



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Doctorado en investigación educativa

Tesis

Prácticas educativas del tutor durante la construcción del documento de titulación
en estudiantes normalistas

Presenta

Yarumi Itzel Lagunes Libreros

Directora y Tutora de tesis:

Dra. Gloria Elena Cruz Sánchez

Codirectora

Dra. Laura O. Bello Benavides

20 de junio de 2023

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

<i>INTRODUCCIÓN</i>	1
<i>CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</i>	2
1.1. Planteamiento del Problema	2
1.2. Justificación	11
1.3. Pregunta general	15
1.4. Preguntas específicas	15
1.5. Objetivo general	16
1.6. Objetivos específicos	16
1.7. La estructura de la investigación	16
<i>CAPÍTULO II. ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN</i>	17
2.1 La Educación Normal en México	18
2.2 Hacia una Reforma Educativa	19
2.3 Reformas de la Educación Normal en Veracruz	21
2.4 Plan de estudios 2012 de las Escuelas Normales	32
2.5 Modalidades de titulación del plan de estudios 2012	35
2.6 Estado del conocimiento	37
<i>CAPÍTULO III. PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y TUTORÍA EN LA TITULACIÓN</i> ...	48
3.1 Teoría educativa	49
3.2 Constructivismo	50

3.3 Curriculum en la Educación Superior	52
3.3.1 Currículum formal.....	58
3.3.2 Currículum vivido.....	59
3.4 Cultura institucional y académica	60
3.5 Practica educativa	64
3.6 Saberes docentes.....	71
3.6.1 Conocimiento teórico	75
3.6.2 Conocimiento práctico	76
3.7 Tutoría	79
3.7.1 Bases pedagógicas de la tutoría	79
3.7.2 Tipos de tutoría.....	82
3.7.3 Funciones de la tutoría.....	83
3.7.4 Acompañamiento	87
3.8 Identidad profesional	89
3.9 Investigación educativa en la Escuela Normal.....	91
3.9.1 Herramientas para la investigación educativa	92
3.9.2 Características del docente investigadore en las Escuelas Normales.....	94
3.9.3 Formación docente.....	96
<i>CAPÍTULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO.....</i>	<i>101</i>
4.1 Enfoque de la investigación	101
4.2 Tipo de estudio.....	102
4.3 Criterios de inclusión y contexto de estudio	103
4.3.1 De los participantes.....	105

4.3.2 De los docentes	105
4.3.3 De los estudiantes	109
4.4 Trabajo de campo.....	110
4.4.1 Entrevista semiestructurada	112
4.4.2 Narrativa autobiográfica	114
4.4.3 Grupo focal	115
4.5 Análisis de la información.....	118
4.5.1 Análisis cualitativo del contenido	118
4.5.2 Triangulación de datos.....	129
4.6 Ética en la investigación	130
 CAPÍTULO V. EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS. HACIA UN	
ACOMPAÑAMIENTO EN LA TITULACIÓN.....	132
5.1 Prácticas de acompañamiento tutorial	138
5.1.1 Saberes académicos.....	141
5.1.2 Saberes experienciales	150
5.2 Características educativas del acompañamiento tutorial.....	159
5.2.1 Apropriación del currículum.....	160
5.3 Estrategias de acompañamiento tutorial	169
5.3.1 Estrategias de trabajo en el acompañamiento tutorial.....	169
5.3.2 Estrategias mediadas por TIC.....	175
5.4 Práctica tutorial, de lo administrativo a lo pedagógico	182
5.4.1 Dinámica de trabajo y evaluación	182
5.5 Formación en habilidades de investigación	185

5.5.1 Trayectos formativos	186
5.5.2 Aprendizajes generados	191
5.5.3 Pensamiento crítico	193
5.5.4 Contexto escolar y cultura académica	196
5.5.5 Motivación académica	202
5.6 Identidad profesional	213
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	218
6.1 Propuestas para mejorar el aspecto administrativo	221
6.2 Propuestas para mejorar la formación de profesores	223
6.3 Limitaciones de la investigación.....	225
6.4 Futuras líneas de investigación	226
7. Referencias	228
8. Anexos.....	247

Índice de tablas

Tabla 1. Enfoque de formación normalista de las licenciaturas de la BENV	26
Tabla 2. Licenciaturas de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana	28
Tabla 3. Perspectivas metateóricas de las distintas formas de elaboración de la teoría del currículum	55
Tabla 4. De los saberes docentes	72
Tabla 5. El rol del tutor en relación con el estudiante y con el profesorado	83
Tabla 6. Integración de la muestra	105
Tabla 7. Perfil de los docentes	106
Tabla 8. Entrevista: docentes	107
Tabla 9. Narrativa: docentes	107
Tabla 10. Grupo focal: docentes	107
Tabla 11. Entrevista: estudiantes	108
Tabla 12. Narrativa: estudiantes	108
Tabla 13. Grupo focal: estudiantes	109
Tabla 14. Beneficios y limitantes del proceso de titulación (profesores)	197

Índice de figuras

Figura 1. Orientaciones curriculares del plan de estudios 2012	32
Figura 2. Competencias del perfil de egreso	33
Figura 3. Trayectos formativos	34
Figura 4. Prácticas educativas en la construcción del documento de titulación	48
Figura 5. Aprendizaje significativo en la titulación	51
Figura 6. Investigación “con”	93
Figura 7. Modelo procedimental general de análisis de contenido cualitativo por Mayring(2014)	119

Abreviaturas

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Al servicio y fortalecimiento de la educación superior

BENV: Benemérita Escuela Normal Veracruzana

DEN: Dirección de Educación Normal

DOF: Diario Oficial de la Federación

EN: Escuelas Normales

IES: Instituciones de Educación Superior

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

DGESPE: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación

DGESuM: Dirección General de Educación Superior para Profesionales del Magisterio

PRODEP: Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior

TIC: Tecnologías de Información y Comunicación

INTRODUCCIÓN

En el contexto mexicano, la figura del docente de una Licenciatura en Educación Primaria es muy importante para acompañar al estudiante durante el proceso de elaboración de su documento de titulación, ya que la orientación del docente puede ser fundamental para asegurar que el estudiante cumpla con las competencias que marca el perfil de egreso, del Plan de Estudios 2012 y pueda completar su titulación exitosamente.

Este proceso es crucial en el contexto normalista para su formación profesional y requiere de un acompañamiento cercano por parte del director del documento de titulación. Durante este proceso, el tutor desempeña un papel clave en la orientación y guía de los estudiantes para lograr el éxito en la construcción de su documento. En este sentido, el presente trabajo de investigación se enfoca en interpretar las prácticas educativas del tutor y sus saberes docentes manifestados durante la construcción del documento de titulación en estudiantes normalistas, a través de una metodología cualitativa con un enfoque interpretativo.

La investigación se basa en la recolección de datos a través de entrevistas, narrativas pedagógicas y grupos focales, con el objetivo de analizar cómo el tutor y/o director de documento de titulación para este contexto, manifiesta sus saberes docentes en su práctica educativa, para guiar a los estudiantes en su proceso de titulación, desde la perspectiva de los docentes y estudiantes involucrados.

Además, se busca interpretar los datos de manera profunda, considerando la perspectiva de los participantes y el contexto educativo en el que se desarrolla el proceso de titulación. De esta manera, se espera contribuir al conocimiento sobre cómo las prácticas educativas del tutor y sus saberes docentes en el ámbito de la investigación educativa permean en el cumplimiento de las competencias del perfil de egreso en los estudiantes en su proceso de titulación.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este capítulo se describe el planteamiento del problema de la investigación con base en la experiencia empírica vivida, al detectar dicha situación con base en los elementos pedagógicos que integran cada una de las modalidades de titulación durante su puesta en marcha, al propiciar saberes docentes que abonan a la práctica educativa, durante el acompañamiento docente en el proceso de titulación de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana.

1.1. Planteamiento del Problema

Las Escuelas Normales en México, a finales del siglo XIX, surgen por la necesidad de formar docentes de Educación Básica, mediante un sistema de enseñanza tradicional se concibe la educación en un principio con un carácter tradicional, instructivo y de memorización y; así pasó de la atención centrada en la formación técnica del profesorado, a una formación socialista, después pedagógica, didáctica y social, tal como lo marcan las reformas de 1964 a 1980 (Hermida et al, 1986).

En sus inicios, los egresados obtenían el título de profesores en educación, siendo así hasta finales de la década de 1980, cuando las Escuelas Normales fueron reconocidas como Instituciones de Educación Superior, bajo una mirada de carácter investigativo, a principios de 1990, se da la posibilidad a las Escuelas Normales otorgar el grado de licenciatura a los egresados de estas instituciones con un modelo centrado en la práctica docente (Ducoing, 2013).

Posteriormente, se transita a una reforma curricular, la cual pasa de un modelo constructivista al de competencias y centrado en el aprendizaje, en un primer momento con la reforma del año 2012 para las Licenciaturas de Educación Preescolar y Educación Primaria, en la cual se centra esta investigación, tal como lo establece el Diario Oficial de la Federación-DOF (2012):

La reforma curricular y los planes de estudio que de ella se derivan se sustentan en las tendencias actuales de la formación docente; en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la Educación Básica y de aquellas que explican el proceso educativo; en la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales y las emergentes ante los nuevos requerimientos y problemas que el maestro enfrenta como resultado de los múltiples cambios del contexto, los cuales impactan de manera notable al servicio educativo, a las instituciones y a los profesionales de la educación. (p. 3)

Dicha reforma considera la formación de docentes, así como la capacidad de responder a las demandas actuales que plantea la Educación Básica, además algo relevante como el papel de la investigación educativa en este contexto.

Así pues, el plan de estudios 2012, continúa dando importancia al trabajo de titulación, ubica en la malla curricular en octavo semestre, en el cual según el DOF (2012) “el estudiante normalista desarrollará actividades orientadas a la elaboración de su portafolio, informe de prácticas o tesis de investigación, para lo cual recibirá asesoría por parte de un docente” (p. 21).

Los lineamientos de titulación lo consideran como:

Un escrito original que el estudiante de la escuela normal debe realizar para defenderlo en un examen profesional y obtener el título de licenciatura. Tiene como propósito fundamental demostrar las distintas capacidades de los estudiantes para resolver los problemas de su práctica profesional y de su formación como docentes, estableciendo una relación particular con las competencias genéricas y profesionales, al igual que con los trayectos y los cursos que conforman cada plan de estudios. (Secretaría de Educación Pública, 2014, p.9).

Dichos lineamientos de titulación, siguen vigentes para el actual plan de estudios 2022 (DOF, 2022), al incorporandose en el mapa curricular, en un octavo semestre, como curso de flexibilidad curricular correspondiente al “Trabajo de titulación”, del cual para esta Tesis no será susceptible para el análisis en este documento.

Es así como se describe el problema, partiendo de un punto normativo, hacia el cuestionamiento de la incertidumbre de las prácticas educativas dadas durante el proceso de titulación:

El cual representa: la fase de culminación de los estudios que le permite al estudiante normalista obtener el título profesional para ejercer su actividad docente. Este proceso recupera los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que desarrolló durante la carrera, los cuales se demuestran mediante diversas opciones y formas de evaluación. (DOF, 2012, p. 25)

Cada una de las modalidades implica el cumplimiento del perfil de egreso, motivo esencial tanto para la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) como para las Escuelas Normales de México, que se logra con el proceso de la titulación, avocado tanto en el plan de estudios 2012 que según el documento de orientaciones, se caracteriza por el cumplimiento de las competencias genéricas y profesionales, y conlleva a la elaboración de un producto que permitirá valorar el nivel de logro de las mismas; que el estudiante demostrará con su capacidad para reflexionar, analizar,

problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, así como utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales adquiridos durante la formación (SEP, 2014).

En atención al punto anterior, la BENV se ha caracterizado por titular a más de 90% de sus egresados, en los planes de estudio incluyendo al 2012, con base a la penúltima generación estudiada 2017-2021. Este aspecto cuantitativo es importante, ya que los estudiantes, si no tienen el acta profesional de examen de titulación, se quedan fuera del examen para ingresar al servicio profesional docente. Sin embargo, el dato anterior se refiere a los datos numéricos, quedando de lado el aspecto cualitativo por la falta de claridad vivida en dicho proceso, elemento que en planes anteriores al 2012 estaba presente en el acompañamiento para este proceso en la etapa de la construcción del documento.

Debido a la vinculación que tenían los cursos de práctica profesional de séptimo y octavo semestre en los planes de estudio antecedentes al 2012 al vincular dichas prácticas docentes con la elaboración del informe de prácticas profesionales en un mismo tiempo y espacio curricular, fue el principal antecedente para el año 2014, por el cual empezaron a surgir diversas inquietudes en los docentes que integraban el trayecto de práctica profesional con el curso de Herramientas Básicas para la Investigación Educativa del quinto semestre el cual tuvo influencia en el proceso de titulación, precisamente por las herramientas que le brindaba para el inicio de dicho proceso, al preocuparse también por la proyección tanto de aspectos organizativos como de elementos teóricos y metodológicos de cada una de las modalidades. Lo anterior ocasionó inquietudes ante los compañeros docentes, sobre todo a los que se integraban como directores de documento y que no habían tenido experiencia alguna en dirigir alguna de las modalidades de titulación ofertadas en el plan 2012.

En atención a dicho proceso, respecto a su organización y lineamientos a seguir para cumplir en tiempo y fecha establecida y llegar a la culminación de la titulación, la BENV recurrió a la integración de la Comisión de Titulación. La cual según los lineamientos de la SEP (2014) se considera como:

La Comisión de Titulación, es el órgano colegiado responsable de velar por el cumplimiento de las disposiciones académicas referidas al proceso de titulación. Se constituirá al inicio del ciclo escolar y estará conformada de la siguiente manera:

a) Presidente de la Comisión, cargo que ocupará el subdirector académico del plantel o quien realice funciones análogas.

b) De tres a seis docentes con reconocida solvencia académica y que imparten cursos del Plan de estudios 2012.

c) El secretario de la Comisión, que será uno de los profesores a los que se refiere el inciso anterior y se elegirá en la primera sesión convocada por el Presidente.

Corresponde al presidente:

- Organizar, coordinar y supervisar los trabajos y acciones de la comisión.
- Convocar a sus miembros a reuniones ordinarias y extraordinarias.
- Notificar al director quiénes conformarán los jurados y asegurar que cumplan con las funciones asignadas.
- Atender los casos no previstos en el proceso de titulación.

Corresponde al secretario:

- Elaborar, integrar y resguardar los acuerdos de trabajo generados en las reuniones de la comisión.
- Elaborar y expedir constancias a los miembros de los jurados de examen profesional.
- Notificar oportunamente a cada estudiante sobre el día, la hora y el lugar en que deberá presentar su examen profesional.

Actividades de la Comisión de Titulación:

a) Recibir, analizar y dar respuesta a las solicitudes de los estudiantes correspondientes a la modalidad y tema de titulación.

b) Seleccionar y aprobar a los profesores que cubran el perfil para ser asignados como asesores de los estudiantes en la elaboración del Trabajo de Titulación según su experiencia en la modalidad y tema e inducirlos en las responsabilidades inherentes a la función asignada. (p-11).

