo.

Gráfica 1. Percepción de los estudiantes sobre su desempeño docente



Por lo que se refiere a aspectos específicos vinculados con las prácticas se aprecia en la gráfica 1 se aprecia que la mayor parte de los aspectos observados se perciben como favorables. Sin embargo, también es importante señalar que las áreas referidas al uso de la lengua meta, las instrucciones y la organización del salón de clases son áreas que los estudiantes perciben como débiles. ¿Cómo es posible que esto pase? Si los estudiantes durante su formación han obtenido créditos relacionados con el aprendizaje tanto de la lengua maya como de inglés y, además, ya han cursado una asignatura vinculada con Métodos y Técnicas para la Enseñanza de Lenguas.

Por lo que concierne al uso de la lengua meta, en las discusiones en el aula, los estudiantes externaron que preferían utilizar la lengua franca (español) porque creían que los niños no entenderían las instrucciones en la lengua meta. Como consecuencia, no habría aprendizajes en los niños que participaron en el taller. Otra razón que se pudo observar cuando se discutió sobre el uso de la lengua meta en la clase fue la confianza que tenían los estudiantes–practicantes sobre sus conocimientos de la lengua

de enseñanza, pues todos ellos no son hablantes de inglés como lengua extranjera. Esta lengua fue aprendida al ingresar a la universidad. En el caso con la lengua maya, es distinto, pues algunos son hablantes bilingües de maya – español con un mismo nivel de competencia en ambas lenguas, mientras que, en otros casos, son estudiantes monolingües de español que han aprendido maya como segunda lengua en la universidad.

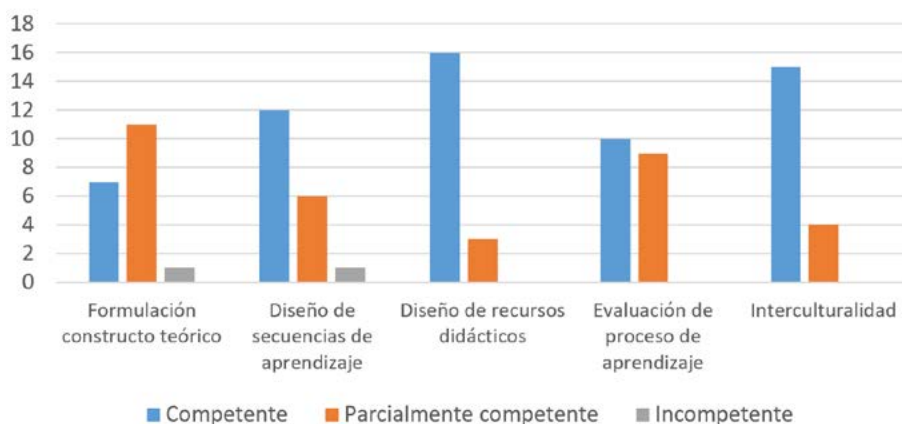
En cuanto al uso de la lengua meta para dar instrucciones, los profesores – estudiantes externaban esa creencia de que no es posible enseñar en la lengua meta. Esto se debe a que los practicantes creían que los niños de los talleres no serían capaces de ejecutar las tareas debido a la falta de comprensión en dicha lengua. Esto nos indica que es necesario realizar una revisión de los contenidos de asignaturas previas, o bien, es un aprendizaje que los estudiantes han tomado de la experiencia propia como estudiantes de lenguas. Es decir, quizás los practicantes han estado expuestos a clases bilingües (maya-español o inglés-español) en su tránsito por los niveles escolares previos o en la misma universidad. De ahí la importancia de la mentoría, en donde el profesor mentor funciona como modelo para el mentorado. En este tenor, los estudiantes–practicantes no encuentran este modelo de profesor de lengua en el profesor titular del grupo donde hacen la práctica; en el caso del profesor de la asignatura de Prácticas Docentes para la Enseñanza Intercultural Supervisadas, aun cuando la clase se lleva en la lengua extranjera, los estudiantes no logran vislumbrar el rol de la lengua de instrucción como una oportunidad de práctica de la lengua de aprendizaje de interés.