Al incorporarse nuevas reglas de participación en este proceso de titulación, el estatus de los docentes cambió por completo, ya que ahora participan todos los perfiles profesionales que tengan el grado de maestría, sin importar si fueron o no asesores de titulación en planes anteriores. Esto da origen a otros cuestionamientos respecto a los saberes profesionales y experienciales en el proceso, debido a la diversidad de los participantes, los cuales se muestran en el apartado del estado del conocimiento.

El interés en un primer acercamiento al problema de investigación, a partir de una mirada docente al ser directora de documento y secretaria de la comisión de titulación de la Licenciatura en Educación Primaria de dicho proceso durante el periodo del 2014 al 2017, surge al visualizar el tiempo establecido en la malla curricular, marcado en el último semestre. Esta situación resulta preocupante, debido a que el trabajo comienza desde el sexto semestre en atención a la tesis de investigación -para las otras dos modalidades el trabajo inicia en el séptimo semestre-; así el espacio curricular destinado al trabajo de titulación queda marcado en un horario institucional. Surge la incógnita al no poseer un espacio normativo en la malla curricular dos semestres anteriores al curso marcado como tal.

El proceso de titulación inicia en el sexto semestre, con la entrega de la carta de exposición de motivos, como indica el documento de Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Plan de estudios 2012 (SEP, 2014):

El estudiante elaborará una carta de exposición de motivos en la que exprese su interés académico por la opción que ha elegido, cómo piensa abordarlo y qué aporta a su formación en lo personal y en lo profesional. La justificación del estudiante, la pertinencia y la relevancia de la opción que ha seleccionado, así como la coherencia y suficiencia de la argumentación que realice serán elementos clave para asignarle el asesor que tendrá la responsabilidad de apoyarlo en la elaboración de su trabajo de titulación durante el periodo establecido de acuerdo a la modalidad elegida. (p. 12)

Otro punto es la falta de claridad al abordar la temática a tratar, en la entrega de las cartas de exposición de motivos de los estudiantes, ya que acorde con el documento de orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación, el apoyo para la redacción recae en el tutor académico asignado institucionalmente al inicio de su trayectoria escolar (SEP, 2014), lo cual no es así.

Puede parecer que el estudiante, al llegar a este semestre, tiene muy clara su modalidad a elegir, sin embargo, es lo contrario, y dicha carta se va directamente con el director del documento, se convierte en un primer acercamiento y el trabajo de reorientación de la modalidad de titulación, definitivamente queda asignada al presente director de documento.

Por otra parte, como bien se hace mención en párrafos anteriores, la comisión de titulación, con base en estas cartas de exposición de motivos, los considera como insumos a la asignación, al considerar primordialmente el perfil profesional de inicio, los cursos que ha dado el docente, y si es que hace investigación con alguna de las líneas de generación y aplicación del conocimiento de la BENV, como se muestra en la siguiente cita:

El perfil académico mínimo para poder asesorar un trabajo de titulación será:

- i. Haber impartido cursos del Plan 2012.
- ii. Dominio de área o disciplina que haya impartido (perfil profesional).
- iii. Dominio metodológico y técnico para analizar la información (especialidad, cursos).
- iv. Tener experiencia previa en dirección de tesis (para el caso del asesor de tesis de investigación), en elaboración de portafolios y/o de informes de prácticas profesionales. De no cumplir con estos requisitos, deberá capacitarse en la materia y obtener documento probatorio.
- v. Tener grado académico de maestría*.
- vi. Ostentar plaza de medio tiempo, tres cuartos o tiempo completo (equivalente en horas de contratación).

De no contar con estos perfiles en la planta académica, la Comisión podrá recurrir a un asesor externo que cubra los requisitos del 2 al 5, que conozca las orientaciones curriculares

- del Plan de estudios 2012 y que labore en una Institución de Educación Superior (IES) que tenga convenio de colaboración con la Escuela Normal del estudiante.
- c) Asignar el asesor del trabajo de titulación a cada estudiante de acuerdo con la modalidad y tema seleccionado.
 - d) Registrar los proyectos de titulación de los estudiantes, identificando principalmente su modalidad, título y temática.
 - e) Asegurar que los asesores tengan un máximo de cinco asesorados.
 - f) Programar las reuniones que se realizarán en el ciclo escolar con los asesores del trabajo de titulación de los estudiantes, para dar seguimiento a los avances de su elaboración, e identificar y atender las necesidades que se presenten, de acuerdo con las Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación.
 - g) Designar a los integrantes del jurado para cada examen profesional, haciéndoles la entrega oportuna de los trabajos de titulación con la finalidad de analizarlo bajo instrumentos de valoración diseñados por la propia Comisión de Titulación (rúbrica, escala, etcétera), en función de la modalidad escogida por el estudiante.
 - h) Verificar que los integrantes del jurado cumplan con las funciones asignadas.
 - i) Establecer y calendarizar, de acuerdo con las Normas de Control Escolar (Plan 2012) el periodo de exámenes profesionales. Programar un periodo extraordinario dentro de los seis meses siguientes para los alumnos que se hubiesen rezagado en la sustentación o aprobación de su examen profesional.
 - j) Establecer estrategias para dictaminar los trabajos concluidos y aprobados por el asesor académico, apegándose a lo establecido para la modalidad seleccionada.(p.11).

Sin embargo, a pesar de realizar esta selección, no todos los perfiles docentes que participan son idóneos para realizar tutoría y acompañamiento en este proceso; existen factores como el rol institucional que tienen, la carga de clases académicas, la incompatibilidad en horarios y, en ocasiones, la cuestión actitudinal, lo que impide que se lleve a cabo un acompañamiento eficaz y eficiente.

Así, se eligieron tanto a docentes noveles como a docentes con experiencia en estos procesos para llevar a cabo esta investigación, con la finalidad de obtener diversas miradas reflexivas, acorde a la apropiación del proceso, en cuanto a cómo lo llevan a cabo en su práctica educativa desde la perspectiva De Alba (1998), Pérez (2010) y Valladares (2017), como una forma de actividad humana mediante la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, hábitos y actitudes); aspectos vividos en el currículo institucional, visto como un escenario complejo, incierto y cambiante, donde se producen interacciones que dan pauta a observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular nuevos conocimientos, que pueden concretarse en una propuesta académico-política.

Estos escenarios que describen a la práctica educativa por la forma en cómo están implícitos de manera formal los contenidos disciplinares estructurados, con fines a lograr las competencias específicas del docente formador de docentes de Educación Básica.

Pasando al punto de las prácticas tutoriales, que es lo que atañe el estudio, las Escuelas Normales retoman a la tutoría, desde el aspecto institucional y federal. La tutoría en las Escuelas Normales es retomada como estrategia de acompañamiento académico durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza, bajo los principios de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2000). Con base en ello, a partir de la reforma del plan de estudios 2012 y la actual 2018, se concibe a la tutoría como:

Un proceso de acompañamiento durante la formación profesional, que se concreta en la atención personalizada de manera individual o a un grupo reducido, por parte de académicos competentes y formados para esta función...tiene como propósito, orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, lo mismo que apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje, asimismo, fomentará su capacidad crítica y rendimiento académico para incidir positivamente en su evolución social y personal. (DOF, 2018, p. 22)

Desde un contexto estatal, la tutoría en la Dirección de Escuelas Normales (DEN) es retomada desde el mismo aspecto académico, centrado en el desempeño escolar del estudiante durante su trayectoria curricular, haciendo énfasis a las actividades complementarias que le abonen en su rendimiento académico, abarcando todos los cursos que componen los trayectos curriculares. La DEN ha atenuado algunos de los problemas expuestos, al propiciar espacios de intercambios de experiencias, sin embargo el punto nodal de esta investigación que estudia la última fase que es el acompañamiento en el proceso de titulación, es precisamente la figura del tutor académico de la BENV, no trata dicho aspecto, a menos que el director de documento de titulación coincida como ha sido su tutor académico de entrada, aspecto casi nulo en la BENV.

Fresán y Romo (2000), hacen la distinción entre asesoría académica y tutoría, señalando la primera modalidad como apoyo a las unidades de enseñanza aprendizaje que imparte el personal académico: dirección de tesis, como la orientación y apoyo metodológico, asesoría de proyectos de servicio social y asesoría de prácticas profesionales; mientras que la segunda es entendida como una “modalidad de la actividad docente”, y le asigna una serie de actividades relacionadas a los aspectos de orientación escolar, consideradas a su vez como complementarias.

Laparra (2017), en su tesis doctoral *El caso de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” de Zinacantán, Chiapas, México*, hace mención de que en las academias

de docentes cuando se plantea la discusión sobre la asesoría/tutoría, tiene muchas veces que ver con el trato que debe darse al estudiante y los tiempos en los que debe atenderse, sin traer al análisis y reflexión el contenido de dichas asesorías.

Dichas implicaciones de la formación docente y por ende de lo que significa la asesoría como práctica formativa, en un contexto diverso tanto cultural como académico y político-ideológico, requiere de la crítica y autocrítica de las propias concepciones y actitudes que de ella se deriven.

Del Castillo (2007) y De Anglat (2011) hacen referencia a la descripción del proceso de asesoría de la tesis, así como en las funciones del tutor en ámbito de postgrado; a su vez enfatizan en la investigación de la tutoría en pos de su mejora: las concepciones de investigación (tanto de los estudiantes como de sus asesores) y la formación del tutor.

Dentro de la tutoría y asesoría, también surge la concepción de acompañamiento, el cual se estructura en función del apoyo mutuo, el respeto y la búsqueda de la autonomía de los participantes (González, 2008). También lo define como: un dispositivo de formación en el que confluyen diversos elementos —actores, actividades desarrolladas, objetivos, recursos empleados e interacciones—, puestos en marcha para llegar al logro de una finalidad educativa.

Navia (2006) advierte que el acompañante será el que promueva el interés que lleve al acompañado a recuperar su experiencia, a interactuar con otros y con su cultura y a que paulatinamente se convierta en autor y actor de su formación. El acompañamiento responde a una actividad de negociación de los saberes, a una sensibilización de los acompañantes sobre la articulación entre la teoría y la práctica.

De manera transversal y aludiendo al concepto de acompañamiento por Navia (2006), se encuentran los saberes docentes que, según Tardif (2004), son un saber plural, formado por una mezcla de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales; los cuales están inmersos en este proceso, al manifestarse al inicio, en el desarrollo y al final de las asesorías brindadas por el docente en el transcurso de la titulación, componente sustancial para comprender las prácticas tutoriales que se llevan a cabo en ese tenor.

Al considerar los elementos planteados, se tiene que la tutoría académica, asesoría y acompañamiento, se complementan en el proceso de orientar al estudiante durante su estancia escolar, como una actividad permanente y reflexiva de saberes compartidos, que se brinda al estudiantado, en la cual se plasman prácticas educativas vividas dentro del currículo formal.

En este sentido, la función y tarea tutorial por parte de los académicos normalistas se introduce en el proceso formal del currículo en cada una de las modalidades de titulación, una de las aristas que caracterizan al proceso educativo, en el cual los procesos de enseñanza-aprendizaje, durante la puesta en marcha, se propagan de diversas formas de actuar pedagógico, dejando en cuestión los saberes manifestados durante sus prácticas educativas en la construcción de conocimiento, específicamente en el acompañamiento tutorial durante el proceso de titulación.

A la luz del problema planteado, este estudio se enfoca en la incertidumbre que implica reflexionar lo siguiente: ¿Cuáles y cómo son las prácticas educativas de acompañamiento tutorial, que en proceso de titulación realiza el docente durante las tutorías brindadas al estudiante de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, en el proceso de titulación?; ¿Cuáles son los saberes profesionales y experienciales que componen las prácticas educativas de acompañamiento tutorial que realizan los docentes durante el proceso de titulación?; ¿Cómo son las estrategias pedagógicas que manifiestan los docentes y estudiantes respecto a su realidad vivida en la práctica educativa durante el acompañamiento tutorial en la titulación?; ¿Cuáles son los retos que enfrenta el director de documento de titulación ante su quehacer investigativo durante la dirección del documento de titulación?, y ¿cómo se mejoraría dicho proceso?, ya que estas prácticas, en este contexto, son llevadas a cabo de manera particular en ausencia de la mirada de otros actores educativos que comparten el mismo fin.

Es decir, dirigir y elaborar el documento recepcional, cada uno con sus características específicas, con procesos de dirección tutorial, que pueden ser similares o no, pero de alguna manera se trata de saberes encaminados hacia habilidades del quehacer investigativo. Perales (2006) menciona que “la significación de la práctica determina decisiones y acciones educativas concretas con un sentido y con una intencionalidad en mayor o menor nivel de conciencia y de reflexión que pueden, bajo ciertos principios de resignificación, ser potencialmente transformables” (p. 20).

Lo anterior conlleva a que el docente reconstruya sus significados durante la práctica educativa, que implica una transformación mediante la reflexión de las acciones que, de manera recursiva y dialógica, constituyen la construcción de un significado complejo de la práctica, que parte muchas veces tanto de los factores cognitivos personales a los empíricos sociales, como manifestación de su hacer educativo.

1.2. Justificación

Las Escuelas Normales como formadoras de docentes van encaminadas hacia una educación de calidad y una formación integral del individuo para su inserción en la sociedad, misma que requiere de profesionistas competentes que contribuyan a la generación, producción y transmisión de conocimientos de manera que puedan ser trascendentes en su práctica educativa.

Desde el punto de vista curricular, en este contexto la dimensión social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional propuestas en el plan de estudios 2018, sientan las bases en el estudiante normalista para que desarrolle un pensamiento científico y una visión holística del fenómeno educativo, de sus condicionantes y efectos, que lo conduzcan a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera permanente e innovadora (DOF, 2018). Esta reforma pretende lograr que el estudiante de educación normal, al egresar, elija formas pertinentes para vincularse con la diversa información generada cotidianamente para aprender a lo largo de la vida.

Por lo tanto, estas dimensiones conducen a una revaloración del papel del docente normalista como promotor del cambio en la educación, al contar con los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios que conduzcan a realizar una práctica docente de alta calidad, donde apliquen sus habilidades pedagógicas en el proceso de aprendizaje de sus futuros alumnos (DOF, 2018).

Aunado a lo anterior, las actuales Escuelas Normales requieren de un docente de educación superior (DOF, 2018) que lleve a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera permanente e innovadora, mediante la utilización de argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales, para entender y hacer frente a las complejas exigencias que la docencia plantea.

En la reforma vigente con el plan de estudios 2022, con un enfoque que plantea la importancia de reconocer los saberes de la comunidad y la diversidad y de las y los estudiantes para diseñar situaciones y progresiones de aprendizaje situados; en si coloca en el centro del hacer la investigación y el diálogo de saberes, como herramientas pedagógicas que reconocen la heterogeneidad del grupo con sus múltiples rostros de la diversidad sociocultural, potencia los diferentes niveles y perfiles cognitivos , se vincula con el contexto sociocultural y plurilingüístico, entre otros factores., consideradas condiciones básicas para potencializar nuevos aprendizajes (DOF, 2022b).