La organización del salón de clases fue un tema lo suficientemente comentado. La mayoría de los practicantes externaron que era complicado organizar el salón de diferentes formas. Las justificaciones fueron que los grupos eran grandes y el espacio libre del aula no era suficiente, las sillas eran pesadas y, en los casos donde había mesas, estas eran pesadas. Por lo tanto, preferían tener filas, como en el aula tradicional; este no fue el caso con todos los practicantes. Esta idea se generó a partir de las observaciones realizadas por los estudiantes. Al parecer, los profesores de los grupos donde los practicantes estaban insertos preferían mantener las filas, porque esto les facilita mantener la disciplina. El asunto de la disciplina es un punto relevante para los profesores titulares, pero entendida la disciplina

como la conducta mostrada de los niños de permanecer sentados y trabajando en silencio. No obstante, en el ámbito de la didáctica de las lenguas, el aprendizaje se da a partir de la interacción. Esto implica el hablar en voz alta y conversar con los otros compañeros. Esta dinámica de trabajo es distinta a la que el profesor titular regularmente hace; de ahí su discrepancia con el concepto de disciplina reflejado en el actuar del estudiante practicante.

En la gráfica 2 se muestra la percepción de los estudiantes con respecto al logro de los objetivos de la asignatura. De los objetivos de la asignatura, tres se refieren a actividades vinculadas con la actividad docente propiamente dicha. La gráfica muestra que, de acuerdo con la opinión de los estudiantes, las debilidades se encuentran relacionadas con la formulación de un constructo teórico y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con respecto a la formulación de un constructo teórico, la asignatura requería que los estudiantes reflexionaran sobre su práctica docente de manera argumentada a partir de la revisión de las lecturas de la asignatura. Pareciera ser que la falta de lectura pudo haber sido el problema. Aun cuando la asignatura tenía lecturas suficientes, el problema parece ser el hábito de lectura, o al menos eso es lo que algunas de las respuestas de la encuesta administrada exponen, sobre todo en la lengua extranjera. Esta parte de la argumentación parece ser aun un punto débil de los estudiantes. Sin embargo, al revisar la práctica de los profesores en formación, es posible ver un cambio entre la primera sesión impartida y la última. Esto no hubiese sido posible por medio de la intuición: las decisiones tomadas en el aula y en relación con la actuación de los alumnos (niños y niñas) tienen una razón de ser, ya que la información la proporcionan las lecturas del curso.

Gráfica 2. Percepción de los estudiantes sobre el logro de los objetivos de la asignatura

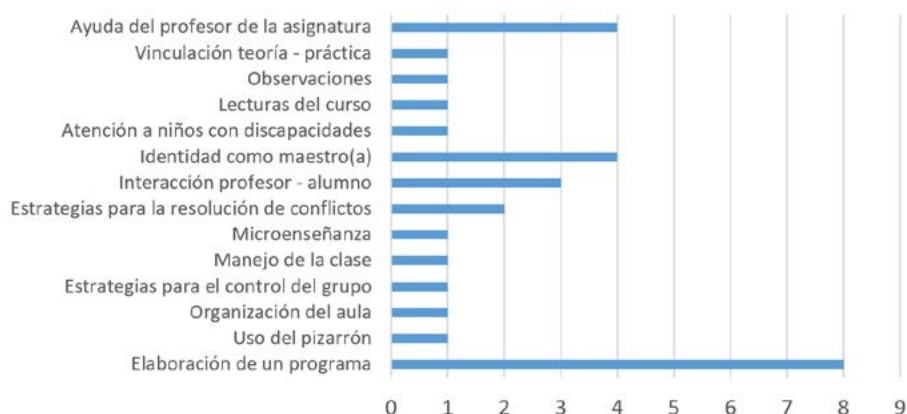


La otra debilidad identificada tiene que ver con los procesos de evaluación. Los estudiantes practicantes han expresado que aún no queda claro cómo realizar el proceso de evaluación. Posiblemente, esta situación se deba a que la asignatura de evaluación muestra técnicas muy generales y pertinentes para una población que ya sabe leer y escribir, mientras que las prácticas, en algunos casos, fueron con niños que apenas están en ese proceso de acercamiento a la lectoescritura. Otro factor que pudo haber contribuido es el modelo que los estudiantes toman como referencia. Por ejemplo, en el caso de la implementación de los talleres de lengua maya, los estudiantes-practicantes toman como referentes a los profesores de lengua maya o inglés. Por tanto, esto debería llevar a sus profesores de estas lenguas a revisar sus modelos de enseñanza.

En lo que se refiere a la asignatura, en la gráfica 3 se observa la frecuencia de los aspectos que los practicantes consideran ser los más significativos. El programa fue un elemento fundamental para el curso impartido, pues este fue la base para la elaboración de los planes de clases. Cuando los estudiantes realizaron sus planeaciones, siempre se les pidió que revisaran los objetivos del programa para poder escribir los objetivos de la clase y valorar las actividades que se realizarían durante la implementación de la clase. Algunos de los profesores-estudiantes consideraron la ayuda

del profesor de la asignatura (mentor) como esencial, pues el profesor (mentor), al retroalimentar en revisión los planes de clase, les hacía ver a los estudiantes la coherencia entre los objetivos del taller, los objetivos de la sesión y las actividades implementadas durante la clase, así como la pertinencia de la propuesta de los materiales. Es importante subrayar que esta ayuda prestada, el mentor la ofrecía a través de un cuestionamiento dialogado sobre la propuesta hecha con el estudiante-practicante.

Gráfica 3. Aspectos significativos de las asignatura.

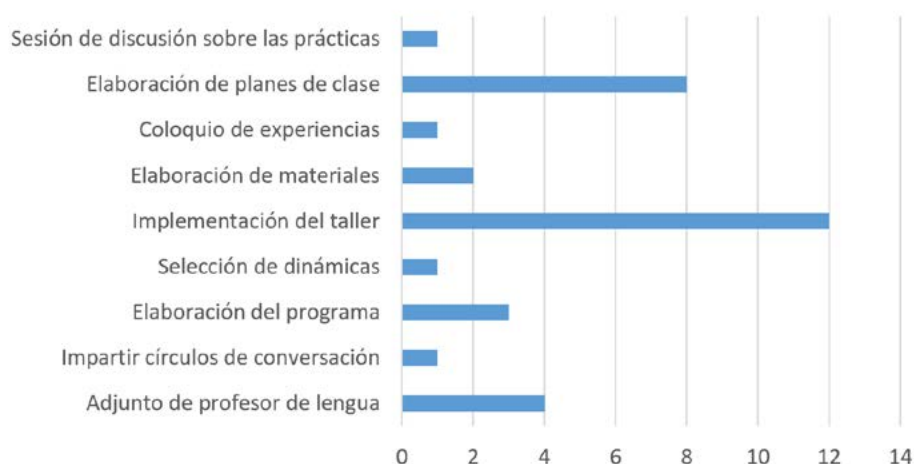


Ser llamado maestro fue algo reportado como significativo (véase gráfica 2). Creo que la construcción de esta nueva identidad marcó la historia de estos nuevos profesores en formación. Cuando se les informó a los estudiantes que ya empezarían sus prácticas, se les dijo que ya no estarían en su papel de estudiantes. Se les indicó que ahora tomarían un nuevo papel: ser maestros; por lo tanto, tenían que comportarse como tales. Se les fue orientando para que construyeran esta nueva identidad al nombrarlos como profesores en formación. En la encuesta aplicada a los estudiantes, se les preguntó que definieran el concepto de profesor. Ya que habían terminado el periodo de práctica, algunas de las opiniones de los estudiantes indicaban que ser profesor implica ser motor de cambio y ejemplo de vida para el alumno (Informante 4). Otro estudiante más expuso que ser

profesor es ser el modelo de profesor imaginado, que inspira confianza y motivación (Informante 14).