Una de las tareas del docente en educación superior es integrar la teoría, la investigación y la práctica, en la cual según Álvarez (2015) se producen las relaciones entre ambas y se generan conexiones como saberes académicos, experienciales, teorías implícitas y rutinas; con autonomía, conciencia, dedicación y argumentación. Es así como se podrían entrelazar aspectos relevantes dados en la práctica educativa para la reflexión del ejercicio de la investigación en el ámbito escolar.

La relevancia que tiene la tarea educativa del docente al propiciar mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la tutoría en general, supone facilitar, brindar acompañamiento y orientar el proceso por el que cada individuo reconstruye sus sistemas de interpretación y acción.

Estas tareas educativas que desempeña el docente en las escuelas, que incluyen de forma interactiva el intercambio de conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores, los cuales no pueden dejar de existir en la práctica educativa desde el currículum formal, en donde hay teorías implícitas no fundamentadas en el mismo, ya que la formación del pensamiento práctico de los docentes, sus competencias y cualidades humanas fundamentales requieren atenderse desde sus creencias, su identidad, su entender sobre procesos permanentes de investigación/acción, de ida y vuelta, de las intuiciones a las teorías y de las teorías a las intuiciones, y a los hábitos en los contextos y situaciones en los que se tiene que intervenir (Gimeno & Pérez, 2002).

En palabras de González, Zerpa, Gutiérrez & Pirela (2007), el docente está dirigido hacia una rigurosa actividad investigadora en y sobre el hacer docente y el aprendizaje, agudiza las competencias que posee el docente para llevar a cabo esta actividad con sus estudiantes, como la reflexión, orienta la atención hacia los aspectos importantes, aclarar los problemas, estimular el debate y el intercambio de opiniones, profundizando así el entendimiento la flexibilidad y la adaptación, aspirando a incrementar la capacidad en resolución de problemas. En este contexto, es el apoyo al estudiante normalista el que lleva a facilitar el proceso de construcción de su documento de titulación.

Es así como el papel de la práctica educativa, entendida como un proceso social que adquiere su sentido en el despliegue cotidiano de un conjunto de acciones y actividades dirigidas a preservar y transformar la tradición, la cultura y la vida social (Valladares, 2017), se visualiza como acompañamiento en los procesos de formación docente, y favorece que los actores educativos se encuentren en el día a día con múltiples experiencias a través de las diversas prácticas

que le permiten tener un panorama amplio en lo que compete a temas educativos emergentes a investigar.

Por lo tanto, surge el cuestionamiento de analizar las prácticas tutoriales que realiza el docente durante las asesorías brindadas al estudiante normalista en su proceso de titulación, a partir de las competencias en el currículum formal, que debe desarrollar el estudiante normalista en aspectos de investigación educativa, desde la mirada de los saberes profesionales.

La manifestación en el desarrollo y seguimiento de las prácticas recaen en el docente, siendo actor principal para la reflexión de su quehacer en la docencia, aspecto que se visualiza en el currículum vivido, el cual está implícito en su quehacer, y que es necesario argumentar dichos elementos que pasan y no son documentados en lo formal.

La relevancia del acompañamiento que realiza el docente normalista al estudiante es que tenga vínculo con sus procesos de formación que ha recibido durante su labor educativa, con el fin de apoyar a los estudiantes en la construcción del documento de titulación, mismo que empieza desde un sexto semestre.

Por lo tanto, es necesario dar a conocer cuáles y cómo son los saberes manifestados de los docentes inmersos en este campo educativo, después de una transición curricular de una reforma del plan de estudios 2012, que llega a su fin para dar paso al plan 2022 (ver anexo 7 y 8).

Es así como entablo mi posicionamiento discursivo. Para abordar este ámbito de estudio es imprescindible que el “sujeto epistemológico”, es decir, aquel que busca conocer, sea, al mismo tiempo, un sujeto hermenéutico que busque comprender su contexto inmediato (Fraga, 2015). He vivido dicha experiencia al ser parte de la comunidad docente, como actor que imparte clases y como directora de documento de titulación, en este último aspecto al llevar a cabo los procesos de titulación, tanto académicos como administrativos, y al haber vivido y compartido experiencias desde estas dos miradas que mutuamente se vinculan.

Sin antes mencionar algunos aspectos históricos, tal como los menciona Fraga (2015), desde que ingresé a laborar en la BENV, he buscado constantemente un lugar en el cual me desarrolle e identifique con la profesión de pedagoga, al ejercer mi agencia para actuar, al tratar de conectar con la estructura académica de la presente Escuela Normal, el llegar a esa reflexividad de accionar en la comunidad educativa, para tratar de comprender ese contexto educativo.

Entre esa lucha constante, también puede decirse, cómo el buscar mi identidad docente al adentrarme en ese contexto, en un primer momento como docente y después como directora de documento de titulación, ha sido difícil. Son diversas las circunstancias por las cuales he pasado, sin embargo, sigo en esa búsqueda reflexiva en el “estar ahí” y sentir que en realidad formo parte de ese contexto, y que mis aportaciones y desempeño académico son necesarias para la institución.

Sin embargo, aún no me siento integrada a ese campo de poder que Bourdieu (2002) menciona como:

Definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios (no será posible atraer a un filósofo con lo que es motivo de disputa entre geógrafos) y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo (cada categoría de intereses implica indiferencia hacia otros intereses, otras inversiones, que serán percibidos como absurdos, irracionales, o sublimes y desinteresados). Para que funcione un campo, es necesario que haya juego en juego y gente dispuesta a jugar, que esté: dotada de los hábitos que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etcétera. (p. 120)

Este tipo de relaciones sociales las he visto en el transcurso que llevo trabajando en la presente institución; que además de tener un título profesional y experiencia académica, se necesitan de otros factores crítico-reflexivos-identitarios y sociales para pertenecer a ese campo de estudio. En cualquier campo se encuentra una lucha, cuyas formas específicas habrá que buscar cada vez, entre el actor recién llegado, como lo es mi caso, que trata de romper los cerrojos del derecho de entrada, y el actor dominante que trata de defender su monopolio y de excluir a la competencia.

A lo cual preciso algunas inquietudes tanto personales como institucionales respecto a indagar aspectos relevantes del proceso de prácticas de acompañamiento de los docentes de la BENV durante la titulación. Éstas surgen al haber sido integrante de la Comisión de Titulación durante tres ciclos escolares correspondientes al plan de estudios 2012, y ejercido tanto funciones administrativas como académicas, al ser directora de documento de titulación. Una de las primordiales funciones de la respectiva comisión, es vigilar que se cumpla el proceso de la titulación. Sin embargo, el aspecto formativo y reflexivo de una de las funciones sustantivas del docente en educación superior se deja de lado, al suponer que las prácticas educativas no son del todo excelentes.

De este modo se puede aspirar a formar un docente de Educación Básica que utilice argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales para entender y

hacer frente a las complejas exigencias de la docencia, sin embargo para enfrentar estos retos es necesario que el docente propicie estos ambientes formativos de aprendizaje para la optimización de su formación y su incidencia en la práctica profesional, ante los nuevos desafíos que plantea la educación en el ámbito normalista.

1.3. Pregunta general

¿Cuáles y cómo son las prácticas educativas de acompañamiento tutorial, que realizan los académicos durante las tutorías brindadas al estudiante de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, en el proceso de titulación de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria de la generación 2017-2021 del plan de estudios 2012?

1.4. Preguntas específicas

¿Cuáles son los saberes profesionales y experienciales que componen las prácticas educativas de acompañamiento tutorial que realizan los académicos durante el proceso de titulación?

¿Cómo son las estrategias pedagógicas que manifiestan los académicos y estudiantes respecto a su realidad vivida en la práctica educativa durante el acompañamiento tutorial en la titulación?

¿Cuáles son los retos que enfrenta el director del documento de titulación durante la dirección del documento de titulación? y ¿cómo se mejoraría dicho proceso?

Con base en la justificación, surge el objeto de estudio, que según Bourdieu, Chamboredón y Passeron (1996) señalan que para delimitar el contorno del estudio se debe encontrar una oración concreta, en la cual se presenten los caracteres objetivos a los hechos ocurridos en la institución, considerados como un conjunto de fenómenos basados en la realidad observada, mediante una vigilancia epistemológica durante el proceso de la investigación.

El objeto de estudio se construyó mediante la redacción del planteamiento del problema, para realizar un análisis del fenómeno expuesto, que data de: las prácticas educativas vividas en el acompañamiento tutorial durante la construcción del documento de titulación y su influencia en el docente en formación respecto al campo de la investigación educativa.

En relación con las preguntas antes expuestas, se plantean los siguientes objetivos que sirvieron para orientar la investigación:

1.5. Objetivo general

Analizar las prácticas educativas de acompañamiento tutorial, con base en los saberes docentes que se manifiestan en las tutorías que imparten los profesores al estudiante normalista durante el proceso de titulación, de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria de la generación 2017-2021 del plan de estudios 2012, a fin de formular orientaciones pedagógicas que abonen en los procesos de formación inicial del profesorado, en el campo de la investigación educativa.

1.6. Objetivos específicos

Caracterizar los saberes docentes que componen las prácticas educativas de acompañamiento tutorial que realizan los académicos durante el proceso de titulación con los estudiantes normalistas.

Interpretar las experiencias que manifiestan los docentes y estudiantes, respecto a su realidad vivida en la práctica educativa durante el acompañamiento tutorial durante el proceso de titulación, con la finalidad de esclarecer estrategias pedagógicas que coadyuven a la mejora del proceso.

Establecer orientaciones pedagógicas que propicien prácticas educativas de acompañamiento tutorial idóneas en el proceso de titulación, que resulten pertinentes en la formación de los estudiantes normalistas.

1.7. La estructura de la investigación

La presente investigación consta de seis capítulos, referencias y anexos. En el capítulo I. Se expone el planteamiento del problema, la justificación, las preguntas de investigación, los objetivos y la estructura de la investigación.

Capítulo II. Escenario de la investigación. En este apartado se muestra una serie de elementos sociohistóricos que caracterizan el marco contextual de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana desde sus orígenes, así como el cambio de planes de estudio que ha sufrido durante sus reformas educativas, a lo largo de su trayectoria histórico-política. Dando así un panorama general de las transformaciones curriculares en la formación de maestros de Educación Básica, con énfasis en materia de investigación educativa como una de las funciones del ejercicio docente.

Capítulo III. Prácticas educativas y tutoría en la titulación, se presenta el marco teórico consultado de las bases teóricas-epistemológicas que dan sustento al objeto de estudio, desde sus diversas aristas que componen a la práctica educativa, considerando los elementos educativos, curriculares, culturales y políticos, que emergen en el campo educativo.

Capítulo IV. Diseño metodológico. El cual marca la ruta metodológica a seguir para el tratamiento de la información, bajo el paradigma cualitativo, desde el diseño, planeación y elaboración de instrumentos de indagación; así como las técnicas de recolección y análisis de datos, con el propósito de llevar a cabo la presente investigación e interpretar con elementos teóricos-metodológicos los resultados de la misma.

Capítulo V. Experiencias de prácticas educativas hacia un acompañamiento en la titulación. Este apartado presenta los hallazgos de la investigación a partir del trabajo de campo y la construcción de los datos. Hace referencia al análisis de los resultados obtenidos acorde al objeto de estudio, con base en las categorías establecidas en la presente investigación.

Capítulo VI. Conclusiones y propuestas para nuevas investigaciones. Este apartado cierra la investigación y aporta algunas recomendaciones para próximas investigaciones relacionadas con el acompañamiento tutorial durante el proceso de titulación en las Escuelas Normales.

Referencias. Esta sección muestra las fuentes utilizadas en la investigación, cuyo citado corresponde al propuesto por la American Psychological Association.

Anexos. Éstos comprenden las tablas, los cuadros, así como los instrumentos y las categorías de investigación desarrolladas en el proceso general.

Esta investigación utiliza el género masculino, sin ninguna distinción y solamente con el propósito de facilitar la lectura, ya que su carácter se considera incluyente.

CAPÍTULO II. ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se exponen las condiciones contextuales de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. De igual forma se contempla su particular origen en el contexto mexicano, haciendo énfasis en la dimensión pedagógica y formativa de las reformas educativas de los planes de estudio, en relación con el objeto de estudio de esta investigación.

2.1 La Educación Normal en México

En el presente apartado se describen aspectos históricos acerca del origen y evolución de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV), siendo una de las pioneras en el ámbito educativo que se ha preocupado por la formación profesional de sus docentes, acorde a las reformas educativas vigentes que ha trascendido el territorio mexicano.

De acuerdo con Luzuriaga (1964) el origen de las Escuelas Normales data a partir de finales del siglo XVII en el continente europeo, especialmente en Francia, como instituciones formadoras de docentes, después de la Revolución Francesa, dictaminadas por el Decreto 9 de Brumario del año III (octubre/noviembre de 1794), por Dominique-Joseph Garat, y a partir de una iniciativa de Joseph Lakanal y el Comité de Instrucción Pública de la Convención Nacional.

Es aquí donde nace la primera Escuela Normal Francesa, la difusión de la Ilustración, el reconocimiento del derecho a la educación elemental, la expansión de los movimientos a favor de la educación popular, la industrialización y la valoración de la educación como factor de apoyo a los nacionalismos y al nuevo orden liberal-burgués, entre otros factores, generaron en toda Europa crecientes demandas de instrucción elemental y de maestros.

Escolano (1983) plantea que la historia de las instituciones de formación de maestros refleja las interdependencias y las contradicciones entre los sistemas de educación y los sistemas sociales que los dirigen, en los cuales nacen las Escuelas Normales. En momentos iniciales de la revolución liberal burguesa se depositaron en ellas grandes expectativas respecto a la regeneración moral y cultural de la sociedad, y como instrumento de educación popular.

Así pues, da pauta a la creación y difusión de las Escuelas Normales contemporáneas, que constituyen la raíz institucional de las instituciones formadoras de docentes, las cuales se asocian a la génesis y desarrollo de las reformas educativas en este contexto, hacia el establecimiento de los sistemas escolares nacionales a lo largo de los siglos XIX y XX.

Hermida et al. (1986) mencionan que durante el gobierno del Gral. Luis Mier y Terán en 1876, se pide la fundación de las escuelas de párvulos, en especial de la creación de una Normal especial,

considerada en un principio como una Academia para formar a sus maestros; la cual da origen a las cátedras de pedagogía, que perdurarían un año, en los Colegios Preparatorios y en Escuelas de Enseñanza Superior para niños, al incluir asignaturas como Sistemas de Enseñanza, Métodos y Procedimientos, Educación en general, Educación Moral, Profesional y Legislación Pedagógica.

Por su parte, Solana, Cardiel y Bolaños (1997) mencionan que durante el gobierno de Apollinar Castillo en 1882, se incursiona Enrique Laubscher, de origen alemán, el cual fue discípulo de Fröebel y aprendiz de la nueva pedagogía; debido a su larga trayectoria encaminada a la educación, llega a Alvarado y lo hacen responsable de una escuela de instrucción secundaria, llamada “Escuela Modelo de Orizaba”, hacia la transición del nombramiento de una Escuela Normal, hacia 1885.

En 1882 funda la escuela Modelo de Orizaba, que ya para el año de 1885, el Gobernador Gral. Juan de la Luz Enríquez, recalco que uno de los propósitos de esta escuela es que “podía considerarse como Normal en la República para la enseñanza del sistema iniciado por el distinguido Pestalozzi y seguido por Fröebel, Calkins y otros”. Su plan de estudios incluyó las materias de Moral, Español, Aritmética, Geometría, Dibujo, Geografía, Historia, Ciencias Naturales, Física, Francés, inglés, Música vocal y Gimnasia (Hermida et al., 1986, p. 196).

Sin embargo, por cuestiones económicas, primero surge la escuela normal, como una Academia Normal de Orizaba, en la cual se trataban temáticas que aludían a aspectos formativos en los docentes, como los filosóficos, a través de la observación profunda, mediante el método simultaneado; con miras a que los maestros unificaran la enseñanza primaria, bajo una misma misión, al empezar a ocuparse de aspectos curriculares, así como también a la cuestión de la administración escolar.

2. 2 Hacia una Reforma Educativa

De acuerdo con Hermida et al. (1986), con el origen de esta Academia, a cargo del Ministerio de Instrucción a Joaquín Baranda y Justo Sierra, aparece el pedagogo Enrique C. Rébsamen, fundando la Escuela Normal Veracruzana en 1886, promoviendo la enseñanza moderna basada en la enseñanza instructiva y educativa.

Antes de ello se dio mayor sustento a las escuelas cantonales, a través del método objetivo, o las lecciones de objetos con la pedagogía positivista mediante la observación. Según Guevara (2011), Rébsamen fundamentaba la enseñanza en tres pedagogías: general o filosófica, histórica y

la práctica o aplicada. Se puede detectar que el maestro era el propulsor de una educación integral, destacando el papel de la pedagogía como el arte de enseñar.

Para entrar a una transición al método simultáneo de enseñanza, en donde al maestro se le consideraba como agente educador principal del cambio educativo, la educación de la instrucción básica transcurre en cambios pedagógicos, considerando principalmente cambios pedagógicos en el papel docente, como formador de la niñez mexicana.

El 2 de agosto de 1886, el Gobernador Enríquez envió a la Legislatura Local la iniciativa de ley correspondiente, con la Ley Orgánica de Instrucción Pública de ese mismo año, con base en la creación de las Escuelas Normales, la cual se presentan algunos fragmentos a continuación:

“República Mexicana”. Gobierno del Estado Libre y Soberano de Veracruz Llave.-Sección de Fomento.-Número 8,313. El Artículo 100 de la Ley Orgánica de Instrucción Pública vigente en el estado de Veracruz, previno el establecimiento de una Escuela Normal para la formación de buenos profesores de instrucción primaria.

Crear una Escuela Normal donde se formen profesores perfectos, es el único medio de tener buenas escuelas, de las cuales salgan alumnos instruidos en los conocimientos preparatorios de cualquier enseñanza superior, y aun indispensable para el ejercicio de cualquier arte [...] de los cursos completos de la Escuela Normal, de los que, los tres primeros abrazarán todas las materias indispensables para los profesores de instrucción primaria elemental, y los dos últimos, los que deban poseer aquellos que se dediquen a la instrucción primaria superior, aleccionados además en el estudio de los cursos anteriores. (Hermida et al., 1986, p.p. 225-227)

En noviembre del mismo año, por medio del periódico oficial, se dieron a conocer públicamente el Plan de Estudios de la escuela Normal, los requisitos para la admisión de alumnos y una convocatoria para exámenes de oposición en las cátedras de español y caligrafía, y matemáticas y dibujo lineal. El 30 de noviembre se inauguró el plantel, en donde Don Porfirio Díaz fue representado por el Lic. Don José Manuel Jáuregui, Presidente del Tribunal Superior de Justicia del Estado, quien con el Gobernador y sus colaboradores, y el Ayuntamiento, presidió las ceremonias (Solana et al., 1997).

Durante estas dos décadas, se destaca el personaje ilustre Enrique C Rébsamen, quien ocupó la vicepresidencia en el Primer Congreso, presidió la principal Comisión de Enseñanza Elemental Obligatoria y también participó en la Comisión de Escuelas Normales (Galván & Galindo, 2014).

De la Escuela Normal Veracruzana salió el programa de estudios para las escuelas cantonales, el cual sirvió de base y núcleo para el que adoptara el 1° Congreso Nacional de

Instrucción, mediante la organización escolar bajo el modo simultaneo, desterrándose el individual y el lancasteriano que proclamó el Segundo Congreso Pedagógico Nacional en 1891 (Hermida et al., 1986).

Con el paso del tiempo, y atendiendo las diversas necesidades que se presentaban, los planes de estudio empezaron a tener modificaciones. Siendo una de ellas en el año de 1900, cuando se agregó a los tres primeros grados “Labores”, y a 3º, 4º, y 5º, “Ejercicios prácticos”. Con relación a la clase de inglés, se estableció que sería impartida en 3º y 4º grados. Por último, se excluyó Geometría en las matemáticas del mismo grado. Posterior a estos cambios, se siguieron haciendo modificaciones, como la inclusión de clases de taquigrafía y mecanografía para un mayor beneficio de los alumnos (Hermida et al., 1986).

Para el año de 1910 se rectificó el error de excluir las materias de Caligrafía, Dibujo, Canto y Gimnasia, volviendo a aparecer en el Plan de Estudios en los tres primeros años, con excepción de caligrafía que sólo fue en 1º y 2º. Las materias de inglés se volvieron a introducir sólo en 3º, 4º y 5º. De igual forma, también se introdujeron Labores Femeniles en 2º; Economía Doméstica y Metodología de la Costura en 3º; Trabajos Manuales en 1º; Ejercicios Militares en todos los grados; Metodología Aplicada en 3º, 4º y 5º, y Geometría en matemáticas de 4º. Por último, en 5º grado las asignaturas de Gramática y Literatura se redujeron sólo a Literatura (Hermida et al., 1986).

Por tanto, los presentes congresos se centraron en aspectos de carácter educativo, los cuales su misión y ocupación se centraban en la impartición en una educación instructiva, pero con una mirada pedagógica, la cual enfatizaba elementos formativos básicos de lectura y escritura, así como los formativos complementarios, que apoyaran una formación integral.

2.3 Reformas de la Educación Normal en Veracruz

De acuerdo con el Congreso Pedagógico Veracruzano de 1915 (Hermida et al., 1986), celebrado en agosto de 1915, se redactó la “La ley de Educación Popular del Estado Libre y Soberano de Veracruz-Llave” que acentuaba la necesidad de restituir a la escuela y a la función del maestro enfocada a la educación popular, laica, física, intelectual, moral, estética y social, a cargo del Estado, en donde se establece que:

“El gobierno protegerá preferentemente a la educación Normal” (artículo 7º); “el personal docente de las escuelas primarias se formará en las escuelas normales, las cuales serán unisexuales o mixtas” (artículo 100); “ [...] las que formarán profesores de educación primaria (elemental) y profesores de educación primaria superior”(artículo 101); “anexas a ellas habrá escuelas experimentales para la práctica profesional de los normalistas”

(artículo 102); “la duración de los estudios para los profesores de educación primaria durará de cuatro años y seis para los de educación primaria superior” (artículo 103). El artículo 105 establece los planes de Estudio de la educación normal en sus diferentes tipos y modalidades (elemental, superior, mixta, para señoritas). A partir de 1918 comenzó a implantar este Plan de Estudios en la Normal Veracruzana, en donde resaltaban asignaturas como Lengua adicional, Aritmética, Botánica, Francés, Dibujo, Teneduría de libros, Caligrafía, Mecanografía, Música, Agricultura, Geografía, Zoología, Psicología, Pedagogía, Historia, Cultura física, Higiene Escolar y Cosmografía (Hermida et al., 1986, p. 426).

Con esta Ley, queda claro que el régimen tanto del funcionamiento como de los lineamientos formativos para el docente, permanecen plasmados a través del gobierno estatal, marcando la temporalidad y especificación del tipo de estudios a cursar, es así como se comienzan a plantear los propósitos de los planes de estudios posteriores.

Ante esta nueva organización se pudieron notar ciertas características, según Hermida et al. (1986), pensar si la Escuela Normal sería mixta o para señoritas. El plan de estudios, para éstas, sería diferente de aquel, en la forma que sigue: que durante el primer año se incluiría Horticultura, para el segundo año, práctica de Floricultura y Horticultura, en un tercer año Raíces Griegas y Latinas, así como Economía Doméstica y Corte y Confección, y en un cuarto año Puericultura.

Los dos cursos para obtener título de Profesor de Educación Primaria Superior se abocaron a asignaturas como Literatura General, Matemáticas, Pedagogía, Metodología, Historia General, Cultura Física, Música Instrumental, Psicología, Sociología, Química, Biología, Alemán y Economía Política. Sin embargo, se hacía mención de que en caso que las escuelas fuesen mixtas o para señoritas, se incluirían nociones de Puericultura, Música (piano) y Corte-Confección.

Sin duda, para este año los alumnos de estas carreras se concentraban en una formación más abocada a un determinado ámbito. Sin embargo, el extenso mapa curricular en conjunto con las horas que se utilizaban podría ser abrumador, ya que la carga excesiva de conocimiento al día provoca un desgaste mental que podría repercutir en el rendimiento del alumno en formación.

Según Hermida et al. (1986), la segunda Reforma se dio en el año de 1935, enmarcada en el contexto de la educación socialista. La reforma de la Escuela Normal tuvo el propósito de lograr la formación de un maestro capaz de promover la transformación de la comunidad en beneficio directo del proletariado.

En este periodo, la Escuela Normal se caracteriza por ser una Institución Revolucionaria que forma maestros al servicio de la clase trabajadora; centrada en el progreso del pueblo mediante la orientación y práctica de las corrientes pedagógicas hacia el avance social.

Dentro de esta reforma se especifica que el maestro que forme la Normal ha de reunir determinadas cualidades, las cuales se presentan a continuación:

- a) Fuerte y sano orgánicamente.
- b) Con naturalizado con un tipo superior de vida, socialmente considerada
- c) Ideología y actuación sinceramente proletarias
- d) Combativo en favor de las clases laborantes y con un claro concepto de que debe contribuir a la transformación del actual régimen económico-social
- e) Con un gran amor por su carrera y con claro sentido de su responsabilidad profesional
- f) Con la necesaria cultura general y profesional
- g) Con las necesarias habilidades en las artes, en los deportes, y en las diversas actividades productivas
- h) Con la mayor suma de conocimientos en la organización del trabajo, de la producción y distribución de la riqueza, así como de las instituciones sociales. (Hermida et al., 1986, p. 447)

Para el logro de la determinación de las presentes cualidades que le caracterizaban al maestro de esa época, el curriculum de la Escuela Normal tendería:

A dar oportunidad a los educandos para que lleven:

- a) Una vida higiénica y confortable (alimentación suficiente y adecuada, habitación higiénica, etc.); b) una vida dinámica, optimista y digna (respeto a la personalidad, combatir prejuicios y supersticiones, etc.); c) una vida de trabajo intenso que forme en ellos sentimientos, ideas y hábitos que los identifiquen con las clases trabajadoras.
- II. A dar oportunidad para que se ejerciten en:
- a) Actividades para adquirir cultura general eminentemente útil; b) actividades para favorecer el desarrollo y encauzar la vocación del maestro; c) actividades para adquirir la doctrina y la técnica pedagógica de la Escuela Socialista; d) trabajos que den experiencia para la producción económica; e) actividades político sociales que dentro de la Escuela orienten franca y decididamente a los futuros maestros hacia la organización de una sociedad sin clases; f) trabajos que tiendan a mejorar las condiciones económico-sociales de las comunidades de trabajadores de la región, donde ejerza el magisterio; g) actividades que tiendan a solidarizar a los educandos con la clase estudiantil en particular y con los trabajadores en general.

Gobierno.-El gobierno de la Escuela Normal lo integrará un Consejo Técnico-Administrativo formado por tantos Profesores como grupos escolares haya, siendo preferible que sea un profesor de cada grupo, y un alumno por cada grupo, y el Director que será el Presidente del Consejo y ejecutor de los acuerdos que allí se tomen [...] Además entre otros aspectos importantes, se señala que los alumnos procederán preferentemente de medios suburbanos, de extracción proletaria; y que desde el I año participarán en actividades de la escuela primaria, y desde el IV efectuarán prácticas docentes, en la Escuela Primaria de Experimentación o en las Escuelas primarias de la localidad (Hermida et al., 1986, p.448).

El presente plan atiende a la formación del maestro en excelencia, con enfoque socialista, atendiendo a sectores de la sociedad, de los cuales el acceso a la educación es complejo y para lo expuesto se necesitaban maestros que aparte de ser formados curricularmente, fueran aptos para atender cuestiones sociales, culturales, profesionales y progresistas para el bien de la sociedad común.

Para 1942 el maestro Profesor Manuel C. Tello, que había sido designado Director de la Escuela por el Gobernador Cerdán, ordenó un nuevo plan de estudios, el cual establecía que la organización de la Escuela Normal deberá corresponder a tres finalidades: 1. Profesores de Educación Primaria, 2. Profesores especializados en otros grados de la Educación y, 3. Extensión Pedagógica y Cultural.

Sin embargo, en el año 1946, con el director Luis Hidalgo Monrroy, la Escuela Normal adopta otro Plan de estudios, cuya característica fundamental era mantener el vínculo junto con las políticas de la Secretaría de Educación Pública (Hermida et al., 1986).

Esto se debió fundamentalmente a la orientación educativa que Torres Bodet aplica como Secretario de Educación (Solana et al., 1997), al final del gobierno de Ávila Camacho, siguiendo los dictados de la Unidad Nacional, que unifican por primera vez los planes de estudio de las Escuelas Normales federales, urbanas y rurales, e introducen materias como Literatura, Lógica, Higiene, y dan mayor importancia a las de contenido pedagógico, entre ellas, Ciencia de la Educación, Paidología, Psicotecnia y Técnica de la Enseñanza. El plan de estudios estuvo vigente hasta el año de 1964.

Entre las realizaciones más importante en esta etapa (1940-1962), en relación con la formación de maestros para atender las necesidades educativas del Estado, se encuentra el establecimiento del Instituto de Capacitación del Magisterio Veracruzano y de los Centros de Iniciación Pedagógica de Carrizal, Municipio de Emiliano Zapata, y de Acececa, Tantoyuca, con el propósito específico de mejorar la calidad de la educación rural (Hermida et al., 1986).

Sus resultados contiguos cumplen satisfactoriamente la finalidad de preparar cultural y pedagógica a profesores que, por su origen, se identifican con las necesidades de las comunidades rurales contribuyendo a su mejoramiento profesional.

Para 1962, con el gobernador del Estado, el Licenciado Fernando López Arias, establece las condiciones adecuadas para hacer en Veracruz la Reforma Educativa Nacional, que promueve la expansión y el mejoramiento de la Educación Primaria a través del “Plan de Once Años”.

Posteriormente, para perpetrar la reforma de la educación Normal en el Estado. Dando origen al “Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria en el Estado de Veracruz” (Hermida et al., 1986).

Algunas de las actividades destacadas, se enfocan en el Mejoramiento y Actualización Profesionales, encaminadas a la problemática educacional, que atañen las escuelas de Educación Básica en ese momento, así como los eventos de carácter académico, en los que se señalan aspectos enfocados hacia resolución de la problemática educativa en función del mejoramiento económico y social del estado.