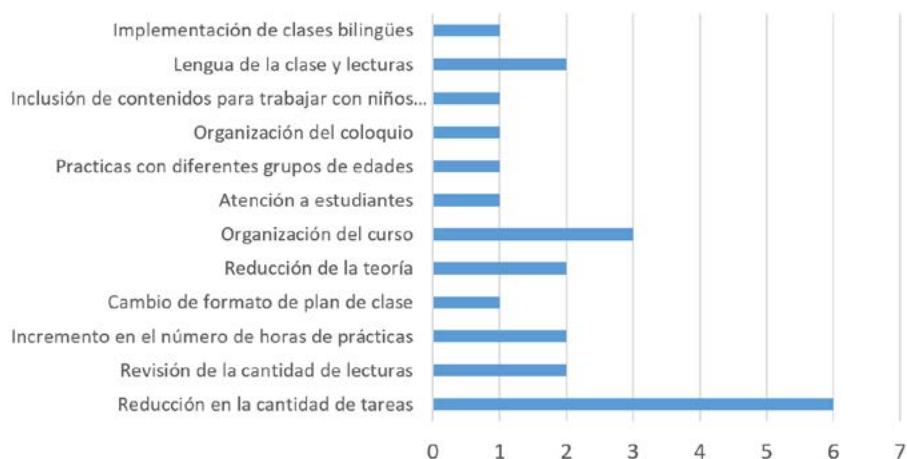
En la gráfica 4, se muestran las actividades que a los estudiantes les gustaron durante el desarrollo del curso. En esta gráfica se observa que la implementación del taller fue una de las actividades más significativas para los estudiantes porque es una forma de ver la teoría puesta en práctica. Esta guarda una relación estrecha con la elaboración de los planes de clases. Estas dos actividades fueron las que incentivaron a los estudiantes practicantes a revisar su práctica. Es decir, a partir del análisis de su desempeño, los estudiantes–practicantes tenían la posibilidad de reelaborar sus planes a partir de la experiencia previa. Ser adjunto de un profesor también fue otra forma de desarrollar habilidades docentes, tomando como referencia la experiencia de un mentor con mayor experiencia, sobre todo si se trata del profesor del grupo donde el profesor en formación realiza la práctica. El profesor del grupo tiene la posibilidad de aconsejar al estudiante de cómo hacer su práctica al compartir sus experiencias de trabajo con el grupo de niños que reciben el taller. Otra actividad que vale la pena señalar es la discusión sobre la práctica de los profesores en formación, pues esta actividad también funcionaba como una sesión de mentoría donde los estudiantes practicantes compartían las experiencias. Esto generaba un diálogo entre pares, en donde los consejos tenían como antecedentes contextos diferentes.

Gráfica 4. Actividades preferidas.



La gráfica 5 muestra los cambios que los profesores en formación sugieren para el curso. La reducción en la cantidad de tareas es una de las sugerencias más frecuente. Efectivamente, el curso tuvo una carga bastante intensa de tareas. La demanda de tiempo para lectura, elaboración de informes, así como la planeación e implementación del taller fue excesivo. En este sentido, se realizará un análisis de las tareas del curso a la luz de los objetivos de este. En cuanto a la organización del curso, los comentarios fueron en relación con el cronograma de las actividades de la asignatura. Esto implica, nuevamente, revisar los objetivos, la carga de lecturas y tareas, la atención de los estudiantes en asesoría, así como el cronograma con las fechas de entrega. Algo que llama la atención es la solicitud del incremento de horas de práctica. El taller implementado tiene una duración de 21 sesiones de 1 hora. También hizo falta complementar la formación de los estudiantes con la participación en el Taller de microenseñanza. Este le permite al estudiante autoevaluarse y ser evaluado por otros. En este sentido, la retroalimentación viene de diferentes fuentes, con ello se pretende preparar al estudiante previamente para facilitar su desempeño durante el Taller de lengua maya que los estudiantes practicantes implementen.

Gráfica 5. Sugerencias de cambios.



La práctica es un componente importante pues entre más práctica se tenga, mayor seguridad se adquiere. Esto se pudo comprobar a través de la

observación de clases de los estudiantes. Estas observaciones tuvieron lugar en tres momentos: al inicio del taller, a la mitad del periodo que duraba el taller y al final. En la primera observación se podría constatar como los estudiantes se encuentran nerviosos frente al grupo de niños que atienden. Los estudiantes deberían estar más relajados puesto que antes de tomar su papel activo como profesores tuvieron un tiempo de acercamiento con el grupo; en otras palabras, tuvieron tiempo para conocerse. Cuando se realizó la segunda observación, se puede ver un cambio en la ejecución de los profesores en formación, ya se encuentran más seguros de lo que están haciendo. En la última observación – realizada en la última semana del curso, se observó con la facilidad y seguridad que conducen el proceso de enseñanza aprendizaje. Justo en este punto, es cuando los estudiantes practicantes logran ver los frutos de su trabajo.

El acompañamiento también es un factor importante en la formación de los estudiantes practicantes. En esta ocasión, el acompañamiento vino, principalmente, de los profesores de los grupos donde impartieron el taller y del profesor de la asignatura.

En la gráfica 6 se observa que el mentor jugó un papel importante para orientar sobre el actuar ante situaciones muy específicas; en este caso, parece que la disciplina fue el problema recurrente. Nuevamente, como ya se había comentado antes, vale la pena preguntarse si mantener a un grupo sentados en fila, en silencio y trabajando es sinónimo de aprendizaje. Al parecer, la creencia de los practicantes: esto es disciplina; por lo tanto, control de grupo. En las sesiones de discusión sobre sus experiencias en aula, algunas veces se comentó que esta actuación del grupo no necesariamente era reflejo de disciplina, sobre todo, si se trata de un taller de lengua. Se llegó a la conclusión que el buen manejo del grupo tenía que ver con una buena planificación, por ejemplo, en una ocasión, cuando se hizo la primera observación de un estudiante – practicante, no habían pasado más de 15 minutos cuando el grupo estaba fuera de control. Al revisar la reflexión escrita por el practicante, sus comentarios giraban en torno a la importancia de la planificación.

Gráfica 6. Percepción de los practicantes sobre la mentoría.



También se exploró las opiniones de los mentores (profesores de las primarias) sobre el actuar de los estudiantes. En la opinión de los profesores acompañantes, ellos identifican que los estudiantes mostraron características tales como: responsabilidad, creatividad, disposición, innovación y motivación. En otras palabras, los estudiantes fueron puntuales y muy comprometidos con las sesiones implementadas. Asimismo, los estudiantes se vieron creativos con la organización de algunas actividades y con la producción de algunos materiales, especialmente en lengua maya. Por otro lado, los estudiantes además del taller se les pidió que colaboraran con el profesor del aula en la realización de alguna otra actividad, en esos casos, algunas veces los estudiantes fungieron el rol de asesor en actividades vinculadas con la lectura, o bien en actividades un poco más administrativas. En cuanto a las áreas de oportunidad, los profesores comentaron que los practicantes deben tener mayor control de grupo. Como se ha mencionado previamente, parece ser que está fuertemente arraigada la idea de control de grupo con todos sentados y trabajando en silencio; comparado con este rubro de observación para los practicantes que implicaba el uso de diferentes formas de organización e interacción del grupo durante las sesiones. Sin embargo, los profesores reconocen que los practicantes están en proceso de formación; por lo tanto, ese control de grupo lo da la experiencia.

Los cambios realizados ocurrieron a nivel microcurricular: reescritura de los objetivos, reorganización de los contenidos y una redefinición en los mecanismos de evaluación y rediseño de las tareas. En la asignatura de Prácticas Docentes I, el objetivo se redefinió. En el programa de la asignatura del ciclo 2021, el objetivo estaba ubicado en un nivel de conocimiento y actuación básico, es decir, no iba más allá de la mera identificación; para el ciclo 2020 y 2021, el objetivo plantea un objetivo de actuación más complejo: la realización de una propuesta innovadora de un curso. Con este nuevo objetivo se pretende que el estudiante le plantearle al estudiante un reto más cercano a la vida profesional. Para alcanzar la meta propuesta, el estudiante cuenta con la mentoría de un experto. Los objetivos específicos también tuvieron modificaciones. En el ciclo 2021, únicamente se establecían dos objetivos que requerían solo desempeñar acciones al nivel de identificación y comprensión de los elementos de una clase y del diseño curricular en los diferentes niveles educativos. En el programa del ciclo 2022 y 2023, se agregan dos objetivos más y se incrementa el nivel de complejidad a los dos anteriores. Estos nuevos cuatro objetivos tienen como fin explicitar la capacidad del estudiante para formular un constructo teórico, proponer un curso que responda a las necesidades lingüísticas de un grupo de personas, reconocer el grado de injerencia del profesor en las actividades vinculadas con la práctica misma y, finalmente, mostrar algunos valores requeridos en el ejercicio de la profesión. El contenido temático también sufrió modificaciones menores; se reorganizaron los temas y se agregó uno más a la lista. En el 2021, el estudiante hacía una revisión de los métodos y enfoques de enseñanza; luego, había una introducción al diseño curricular; posteriormente, se planeaba el curso y se definían los criterios de evaluación. Después, se trabajaba con la planificación de las clases y el clima en el aula para, finalmente, hacer una revisión de las técnicas para la enseñanza de las habilidades y subhabilidades. No hubo contenido alguno que llevase al estudiante a revisar el papel del profesor y su práctica en el aula. En el 2022 y 2023, se incluyó este contenido, y se reorganizaron los temas de tal suerte que el estudiante tuviese las herramientas para formular el programa sin mayor complicación. Es decir, la elaboración del programa y la planificación de clases fueron los últimos temas. Esto requería del conocimiento y habilidades de los temas previos. La práctica durante

este tiempo consistió en la observación del grupo meta con el cual el estudiante iba a realizar su práctica. A partir del 2022, esta práctica fue más activa, ya que el estudiante-practicante dejó de ser un mero observador para convertirse en un observador participante bajo la mentoría del profesor del grupo observado.