Según Hermida et al. (1986), las instalaciones vigentes de la actual Escuela Normal fueron inauguradas el 13 de noviembre de 1964 por el presidente López Mateos. En ese mismo año fue celebrado el Seminario sobre Educación Normal del 13 al 17 de noviembre. Lo anterior está en las directrices que señaló para actualizar la organización, los planes y programas de la Escuela Normal y de las demás instituciones del mismo nivel, a fin de promover la mejor preparación de los futuros maestros que las necesidades económicas, sociales y culturales de Veracruz y México requerían.

La aplicación de un nuevo plan significó, además, un paso de especial trascendencia para el mejoramiento técnico la institución, ya que, correlativamente, permitió la introducción de importantes innovaciones:

- 1) La constitución del primer año propedéutico y de cultura general, base común de las carreras que se llevan en la Escuela;
- 2) La inclusión de importantes materias de carácter profesional p-489, aspecto en el que se superó el Plan elaborado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación;
- 3) La aplicación de nuevos programas, métodos y técnicas de trabajo, a fin de promover la participación activa de los alumnos;
- 4) La ampliación de las sesiones de clase para facilitar la aplicación de técnicas dinámicas;
- 5) La unificación de los criterios científico y pedagógico, mediante el trabajo de las Academias;
- 6) La elaboración, por las propias Academias, de distintos materiales de estudio;
- 7) La reorganización y enriquecimiento de la Biblioteca;
- 8) La integración de equipos de trabajo a través de test sociométricos;
- 9) La utilización de mejores procedimientos de evaluación pedagógica;
- 10) La mayor atención a la observación y práctica escolares, por su carácter eminentemente formativo;
- 11) La estrecha coordinación entre todas las dependencias, para promover el trabajo unificado;
- 12) El mejoramiento profesional del cuerpo docente mediante la realización de cursos y seminarios;
- 13) La atención más eficaz a los problemas de los alumnos;

- 14) El incremento de las actividades artísticas y culturales;
- 15) La participación de los alumnos en la aplicación de la Reforma. (Hermida et al., 1986, p. 490)

El Servicio Social, instituido por la Ley del Ejercicio Profesional, entró en vigor a partir del 24 de diciembre de 1966, y permitió que la labor de la Escuela Normal se proyectara en todos los ámbitos de la entidad y en especial en las comunidades rurales. Los documentos recepcionales de los pasantes, aportaron interesantes informaciones y opiniones para el conocimiento objetivo de la problemática educativa en el estado (Hermida et al., 1986).

A continuación en la tabla 1 se visualiza la relevancia para el contexto normalista, del comienzo de la elaboración de documentos recepcionales, en los cuales, se describan los aspectos que debían cumplir a la etapa ultima de su proceso formativo para ejercer su docencia.

Tabla 1. Enfoque de formación normalista de las licenciaturas de la BENV

Licenciatura en Educación Primaria					
1915 Enfoque educación popular, laica, física, intelectual, moral, estética y social.					
1935 Educación socialista, tiene el propósito de lograr la formación de un maestro, capaz de promover la transformación de la comunidad en beneficio directo del proletariado.					
1946 Se mantiene el vínculo junto con las políticas de la Secretaría de Educación Pública. Con enfoque pedagógico.					
1962 Mejoramiento y Actualización Profesionales, encaminadas a la problemática educacional, en función del mejoramiento económico y social del estado.					
1966 Se incorpora el servicio social. Enfoque de la enseñanza rural. * Comienzo de la elaboración de documentos recepcionales, en los cuales los estudiantes describan los aspectos que debían cumplir a la etapa ultima de su proceso formativo para ejercer su docencia.					
1964 promover la mejor preparación de los futuros maestros que las necesidades económicas, sociales y culturales de Veracruz y México requerían.					
1980 Escuelas Normales como Instituciones de Educación Superior. Énfasis a las cuestiones de carácter investigativo en cuestiones de documento de titulación, incorporando como una de las modalidades alusiva a la Tesis de Investigación, convirtiéndolas en escuelas con miras a desarrollar funciones sustantivas como lo son: docencia, investigación y difusión.					
Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria	Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar	Plan 1999. De la Licenciatura en educación secundaria (Telesecundaria).	Plan 2002 de la Licenciatura en educación Física	-Plan de estudios de la Licenciatura en educación especial.	-Atención e inteligencia.

				-Auditiva y Lenguaje.
*Enfoque constructivista y enfocado a la práctica profesional, con la finalidad de culminar su perfil de egreso mediante la elaboración de un documento recepcional				
Plan de estudios 2012 Enfoque centrado en el aprendizaje, basado en competencias y el de flexibilidad curricular, académica y administrativa.		*	*	*
Plan de estudios 2018				
Licenciatura en Educación Primaria	Licenciatura en Educación Preescolar	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria	Licenciatura en Educación Física	Licenciatura en Inclusión Educativa
-Enfoque: Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa				

Fuente: Elaboración propia, con base en Hermida et al. (1986); DOF (2012, 2018).

Después de más de una década, para 1980 (Ver Anexo 1), las Escuelas Normales se establecen ya como Instituciones de Educación Superior (IES) y con énfasis a las cuestiones de carácter investigativo en cuestiones de documento de titulación incorporando como una de las modalidades alusiva a la Tesis de Investigación, convirtiéndolas en escuelas con miras a desarrollar funciones sustantivas como lo son: docencia, investigación y difusión.

Con base en las descripciones anteriores, respecto a las modificaciones que han pasado los planes de estudio de las Escuelas Normales, conlleva a visualizar los cambios respecto al tipo de perfil de egreso del docente de Educación Básica, todo ello con base a la política educativa en su momento, ya que actualmente, aunque sea considerada como una IES, sus planes de estudio y reformas educativas son de carácter federal.

En atención a lo anterior, se puede detectar cómo se ha ido introduciendo y permeando la investigación educativa en la trayectoria de los planes de estudio, sin embargo, queda como un proceso “latente” e “intermitente” que, ocasionalmente, ha tomado el papel y valor que le encarece al aspecto de la influencia en la formación de futuros docentes en servicio.

Lo anterior da pauta nuevamente a cambios curriculares en sus planes de estudio de 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria(Ver Anexo 2) y Plan de estudios 1999 para la Licenciatura en Educación Preescolar (Ver Anexo 3); con un enfoque constructivista y enfocado a la práctica profesional, con la finalidad de culminar su perfil de egreso mediante la elaboración de un documento recepcional, sustituyendo a la cuestión de la investigación educativa mediante la modalidad antecedente al plan mencionado de Tesis de Investigación, haciendo en ese momento énfasis a un informe de prácticas profesionales, carente de una mirada de representación investigativa como tal.

Aunado a lo anterior, actualmente la BENV está pasando por un momento histórico, referente al tránsito de sus reformas educativas vigentes, ya que se ofertan cinco licenciaturas, pero con diferentes planes de estudio, como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2. Licenciaturas de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana

Licenciatura en Educación Primaria	Licenciatura en Educación Preescolar	*Licenciatura en Educación Secundaria (Telesecundaria).	*Plan 2002 de la Licenciatura en Educación Física	*Plan 2004 de la Licenciatura en educación especial Plan de estudios.
-Plan de estudios 2018.	-Plan de estudios 2018.	-Plan de estudios 1999.	-Plan de estudios 2002.	-Plan de estudios 2004. -Atención e inteligencia. -Auditiva y Lenguaje.
Alumnos: 262	Alumnos: 251	Alumnos: 205	Alumnos: 297	Alumnos: 200
Docentes frente a grupo: 60	Docentes frente a grupo:50	Docentes frente a grupo:45	Docentes frente a grupo:60	Docentes frente a grupo:40
		<p>*Estas licenciaturas en el año 2018, recibieron capacitación para el plan de estudios 2018, la cual aceptaron bajo protesta.</p> <p>*Sin embargo en el año 2019, regresaron a sus planes antiguos de licenciatura, bajo la postura de aceptar una reforma educativa, que vaya con los fines educativos para los cuales fueron creadas.</p>		

Fuente: elaboración Propia.

Así pues, el transcurso y el papel de la investigación en y para la docencia, hace énfasis mayoritariamente en los cursos plasmados en el currículo normalista, y marcados oficialmente en el plan de estudios 1984, plan 2012, plan 2018, plan 2022 (Ver Anexos 1, 4, 5, 6, 7, 8 y 9).

El tránsito de sus reformas curriculares, a partir del plan de estudios de 1984, después de casi 20 años, en un primer momento con los acuerdos 649 y 650 (Ver Anexos 4 y 5) por el Diario Oficial de la Federación en el año 2012 para las Licenciaturas de Educación Preescolar y Educación Primaria, y actualmente el vigente acuerdo no.14 (DOF: 2018) por los que se establece la formación actual de maestros en Educación Básica, se sigue planteando un currículum bajo el enfoque por competencias y el centrado en el aprendizaje.

Dicha reforma curricular del 2018 (Ver Anexo 6), considera el cumplimiento de las competencias planteadas en este plan desde la perspectiva sociocultural y definidas como la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos para resolver de manera adecuada las demandas y los problemas que la vida personal, profesional y laboral:

Aboga por una concepción de prescripción abierta, es decir, como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos (DOF, 2018, p. 7).

Bajo este enfoque, dicha reforma concibe a la formación de profesores, implica la movilización de conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal que se adquieren en una situación determinada y que se ponen en juego cuando se lleva a cabo la práctica docente.

A su vez, establece competencias genéricas, concebidas como las que atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de las distintas licenciaturas para la formación inicial de docentes debe desarrollar a lo largo de su vida. Éstas le permiten regularse como un profesional consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales; y las competencias profesionales que sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos (DOF, 2018).

Dichas competencias forman parte del perfil de egreso, así como los diferentes elementos que las integran, con el fin de responder al cambio social, cultural, científico y tecnológico en la sociedad, ante estos retos educativos, es como se pretende abordar el objeto de estudio de

investigación enfocado a las prácticas educativas en el acompañamiento de la tutoría en la construcción del documento de titulación.

Una de las características de las Escuelas Normales referente a lo curricular, al igual que las escuelas de Educación Básica, las reformas curriculares dependen del sistema federal de educación; desde una dimensión general en palabras, la cual conforman y determinan un currículo formal, desde el aspecto político-educativo, institucional, didáctico áulico y social, se visualiza al currículo desde una propuesta político-educativa, en la medida en que se encuentra estrechamente articulado al, o a los, proyecto(s) político-social(es) amplio(s) sostenido(s) por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículum (De Alba, 1998 p. 62).

Este apartado muestra cómo han evolucionado las Escuelas Normales, desde la enseñanza como protagonista de la educación hasta contemplar a los agentes que intervienen en el proceso educativo, con base en las reformas curriculares. Sin embargo, aunque todas estas características estén descritas en el currículum formal, es menester que no todos los actores educativos lo plasmen como el deber ser, siendo que las prácticas educativas vividas dependen del contexto educativo en donde se lleven a cabo.

Para este contexto, al hacer énfasis hacia un elemento de la práctica educativa, como lo es el acompañamiento tutorial durante el proceso de titulación, en el cual se intentan dar las pautas con el plan de 1984, considerando a las Escuelas Normales como instituciones de educación superior, se estableció que debían realizar tanto actividades de docencia como de investigación educativa y de difusión cultural.

Sin embargo, al presentar estos problemas las Escuelas Normales, como el deficiente desarrollo académico de sus plantillas de profesores, necesario para hacerse cargo de las nuevas tareas de investigación, difusión, promoción de la cultura y administración escolar; el insuficiente presupuesto y deterioro de la infraestructura física educativa; una estructura organizativa y de gestión escolar inadecuada, y el desconocimiento de mecanismos para la planeación, incluyendo los procesos de evaluación institucional (Ducoing,2013).

Las Escuelas Normales, al enfatizar los procesos de la investigación educativa en la titulación en el ámbito docente al elaborar una Tesis de investigación para la culminación de los estudios normalistas, al transitar en la descripción y puesta en marcha del acompañamiento en los procesos de titulación con el plan de estudios 1997, a diferencia con el plan 2012, con el supuesto de que los profesores de preescolar y primaria debían tener la capacidad de impartir todas las

disciplinas, sin admitirse que era necesario, para profundizar en los diversos campos del conocimiento, contar con especialistas preparados para brindar una mejor formación a los estudiantes (Ducoing, 2015a).

Es así como en el plan de estudios 2012 está marcando el curso de trabajo de titulación en el 8° semestre, sin embargo su proceso de construcción se inicia en un 6° semestre, el cual no está contemplado en la malla curricular, pero si en un documento donde se establecen los lineamientos de titulación, con la finalidad de que el estudiante tenga un acompañamiento tutorial brindado por parte del director de documento de titulación durante tres semestres, sin embargo la falta de este curso de titulación en sus fases correspondientes que data del proceso por semestre para la elaboración del documento, en semestres anteriores al 7° semestre, propuestos por documentos de lineamientos institucionales, da origen a la falta de claridad de cada una de las etapas que le componen al curso, como por ejemplo desde la problematización que alude a las tres modalidades de titulación del plan 2012.

Aunado a lo anterior, y debido a la carente sistematización cualitativa, respecto al seguimiento pedagógico a dicho proceso, surge la inquietud de saber cuál es la experiencia de los docentes, tanto en su quehacer investigativo como en el de acompañamiento de sus estudiantes en esta última etapa de formación.

Así también, se busca indagar sobre qué saberes pedagógicos utilizan durante este proceso tutorial; cuáles son sus fortalezas, retos y debilidades a las cuales se enfrenta, además de saber cómo los resuelve en cada etapa del proceso antes de llegar a la culminación del documento de titulación, además de valorar sus prácticas educativas manifestadas en la etapa de la titulación.

Por lo tanto, el elaborar un documento de titulación implica un proceso de apropiación y seguimiento de formas de acompañamiento al estudiante en la elaboración del mismo, en el cual, aunque venga descrito en documentos de orientación oficiales, aún existe el arraigamiento a que uno de los propósitos de los normalistas es formar para la docencia.

Sin embargo, al pertenecer a las IES, al campo de las Instituciones de Educación Superior, las Escuelas Normales se deben adentrar al cumplimiento de las funciones sustantivas, como lo son la docencia, investigación, extensión y difusión.

Si las Escuelas Normales están formando para una docencia reflexiva, es de cuestionarse cómo los docentes viven su práctica pedagógica, con la finalidad de comprenderlas a la luz de la teoría de la práctica educativa.

2.4 Plan de estudios 2012 de las Escuelas Normales

El plan de estudios para la instrucción de docentes en formación refiere sus orientaciones básicas y específicas que lo conforman de acuerdo a los enfoques vigentes del plan y programas de estudio de Educación Básica.

Dicha reforma de las Escuelas Normales del plan de estudios 2012, urge con el objeto de formar docentes que respondan a las necesidades del modelo pedagógico que establece que el centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante.

Según el DOF (2012a), se considera que la reforma curricular y los planes de estudio que de ella se derivan, se sustentan en las tendencias actuales de la formación docente; en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la Educación Básica y de aquellas que explican el proceso educativo; en la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales y las emergentes ante los nuevos requerimientos y problemas que el maestro enfrenta como resultado de los múltiples cambios del contexto.

En su fundamentación se consideran las dimensiones social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional para identificar aspectos formativos, que al vivir aspectos cotidianos de aprendizaje logre vincularlos al desarrollar un pensamiento científico y una visión holística del fenómeno educativo, que lo conduzcan a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera permanente e innovadora para entender y hacer frente a las complejas exigencias que la docencia (DOF, 2012a).

El enfoque del plan de estudios se estructura a partir de tres orientaciones curriculares, como se puede observar en la Figura 1: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa. En él se plantean los elementos metodológicos de su desarrollo y conducen la formación de los estudiantes normalistas para el logro de las finalidades educativas.

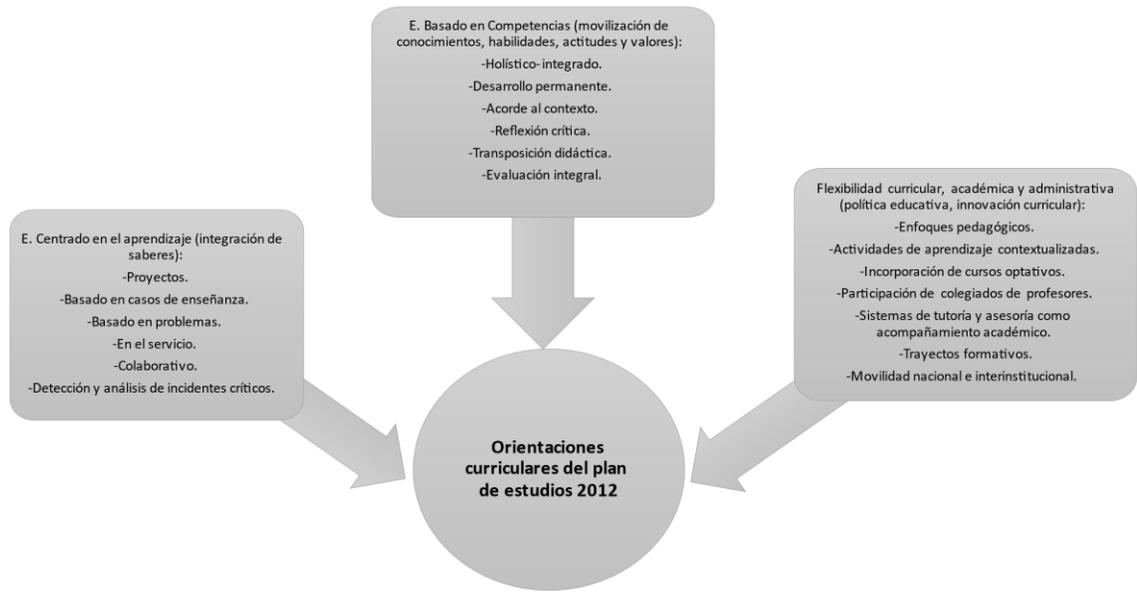


Figura 1. Orientaciones curriculares del plan de estudios 2012

Fuente: elaboración propia a partir de DOF (2012).

Su puesta en marcha permite atender las exigencias derivadas de las situaciones y problemas que se presentan durante la ejecución del currículum derivado de la práctica educativa profesional de los actores educativos, futuros docentes de Educación Básica.

En atención a lo anterior dicho, el plan de estudios establece un perfil de egreso de los estudiantes normalistas, el cual se basa en competencias, que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión (DOF, 2012a).

Comprende las competencias genéricas que tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto; también las competencias profesionales, que expresan el desempeño que deben demostrar los futuros docentes de Educación Básica, integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales, así como sus unidades o elementos (DOF, 2012).



Figura 2. Competencias del perfil de egreso
Fuente: elaboración propia a partir de DOF (2012).

Las competencias genéricas y las competencias profesionales se articulan en un conjunto de cursos orientados al logro del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Educación Preescolar, que se integran en la malla curricular.

Asimismo, la organización de la malla curricular que conforma el presente plan de estudios 2012, se compone por cinco trayectos formativos, el cual se entiende como un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes (DOF, 2012).

En atención a lo anterior, cabe mencionar que se incorpora un elemento más que comprende al trabajo de titulación, en el que el estudiante normalista desarrolla actividades orientadas a la elaboración de su portafolio, informe de prácticas o tesis, de investigación, aspectos que se observan en la siguiente Figura 3.



Figura 3 Trayectos formativos

Fuente: elaboración propia a partir de DOF (2012).

Así pues, en cada trayecto formativo se localizan los espacios curriculares como elementos articulados dentro del plan de estudios, en donde el visualizar su ubicación en la malla curricular, facilita el sentido de la interrelación de los saberes curriculares que interactúan en los componentes que integran el plan de estudios 2012 del contexto normalista.

Es menester destacar el papel que tiene la tutoría en la malla curricular, aunque sólo se mencione en el documento, como una estrategia de apoyo para los estudiantes en atención a su trayectoria escolar, tal como se expuso en el planteamiento del problema. Esto debido a los enfoques que permean en el plan de estudios 2012, en donde sus enfoques de estudio tienen relación con los modelos centrados en el aprendizaje.

2.5 Modalidades de titulación del plan de estudios 2012

Según el documento de orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación, en el marco de los planes y programas de estudio 2012 (SEP, 2014), éste constituye el último de los procesos que los estudiantes habrán de realizar para concretar su formación inicial.

Cada una de las modalidades previstas: informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de investigación, implican la elaboración de un producto que permitirá valorar el nivel de logro de las competencias genéricas y profesionales que los estudiantes han adquirido a través de los trayectos y sus cursos, así como de las experiencias derivadas del acercamiento a la práctica en las escuelas de educación preescolar o primaria, en el caso de la presente investigación.

En este sentido, cualquiera de las tres modalidades señaladas permitirá a los estudiantes demostrar su capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales adquiridos durante la formación.

Cada modalidad se elabora de acuerdo con una serie de recomendaciones, criterios y pautas teórico-metodológicas diferenciadas, considerando la especificidad del tipo de producto. Bajo la lógica del enfoque por competencias y centrado en el aprendizaje de este plan de estudios, la forma de articular e integrar distintos tipos de saber, será la clave para valorar las capacidades académicas que los estudiantes adquirieron en el transcurso de su formación inicial.

Cada una de estas opciones tendrá como propósito fundamental demostrar las distintas capacidades de los estudiantes para resolver los problemas de su práctica profesional y de su propia formación como docentes, estableciendo una relación particular con las competencias genéricas y profesionales, al igual que con los trayectos y los cursos que conforman el plan de estudios.

“El Informe de prácticas profesionales consiste en la elaboración de un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó el estudiante en su periodo de práctica profesional” (DOF, 2012, p. 15). En él se describen las acciones, estrategias, los métodos y los procedimientos llevados a cabo por el estudiante, y tiene como finalidad mejorar y transformar uno o algunos aspectos de su práctica profesional.

El objeto del informe serán los procesos de mejora que el estudiante realiza al momento de atender alguno de los problemas de la práctica, para ello requiere del diseño y desarrollo de un plan de acción que recupere las bases de la investigación-acción y las rutas que de ella se desprenden. Desde esta perspectiva, se pretende que el estudiante realice un proceso autorreflexivo de los aprendizajes logrados en el transcurso de su formación inicial, que le permitan resolver los problemas o situaciones que se presentan en el aula de clase.

El plan de acción articula Intención, Planificación, Acción, Observación, Evaluación y Reflexión en un mecanismo de espiral permanente, que permitirá al estudiante valorar la relevancia y la pertinencia de las acciones realizadas, para replantearlas tantas veces como sea necesario.

Con ello, se aspira a fortalecer las bases para una cultura de mejora permanente de la práctica profesional, y no simplemente hacia su aplicación. Se trata de que el estudiante establezca una vinculación práctica-teoría-práctica a través del análisis y la reflexión, así

como de las consecuencias que ésta tiene en los aprendizajes y la formación de quienes interactúan en el proceso educativo.

El Portafolio de evidencias consiste en la elaboración de un documento que reconstruye el proceso de aprendizaje del estudiante a partir de un conjunto de evidencias reflexionadas, analizadas, evaluadas y organizadas según la relevancia, pertinencia y representatividad respecto a las competencias genéricas y profesionales, con la intención de dar cuenta del nivel de logro o desempeño del estudiante en el ámbito de la profesión docente (DOF, 2012, p. 15-19).

El portafolio debe ser conciso y contener sólo los aspectos más relevantes y significativos de aprendizaje asociado a la competencia profesional. Se trata de recopilar evidencias de aprendizaje significativas que se elaboraron a lo largo de la licenciatura, que deben de acompañarse de una reflexión del estudiante.

En el desarrollo de la Tesis, el estudiante aplicará los criterios y normas del proceder científico, universalmente válidos, cuya metodología está conformada por etapas y secuencias que pueden ser variables, si se asume una actitud creativa que permita reconocer las diferentes perspectivas que la integran y que forman parte esencial del avance científico. El punto de partida será la selección de un tema relativo al área de su formación, que desarrollará por escrito bajo la dirección de un asesor. Dicho tema, puede provenir de cualquiera de los espacios curriculares del plan estudios, de las experiencias obtenidas durante los periodos de práctica o bien de las discusiones e intereses que surgen en los estudiantes por profundizar y enriquecer su conocimiento respecto a algún área o campo de conocimiento.

La Tesis de Investigación consiste en la elaboración rigurosa de un texto que sigue las pautas teórico-metodológicas sugeridas por las distintas perspectivas o tradiciones de la investigación y cuya finalidad es aportar nuevas formas de explicación y comprensión de los fenómenos educativos.

En el desarrollo del trabajo de investigación, el estudiante aplicará los criterios y normas del proceder científico, universalmente válidos, cuya metodología está conformada por etapas y secuencias que pueden ser variables, si se asume una actitud creativa que permita reconocer las diferentes perspectivas que la integran y que forman parte esencial del avance científico. (DOF, 2012, p. 22).

En su diseño, la tesis requiere de un procedimiento previo que se ajusta a lo que se conoce como proyecto o protocolo de investigación. Se trata de un paso previo que permite delimitar un tema o problema, y justificarlo exponiendo la relevancia y pertinencia del mismo, estableciendo objetivos que dan cuenta del alcance e intención de la investigación (DOF, 2012).

Es necesaria la selección de los enfoques teóricos, metodológicos y técnicos más pertinentes para el objeto de estudio, que contribuyan a recuperar y analizar información con la cual se construyen los argumentos que dan respuesta a las preguntas de investigación, así como las hipótesis o supuestos de la indagatoria.

2.6 Estado del conocimiento

A continuación, se describen referentes que conforman el estado del conocimiento de la presente investigación. La búsqueda se realizó a través de bases de datos, revistas especializadas, repositorios institucionales, entre otros. Los criterios que se consideraron para búsqueda de información, fueron aspectos tanto teórico-epistémicos como de carácter metodológico, en los cuales se clasificaron con base a las categorías de estudio a priori que emerge de las concepciones de las prácticas educativas, saberes docentes y acompañamiento durante la tutoría en el documento de titulación, así como la relevancia de la investigación educativa en el ámbito del proceso de titulación.

En el artículo *“El modelo de las teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias de profesorado universitario sobre la enseñanza”*, Jiménez y Correa (2002) determinaron la representatividad de diversas teorías culturales sobre la enseñanza, y la estructura de teorías implícitas subyacentes en los docentes universitarios de la Universidad de la Laguna. Las variables consideran las teorías culturales sobre la enseñanza y la estructura de teorías implícitas subyacentes; con enfoque cuantitativo mediante la aplicación de un cuestionario. Los resultados muestran cómo la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza no reproduce linealmente las teorías culturales o científicas, sino que se organizan en síntesis que son visiones parciales de éstas.

En un ensayo académico, el cual marca un estado del conocimiento, Gómez (2008) expone las teorías implícitas, cómo teorías personales que los profesores han construido sobre su práctica educativa, a través de sus experiencias y rutinas de enseñanza. Algunas de las dimensiones que analiza son: la cantidad de experiencia (en tiempo) del profesor, la disciplina que enseña y su conocimiento pedagógico, que lleva a cabo durante su práctica educativa.

Monterroza (2014), en una investigación de corte cualitativo, *Modelo pedagógico social-cognitivo y su aplicación en las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes del programa de formación complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo-Colombia*. aplicó entrevistas semiestructuradas; y con el apoyo de la observación no participante, identificó el discurso y quehacer de los docentes, el cual no estaba respondiendo al modelo pedagógico social, debido a que su práctica se encontró influenciada por la formación.

García (2012), con su estudio basado en la investigación-acción, titulado *Práctica pedagógica investigativa PPI en las escuelas normales superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa-Colombia*; planteó investigación que data de la elaboración de matrices,

entrevistas y registro documental, como proceso y como fundamento de la estructura educativa, mediante: diálogos, participación, investigación y autogestión. Sus resultados se basaron en identificar la necesidad de vislumbrar la formación pedagógica desde procesos y acciones coherentes con teorías, procedimientos y didácticas pertinentes e innovadoras, que acentúen la formación en competencias para responder a emergencias sociales desde el enfoque de la complejidad.

Groves y Kemmis (2016) en su artículo *Pedagogy, Education and Praxis: understanding new forms of intersubjectivity through action research and practice theory*, en el 2015 en el 2015 realizan un reporte de los resultados de una investigación de la red de Pedagogía, Educación y Praxis (PEP). El propósito fue describir dicho programa de investigación de PEP, a través de la lente de la teoría de prácticas arquitectónicas. La metodología empleada fue la cualitativa, mediante grupos focales. Uno de los resultados es la reflexión de que esta teoría ofrece ideas sobre lo cultural-discursivo, condiciones material-económicas y socio-políticas que dan forma a las prácticas, arrojando luz sobre temas educativos contemporáneos, y sugiriendo formas de avanzar para la educación.

Álvarez (2015) realiza en su artículo *Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución*, realiza una descripción analítica referente: la ruptura entre teoría-práctica, contextos institucionales, la formación inicial y cultura profesional, y la comunicación entre teóricos y prácticos, que dificultan el establecimiento de relaciones entre el conocimiento sobre la educación y las prácticas reales de enseñanza en España. A su vez, ofrece una propuesta para relacionar la teoría y práctica a través de los modelos de Kemmis y McTaggart, el de Huberman y Levinson, el de Porlán y Rivero, el modelo realista de Korthagen y la construcción de una pedagogía de Rozada.

Jiménez, Durán y Pinto (2016) elaboran un estudio de corte cualitativo titulado *Prácticas pedagógicas y maestros en la escuela normal superior de Río de Oro, Cesar-Colombia*, con el propósito de caracterizar las prácticas pedagógicas de los maestros de la Escuela Normal y su relación con el programa de formación de maestros de la Normal, mediante la autobiografía, entrevistas, relatos de vida y grupos focales. Los resultados se enfocan en el papel de la práctica pedagógica en la institución, su relación con la propuesta curricular en la cual se encuentra y la manera cómo han sido aplicadas las posturas pedagógicas en las realidades educativas.