El segundo curso de Prácticas Docentes también sufrió cambios a nivel microcurricular: los objetivos, contenidos temáticos y elementos de evaluación. En lo referente al objetivo general de la asignatura, el planteado en el 2022 y 2023 llevaba a los estudiantes al nivel de aplicación; mientras que la propuesta para 2021, se pretende que los estudiantes realicen una acción más compleja: valorar su actuación durante el periodo de la práctica docente. En cuanto a los objetivos generales, el programa 2021 proponía dos objetivos a nivel de análisis y descripción; la propuesta para 2022 plantea la consecución de cinco acciones con tareas vinculadas con la actuación del profesor: realizar un constructo teórico sobre la práctica docente, el diseño de secuencias didácticas, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la evaluación de valores a partir de su actuación. En el ámbito temático solo se agregó un tema específico sobre estrategias para la enseñanza a niños. En lo concerniente a la evaluación, en la propuesta 2023 se reduce la cantidad de tareas, pero se exige mayor profundidad en la reflexión sobre la práctica.

Conclusión

La formación docente es una tarea que va más allá del mero hecho de la transmisión de contenidos conceptuales y procedimentales. La docencia implica también la puesta en práctica de conocimientos en el ámbito de la didáctica; en el caso específico de los estudiantes de la Licenciatura de Lengua y Cultura, se trata de la didáctica de la lengua. De ahí la importancia de la mentoría en la formación docente. A lo largo de las páginas de este texto se han presentado reflexiones en torno a tres ejes: primero, las percepciones de los profesores en formación (estudiantes – practicantes) sobre su desempeño y desarrollo de las habilidades docentes; segundo, las percepciones de los profesores en formación (estudiantes – practicantes) sobre los contenidos de las asignaturas de Prácticas Docentes para la En-

señanza Intercultural Supervisadas y, finalmente, las percepciones de los profesores en formación (estudiantes – practicantes) sobre la mentoría como una herramienta en la formación en didáctica de la lengua.

En relación con el primer eje de reflexión, esto es, las percepciones de los profesores en formación sobre su desempeño y desarrollo de las habilidades docentes, se observa que estos tienen una imagen favorable hacia su desempeño como profesor (véase la gráfica 1), la cual muestra de manera global una percepción favorable sobre su quehacer docente. Es importante que el proceso de formación no es un asunto terminado, es decir, un producto; más bien, se trata de un proceso en el cual las personas implicadas —en este caso, profesores en formación— van construyendo una experiencia de aprendizaje de manera sistematizada a lo largo de un periodo de tiempo. Esta misma gráfica nos muestra que los profesores en formación sienten que tienen habilidades para manejar los posibles incidentes que pudiesen ocurrir en el aula, generar una atmósfera sana de trabajo, supervisar y retroalimentar el trabajo de los discentes y elaborar materiales que sean pertinentes para el grupo meta.

Ahora, lo interesante es que los profesores en formación, en menor medida, perciben que sean favorables sus habilidades en relación con el uso de la lengua meta y la formulación de las instrucciones (véase gráfica 1). No obstante, al realizarse las sesiones de discusión en clases y las observaciones de sus clases, primero, se pudo observar como existía una serie de creencias sobre la imposibilidad de utilizar la lengua meta como lengua de instrucción, es decir, enseñar el idioma a través del idioma. Esta discusión cobró relevancia porque, en apariencia, los profesores en formación tuvieron quizás experiencias previas a la universidad o en la misma universidad, como los profesores utilizan la lengua materna como lengua de instrucción. En segundo lugar, los profesores en formación señalaban que los niños no tendrían la capacidad para comprender las instrucciones debido al desconocimiento de la lengua. Estas creencias, más bien, están asociadas a la carencia del manejo de conocimientos conceptuales sobre los procesos cognitivos que acontecen en la mente del estudiante de lenguas. A lo largo de la experiencia práctica. Esto es una reflexión importante que debe revisarse, como se puede explicitar un contenido conceptual que argumente el uso de la lengua meta como lengua de instrucción en el programa de la asignatura.

En relación con el logro de los objetivos del curso, los estudiantes tuvie-

ron una percepción de logro competente (véase la gráfica 2). De los tópicos que están inmersos en los objetivos (formulación de un constructo teórico, diseño de secuencias de aprendizaje, diseño de recursos didácticos, formulación de estrategias de evaluación y el fomento de la interculturalidad), los profesores en formación muestran una percepción menos competente sobre la formulación de un constructo teórico que sustente su práctica. Esto es un conocimiento tanto conceptual como procedimental importante, puesto que sobre estos conceptos es que se sustenta su quehacer científico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. En adición, esta actividad reflexiva es importante porque se puede articular a la actividad investigativa en el ámbito de la educación y, sobre todo, de la didáctica de lenguas.

El segundo eje de reflexión se articula con la percepción de los profesores en formación con los contenidos de la asignatura. En la gráfica 3 (aspectos significativos del curso) y la gráfica 4 (actividades preferidas del curso), se observa una preferencia por las tareas prácticas. Esto es, la puesta en marcha de los conceptos revisados, por ejemplo, la elaboración del programa, el diseño de planes de clases y la implementación del taller. Asimismo, en menor grado, también sobresale, como aspecto significativo, la reflexión sobre los mecanismos en cómo se construye la identidad docente. Por otro lado, se les preguntó sobre los cambios que le realizarían al curso. En este tenor, la sugerencia de cambio está vinculada a la cantidad de tareas que demandaba el curso para demostrar el desarrollo de las habilidades docentes en la enseñanza de una lengua.

Finalmente, en relación con la mentoría, se puede observar que esta fue importante para la resolución de problemas prácticos en el aula (véase la gráfica 6), por ejemplo, el control del grupo —como ya se había mencionado, la concepción de disciplina y control de grupo es controversial, pues de la visión de los profesores titulares de los grupos en la primaria, el control de grupo implica estar en silencio y trabajando de manera ordenada; visión contraria en cómo se concibe este mismo concepto desde la didáctica de lenguas— en donde el uso del idioma es de vital importancia para el aprendizaje de una lengua. Reconocen los estudiantes la importancia de la mentoría en el desarrollo de otras actividades vinculadas a la práctica docente: el acompañamiento metodológico y administrativo de la gestión de la práctica docente en el nivel básico.

Referencias

- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (1999). *Psicología de la educación*. Alfaomega.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (M. Sandoval Pineda, Trad.; Reimp. 2014). Trillas. (Trabajo original publicado en 1978)
- Best, J. W. (1982). *Cómo investigar en educación* (3a ed.). Morata.
- Casillas Muñoz, M. L., & Santini Villar, L. (2009). Universidad intercultural: Modelo educativo. SEP/CGEIB.
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. (2007). *Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. SEP/CGEIB.
- Del Canto, E., & Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: Abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 141(3), 25-34.
- Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (54a ed.). Siglo XXI Editores.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3a ed.). McGraw-Hill.
- Kincheloe, J. L., McLaren, P., & Steiberg, S. R. (2011). Critical pedagogy, and qualitative research: Moving to the bricolage. En N. Denzin & Y. N. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. xx-xx). SAGE Publications.
- Larrivee, B. (2006). *An educator's guide to teacher reflection*. Houghton Mifflin.
- Nuñez del Río, M. C. (2012). *La mentoría entre iguales en la universidad: Fundamentos básicos*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Madrid.
- Observatorio de Innovación Educativa. (2017, agosto). *Mentoring*. ITESM.
- Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. (2009). *Modelo Educativo de la UIMQRoo*. UIMQRoo.
- Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. (s.f.). *Plan de Estudio de la Licenciatura en Lengua y Cultura*. UIMQRoo.

Velaz de Medrano Ureta, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1), 209-229.

Hermilo Gómez Hernández. Profesor investigador en el Departamento de Lenguas e Interculturalidad de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. Licenciado en Lengua Inglesa, U.V. Especialista en la Enseñanza del Idioma Inglés, UNACAR. Maestro en Pedagogía y Práctica Docente, UPN (Unidad 042). Magister en Terminología, IULA, UPF. Interés por temas relacionados con TEFL, formación docente, educación a distancia y terminología.

Marlene Margarita Chuc Maldonado. Profesora investigadora en el Departamento de Lenguas e Interculturalidad de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. Licenciada en Lengua Inglesa, UQROO. Maestra en Administración, Formación y Capacitación de Recursos Humanos a la Educación, UNID. Interés por temas relacionados con sociolingüística y docencia