Pérez (2016) realiza en un trabajo de corte cualitativo titulado *Las prácticas educativas y docente en un grupo de profesores universitarios* de la Facultad de Economía de la UNAM; mediante la etnografía y la teoría fundamentada como herramientas de análisis, con la técnica de la observación participante; las categorías giran en torno a la acción educativa tanto al nivel macro, como micro, en donde participan docentes, cuya práctica educativa la refieren a la educación y la docencia, y que se nutre del actuar cotidiano como de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Garrido, Navas y Marhuenda (2017) en *Teorías implícitas del profesorado de formación profesional para el empleo*, realizaron un estudio con los profesores de la Universidad de Valencia, este trabajo es de corte cuantitativo, basado en un método descriptivo. El instrumento utilizado fue el "Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza", adaptado a partir del análisis de contenido de la estructura resultante de los análisis estadísticos factoriales, permitió establecer tres orientaciones de la enseñanza con sentido teórico al señalar que las teorías implícitas son diferentes dependiendo del colectivo al que van dirigidas las acciones formativas.

Vergara, Jaramillo y Solano (2016) mencionan en un artículo de acercamiento teórico titulado *Los saberes docentes: un análisis desde la situación docente en la escuela normal* la descripción y análisis de cómo los docentes construyen sus prácticas y saberes en el aula, en torno a los contenidos de los cursos del nuevo plan Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2012, en el cual llegan a la reflexión de que, implícitamente, se distinguen diversos ámbitos de formación docente a través de los cuales se construyen los saberes; destacando tanto los científicos como los cotidianos o de sentido común, ambos en permanente interacción.

Romero (2017), en un artículo de investigación, *El trabajo académico en la construcción de saberes: entre el hacer y el discurso en la formación de profesores*, desde la perspectiva teórico-dialéctico-crítica de la construcción del conocimiento, tuvo el objetivo de analizar críticamente la realidad que se vive en los procesos de formación de profesores de Educación Básica (preescolar y primaria) en las Escuelas Normales, los mitos y realidades que rodean el ámbito profesional de los formadores, de los estudiantes como receptores, reproductores de las teorías y de las prácticas de sus enseñantes.

Herrera y Martínez (2018), en el artículo de investigación teórico-epistémico, *El saber pedagógico como saber práctico*. *Pedagogía y saberes* ofrecen distintas perspectivas que, leídas en conjunto, conforman una propuesta alternativa para comprender el saber pedagógico y, en consecuencia, las prácticas educativas más allá de su concepción técnico-instrumental. Así,

concluyen que el saber propio de la pedagogía es práctico; las prácticas pedagógicas (arquitecturas y ecologías) son interdependientes, y la reflexión en la acción es una de las vías para construir conocimientos desde la práctica de forma sistemática.

Rafael, Aguilera y Lozano (2021) en el artículo de investigación con perspectiva cualitativa-interpretativa, titulado *Prácticas y saberes docentes de estudiantes normalistas*, exponen algunos hallazgos mediante un estudio etnográfico, a través de la observación participante y no participante, y la entrevista semiestructurada. Su propósito fue describir e interpretar los saberes normalistas construidos en las prácticas en escuelas secundarias, para atender las demandas del trabajo docente. Los hallazgos mostraron tensiones entre el profesorado de la Normal y los docentes de la escuela secundaria que los acompañan y fungen como sus tutores; concluyendo que los saberes transmitidos por el profesorado formador tanto de la Normal como de las escuelas secundarias, provienen de las concepciones teórico metodológicas y experiencia en aula de quienes se colocan como conocedores de la enseñanza y guías de las prácticas.

Martínez (2022) en el artículo de investigación de carácter cualitativo e interpretativo titulado *Interacciones y saberes docentes de una educadora. Percepciones desde un contexto rural en pandemia*, analiza las interacciones que una docente del nivel preescolar sostiene con el grupo atendido durante el ciclo escolar 2020-2021, para identificar los saberes docentes que determinan su actuar. Es un estudio de caso, mediante la aplicación de entrevistas, fundamentado en la didáctica profesional. Se retoman los intercambios verbales y escritos como principal unidad de análisis para atender las especificidades que el contexto rural demanda a la docente durante la pandemia. Los resultados mostraron cómo la educación preescolar ha podido llevarse a cabo bajo el manejo de contenidos programáticos, de estrategias mediadas por la tecnología y evidenciadas en lo que un cuadernillo –como recurso básico para el seguimiento de los aprendizajes– pudo brindar, con la ayuda evidente de las madres de familia.

Vezub (2016), en un artículo de investigación desde la perspectiva cualitativa, titulado *Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores*, tuvo el objetivo de revisar cuáles son los conocimientos y las aptitudes profesionales que los formadores se proponen transmitir y construir en la formación inicial, y qué saber consideran relevante para poder efectuar dicha transmisión. El trabajo se llevó a cabo con entrevistas semiestructuradas que recuperaron la perspectiva que discursivamente sostuvo un grupo de formadores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Entre los resultados obtenidos se destacaron algunas coincidencias en torno a los

campos de saber docente ya señalados por la bibliografía especializada y un énfasis en el saber práctico, construido en el transcurso de la experiencia.

En referencia a lo que implica la *Tutoría* en el proceso de titulación, se realizan algunas referencias en donde se posiciona a los factores que describen la tutoría en el ámbito de la educación superior, vista desde el sentido de la práctica educativa y como guía en un proceso de investigación.

Torres (2013), con su investigación de corte cualitativo titulada, *Relación de tutoría y promoción del desarrollo de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación*; realizó un estudio de caso, a través de un enfoque cualitativo, analiza la información a través de la Teoría Fundamentada; recupera categorías de análisis enfocadas a la vida íntima de la relación de tutoría y la experiencia del coloquio de investigación. Llega así a la conclusión de que la tutoría va más allá de la socialización; la formación del investigador educativo exige un sistema riguroso en cuanto a su postura epistemológica, el manejo de la teoría y la práctica, y la generación de conocimiento.

Zumaquero (2015) en su estudio de corte evaluativo, titulado *La acción tutorial en los trabajos de fin de grado: análisis de su funcionamiento en la titulación de grado en derecho de la universidad de Málaga*, reflexiona acerca del papel del profesor-tutor en los trabajos de fin de grado y las funciones concretas que debe desempeñar a lo largo de las diferentes fases que integran esta tutorización; presenta un informe de la evaluación de las competencias de los profesores-tutores, en donde llega a la conclusión de que el docente requiere mayor participación en el trabajo de grado, carencia de establecimiento de un cronograma de trabajo, falta de ensayo de la presentación pública.

Flores (2016), en un estudio de carácter cualitativo-exploratorio-fenomenológico, titulado *La tutoría en la formación de maestros*; realiza un registro anecdótico, mediante un análisis de documentos institucionales y los resultados de entrevistas abiertas a los estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo. Los resultados se analizaron mediante el análisis del discurso; los cuales dan pauta a que la tutoría propicie el aprendizaje autodeterminado en los estudiantes de posgrado, en donde los tutores deben asumir un compromiso con el programa para desarrollar un plan de actividades factibles y acordes con las capacidades y expectativas detectadas en los estudiantes.

Martínez, Cortes y Contreras (2017) realizan una investigación respecto a la *La tutoría en la práctica como propuestas de mejora*, en estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en

Educación Preescolar de la BENV, del plan de estudios 1999. Para ésta, utilizaron una metodología cualitativa de corte etnográfico, a través de la observación no participante, mediante la entrevista semiestructurada, la toma de notas, complementadas con audio y videograbaciones que apoyaron la elaboración de registros ampliados, con el apoyo de la codificación temática. Como resultado, identificaron el papel que tiene la tutoría en el desarrollo de una docencia reflexiva, así como el surgimiento de propuestas hacia la mejora de las actividades tutoriales para una la transformación de las prácticas de las estudiantes de acuerdo a su perfil de egreso.

Flores (2017), publicaron *Tutoría de la práctica docente en la benemérita y centenaria escuela normal de Jalisco* mediante un estudio de grupos focales con la técnica de análisis de contenido. El autor encuentra que los estilos de tutoría reflexiva, coinciden en características con los maestros de práctica profesional con mayor experiencia en la tutoría; los maestros de práctica novatos todavía no se asumen como formadores de maestros; los maestros de práctica con mayor experiencia sí se asumen como formadores de maestros y la capacitación en el acompañamiento de la práctica docente efectivamente es un elemento fundamental para lograr la reflexión de la función de tutoría.

En referencia a lo que implica *la titulación en la investigación educativa*, se realizan algunas referencias en donde se posiciona a los factores que describen la dirección de un documento de titulación:

Flores y Villegas (2008), en su artículo *Algunos elementos condicionantes del aprendizaje de la investigación en la educación superior, caso: UPEL Maracay. Investigación y Postgrado*, mediante un enfoque interpretativo, utilizan la entrevista grabada como técnica descriptiva, a estudiantes y profesores. A partir de los resultados se construyen algunas implicaciones teóricas respecto a las prácticas y saberes pedagógicos específicos a los procesos de aprendizaje de la investigación y sus elementos condicionantes en la Institución.

Oliva y Lagunes (2014) presentan una investigación dentro de la cual se analizó a un grupo de académicos que accedieron a contestar un cuestionario con corte cuantitativo; los indicadores de la encuesta se basaron principalmente en los que marca el Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Se encontraron diversos factores que influyeron para la producción académica y uno de los sobresalientes fue que algunos docentes necesitan estrategias para desarrollar un proyecto de investigación desde el diseño, la construcción y la ejecución del mismo,

en donde se aprecia a inexistencia de la inexistencia de la participación del alumnado en proyectos conjuntos.

De acuerdo con el artículo de Vilchis (2015), *Investigación en la formación docente. Una mirada desde el currículo*, se expone el lugar que ocupa “la investigación” dentro del currículo de los futuros docentes de educación primaria, como un elemento significativo dentro de sus prácticas profesionales. La investigación se basa en un análisis documental de las reformas de 1985, 1997 y 2012 y en una reflexión personal: ¿cómo se debería de entender a la investigación dentro de la formación de docentes para que realmente arroje los resultados esperados?, ¿Bajo qué realidades se desea implementar a la investigación dentro del currículo de los planes de estudio de las Escuelas Normales?

Velázquez, Reyes, Basilio y González (2016) en su artículo referente a *Los temas de titulación en las escuelas normales públicas del estado de México*, identifican los asuntos que los estudiantes de la generación 2011-2015 abordan en sus trabajos de titulación. El estudio fue descriptivo-exploratorio, a través de análisis de contenido y entrevista a los docentes, mediante la técnica de análisis de contenido. El informe de prácticas profesionales fue la modalidad más abordada. La mayoría de los asuntos que eligieron los estudiantes se desprendieron de las asignaturas de la escuela primaria, y los temas tradicionales fueron más demandados que los emergentes.

Mientras que Mojardin (2017) en su ponencia *El proceso de titulación en las escuelas normales y las debilidades en la formación docente* presenta un estudio enfocado al proceso de titulación en las Escuelas Normales y las debilidades en la formación docente, desde una metodología de corte cualitativo, donde plantea un análisis de los documentos recepcionales elaborados por alumnos que egresan como primera generación del Plan y Programas 2012. El trabajo de campo lo realizó en la Escuela Normal del Ejido Campeche, ubicada en el Valle de Mexicali Baja California.

Continuando con sus investigaciones, Oliva y Lagunes (2017) realizan un estudio titulado *Alcances y limitaciones en el proceso de titulación generación 2012-2016, del plan de estudios 2012; Los estudiantes hablan*, realizado en la BENV, mediante un enfoque de carácter mixto, se aplicó una encuesta que exploró las virtudes y deficiencias en la realización del documento de titulación de titulación en sus modalidades de Tesis de Investigación e Informe de Prácticas Profesionales. Los resultados arrojan elementos sustanciales para la toma de decisiones en cuanto

a aspectos académicos y administrativos, como la infraestructura institucional y capacitación de sus profesores.

Oliva y Lagunes (2018) desarrollan una investigación de corte cuantitativo titulada *Documento de titulación: los estudiantes de la escuela normal veracruzana opinan* mediante la aplicación de un cuestionario a estudiantes de la generación 2014-2018. Los resultados se enfocan en la dificultad que tienen al realizar una tesis de investigación, principalmente en el apartado de análisis de los resultados y marco teórico; mientras que en el Informe de prácticas profesionales, la dificultad se presenta en el desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora. En la valoración del proceso de titulación, la mitad de la población lo consideran “bueno”, y los principales problemas se relacionan con su director(a), organización institucional, tiempo y formación docente.

Por otro lado, Stinger y Blum (2017) abordan una posible solución a la baja eficiencia de titulación de los estudiantes de nivel superior, específicamente de posgrado mencionan en *El modelo argumentativo de Toulmin y la eficacia de titulación*, desde un estudio descriptivo y transversal que aborda una posible solución a la baja eficiencia de titulación de los estudiantes de nivel superior. Dentro de este estudio, la metodología abordada data en la elección del modelo heurístico argumentativo de *Toulmin*. La experiencia con cuatro generaciones en una residencia del programa de maestría de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y el análisis del comportamiento de las titulaciones desde 2012 al 2015, constatan que el uso de este modelo argumentativo de *Toulmin* resulta promisorio para incrementar la eficiencia de titulación.

Malaga, Tinajero y Ramiro (2020) en un capítulo de libro referido a las *Tendencias y perspectivas en las tesis de investigación de una normal pública de Baja California*, analizaron las dimensiones temáticas y metodológica, en referencia a la formación profesional de las directoras de tesis, áreas de conocimiento predominantes y configuración metodológica, de nueve tesis de investigación por estudiantes de la generación 2012-2016, en un marco de titulación del plan de estudios 2012, con enfoque cualitativo, alcance exploratorio y perspectiva comparada, sobre la producción epistemológica en las tesis de investigación. En los hallazgos se encontró que la mayoría de las tesis de investigación toman como base las respectivas instituciones de práctica de los autores, corriendo el riesgo de desestimar el abanico de posibilidades de la agenda nacional de investigación, la cual excede lo escolar. En las tesis existen algunas incongruencias

metodológicas en el desarrollo de la investigación y, por tanto, en el desarrollo de la tesis; con esto se pudieron identificar algunas áreas de interés y de oportunidad que apremian en la formación de docentes-investigadores en las Escuelas Normales.

Oliva (2019), en la ponencia titulada *Perfil del asesor normalista cuyos documentos de titulación dirigidos están en biblioteca* el autor recurrió a la investigación documental, en la que seleccionaron aquellos directores que repetían al menos en tres ocasiones con documentos turnados a Biblioteca. Los resultados hacen énfasis en la reflexión sobre la investigación educativa que se lleva a cabo dentro de la BENV, de quienes logran que los informes y tesis lleguen a biblioteca; merece su análisis ya que sólo 30% lo logra. Los resultados indican que pertenecer a un cuerpo académico, ser mayor a 35 años, contar con posgrado y experiencia laboral, son características del director(a) que promueven los documentos de titulación que cumplan con todas las características correspondientes a la modalidad presentada, que son turnados a biblioteca.

Baldivieso, Di Lorenzo y Celi (2021), en su artículo que refiere a la formación de investigadores en educación en tiempos de pandemia, recuperan la experiencia docente en la Cátedra de Investigación Educativa II de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Realizan una reflexión respecto a su trayectoria docente, con una propuesta pedagógica-didáctica e innovadora en el marco de las transformaciones socioeducativas y de la era digital, para el estudiantado de cuarto año del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, con un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante, el aprendizaje invertido y el trabajo colaborativo; se focalizó el análisis de lo presencial a lo virtual en el marco del aislamiento social y obligatorio.

Ávila y Garza (2022) mencionan a la investigación educativa en las Escuelas Normales de México, con énfasis a la importancia de formar formadores. A partir de la revisión documental analiza, con un enfoque descriptivo, las políticas públicas implementadas a través de las instancias relacionadas con las Escuelas Normales Publicas y sus efectos. Esto permitió observar los hallazgos del impacto que la desarticulación que hay entre los reglamentos y la práctica administrativa, en la cual existe una coordinación limitada entre las políticas públicas, los actores institucionales y la población docente, ha restringido un perfil que contribuya a la formación de docentes-investigadores y, por ende, a la producción de investigaciones educativas originales que abonen a la solución de problemas específicos del sector educativo.

Analizando los retos que plantean los actores educativos del contexto de educación superior, en lo que respecta a los elementos que caracterizan al proceso de titulación; tanto de

acompañamiento, prácticos, teóricos-epistemológicos, formativos y administrativos; se puede identificar que la mayoría se dan en la cotidianidad del proceso educativo. Como lo son las prácticas educativas que se dan en una institución de educación superior, realizando recomendaciones, como al reconocer al documento de titulación como un aspecto curricular fundamental para evaluar tanto aspectos que caracterizan al perfil de egreso como los procesos formativos y administrativos que le competen a una institución de nivel superior durante la estancia escolar de los estudiantes.

En este estado del arte, se visualiza la necesidad de que los actores educativos se conviertan en usuarios de la investigación educativa y desarrollen competencias que les permitan enfrentar retos referentes a saber cómo analizar diversas indagaciones en el propio contexto inmediato, sin embargo para que el acompañamiento sea óptimo durante el trayecto de la dirección del documento de titulación, es relevante propiciar la reflexión de los elementos que le caracterizan a los procesos de investigación en sus diversas etapas, con la finalidad de poderla aplicar en el ámbito educativo, no solo en un documento para titularse.

Es imprescindible que el docente cumpla con los requisitos básicos para llevar a cabo la dirección de un proyecto de investigación, comenzando por portar el perfil idóneo para realizar esta práctica educativa, por tanto, conviene averiguar si para dicho proceso él hace uso o no de algunos recursos de la investigación educativa que le permitan facilitar el acompañamiento, sin embargo es menester saber cómo viven y se “apropian” de ese proceso.

En el contexto normalista, las prácticas llevadas a cabo durante el proceso de titulación, a partir de la primera generación del plan de estudios 2012, la pregunta fue cuál sería el perfil docente idóneo para el acompañamiento tutorial de los estudiantes, surgido de la transición de las prácticas docentes del plan anterior, al conceptualizar la tutoría como un proceso de acompañamiento de la práctica docente, con la finalidad de mejorar dichas prácticas, en esta última etapa de estudios de licenciatura.

Durante el proceso del acompañamiento tutorial de la primera generación del plan de estudios 2012, estuvo regido administrativamente por una Comisión de titulación, la cual se encargaba de regular dicho proceso, pero en cuestiones administrativas contempladas en el currículum formal, dejando de lado la parte del seguimiento académico formal

Se puede decir que en esta primera generación egresó 98% de los alumnos, que da un panorama cuantitativo del egreso de casi la totalidad de estudiantes. Sin embargo, es necesario

indagar ¿cómo son las prácticas educativas que realizan los docentes durante la tutoría en el acompañamiento de la construcción del documento de titulación de los estudiantes normalistas? Aspectos cualitativos que son esenciales para la toma de decisiones, vistos desde la mirada del docente formador de formadores a un docente investigador característico de toda Institución de Educación Superior (IEN).

En este apartado se mencionaron algunas investigaciones realizadas en torno a la temática tratada, sin embargo queda a consulta, también otras que complementen el objeto de estudio, en donde seguramente se encontrarán diferentes didácticas en cuanto a formas y estilos de construcción de aspectos tanto empíricos como teóricos y metodológicos, ya que como afirma Sánchez (2014), cada investigador tendrá su propio estilo de tratar los elementos que contemplan la construcción del objeto de investigación.

Finalmente, se considera que este tema puede aportar elementos fundamentales al contexto de la problemática del presente estudio, para reconocer las debilidades que las escuelas formadoras de docentes están presentando desde la interpretación de la malla curricular vigente, y aportar elementos iniciales que sean utilizados para reconstruir investigaciones producto de análisis relacionados con la formación docente.

CAPÍTULO III. PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y TUTORÍA EN LA TITULACIÓN

En el presente capítulo, se muestran elementos que caracterizan los aspectos teóricos en los que reposa el estudio realizado, como lo son: el currículum formal y vivido, la investigación, la tutoría, las prácticas educativas, y el quehacer investigativo de los docentes normalistas en el proceso de titulación.

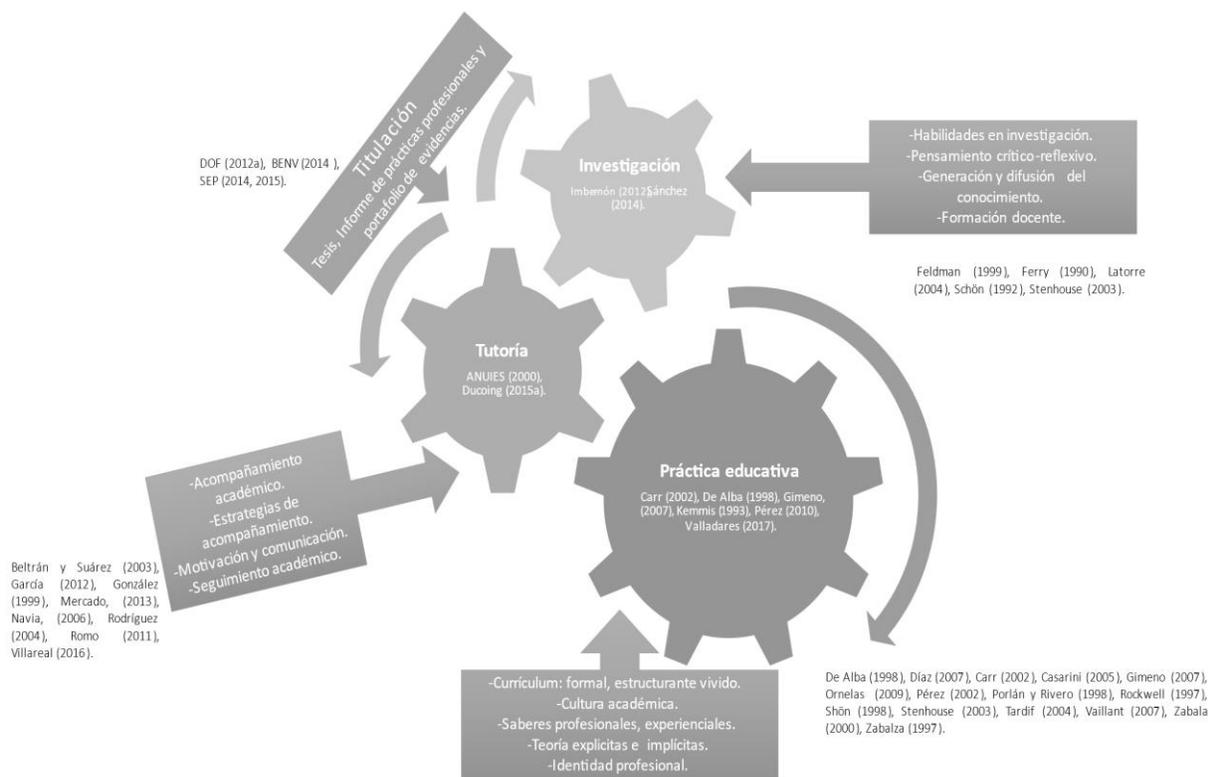


Figura 4. Prácticas educativas en la construcción del documento de titulación
Fuente: elaboración propia.

3.1 Teoría educativa

La teoría no es sino una práctica a la que se impone una nueva forma de autorreflexividad [...] La teoría es precisamente una actividad humana que se flexiona sobre sí misma, limitada a una nueva dase de autorreflexividad, Y, al absorber esta autorreflexividad, la misma actividad se transforma. (Carr, 2002, p. 63)

Desde una perspectiva contemporánea, se retoma a la teoría educativa como una práctica educativa para dar respuestas a las preguntas clásicas del quehacer educativo, que son fundamentales para encaminar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Carr (2002), lo menciona desde la perspectiva filosófica y desde la teoría de la educación en relación con la práctica educativa:

La teoría de la educación tiene que recoger los valores, conceptos y supuestos básicos que estructuran la práctica educativa cotidiana. En la medida en que incluya el tipo de pensamiento reflexivo preparado para recaer sobre sí mismo, tendré una inevitable

orientación filosófica. Y en la medida en que se preocupe de cambiar la educación, haciendo del educador un “teórico” mejor, constituirá, en sí misma, un proceso educativo, transformando la práctica educativa mediante la formación del profesional de la educación. Así, pues, no es una teoría de la educación porque produzca un saber teórico “objetivo” sobre la educación, sino porque produce precisamente el tipo de saber sobre sí mismo, adquirido a través de la reflexión, que los educadores, qua educadores, aspiran a elaborar y a promover en otros. Entendida de este modo, una teoría de la educación no es teoría “sobre la educación”, sino teoría “para la educación”, incluyendo un compromiso con las metas de ilustración y potenciación profesional que supone inevitablemente la comprensión reflexiva de la educación... no hay teorías de la teoría y teorías de la práctica y, además, otras teorías sobre la relación entre ellas. Todas las teorías de la educación son teorías de la teoría y de la práctica. (p. 15)

Moreno (2012) afirma que la educación actual apunta a que el ser humano como parte de este nuevo sistema educativo contribuya al desarrollo social, teniendo en cuenta la interrelación con los otros para dejar de lado el individualismo, consciente de que tiene una responsabilidad consigo mismo, pero también con los demás. Por esto, la educación meramente cognoscitiva ha quedado de lado, dando paso a una educación integral (el saber conocer, el saber ser, el saber hacer y el saber convivir).

Álvarez (2015) concibe a la teoría educativa como:

El conocimiento formal que se produce sobre la educación, y la práctica educativa como la actividad que se desarrolla en los centros educativos en general [...] remite a una elaboración sistemática de ideas contrastadas por las comunidades científicas, y la práctica al conjunto de actividades desarrolladas en la realidad concreta de las aulas...la teoría se produce al amparo de las investigaciones científicas de las comunidades universitarias y se utiliza principalmente en nuevas investigaciones; en la práctica, el saber se produce en el ejercicio de las funciones profesionales y se utiliza a lo largo del desarrollo profesional docente en forma de experiencia. (p. 175)

Partiendo del punto que le compete a la teoría educativa, es como se enuncia desde la mirada teórica, práctica y reflexiva, a través de la interpretación derivada de las voces de los docentes que llevan a cabo su práctica docente, vista en este contexto desde la última fase del proceso de su formación, en donde hace relucir sus competencias adquiridas en la elaboración de su documento de titulación.

3.2 Constructivismo

Con base en el punto anterior, se retoma la teoría educativa como una práctica educativa, en donde emergen elementos que componen al proceso de enseñanza y aprendizaje, principalmente las

posturas metodológicas para dar tratamiento a la diversidad de hechos educativos que ocurren en la vida escolar; motivo por el cual los aspectos a tratar en la presente investigación parten de esta corriente educativa, como fundamento teórico y metodológico, que retoma la reforma educativa que sufrieron las Escuelas Normales a partir del plan de estudios 2012. Cabe mencionar, que aún si está centrado en el aprendizaje, por competencias y por la flexibilidad curricular, sus bases se encuentran en el constructivismo.

El constructivismo es una corriente epistemológica que surge por la preocupación de conocer las formas en cómo se construye activamente el conocimiento, así como los procesos cognitivos y reflexivos para explicar su formación y desarrollo en la sociedad, influenciado tanto por aspectos cognitivos como sociales.

Con base en lo anterior, como lo plantea Díaz y Hernández (2002), es como se da la relación del curriculum formal escolar, la generación y construcción de aprendizajes, así como su repercusión en la sociedad; que es la zona de desarrollo próximo a la cual se asemeja la práctica educativa que se desarrollan en las escuela, vistas como un espacio socio histórico, donde se realiza el intercambio de saberes de manera individual y colectiva.

Siendo así, la concepción constructivista del aprendizaje escolar postula que es mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. Por lo tanto, la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos (Díaz y Hernández, 2002).

En atención a lo anterior, el construir un documento de titulación implica edificar significados, lo cual requiere de un cambio en los esquemas de conocimiento adquiridos durante su trayectoria escolar, ya que al identificar y analizar la realidad educativa, que se muestra en la Figura 5, es como se van introduciendo nuevos elementos, o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos, para la comprensión del contexto escolar y encontrar la relación de la teoría con la práctica educativa, con la finalidad de explicar los hechos educativos.

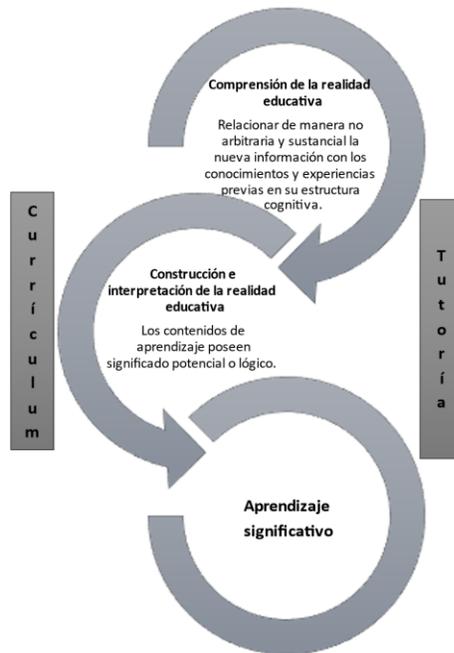


Figura 5. Aprendizaje significativo en la titulación

Fuente: Elaboración propia con base en Díaz y Hernández (2002).

El acompañamiento tutorial durante la construcción del documento de titulación, al considerar esta corriente del aprendizaje como elemento epistemológico, por dar sustento de los aprendizajes desarrollados en dicho proceso, tal como lo plantea Díaz y Hernández, (2002), implican aspectos como desarrollo de la autonomía moral e intelectual, la capacidad de pensamiento crítico, el autodidactismo, la capacidad de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio aprendizaje, la motivación y responsabilidad por el estudio y la investigación, además de la disposición para aprender significativamente, asumiéndolos como factores que indican la calidad en el proceso educativo.

3.3 Currículum en la Educación Superior

El siguiente apartado presenta aspectos que caracterizan al currículum, en un primer momento abonando a aspectos generales en el ámbito educativo, así como las características particulares que presentan las Escuelas Normales que, por normativa, se rigen bajo un sistema federalizado, en el cual su plan de estudios se vincula directamente con la Educación Básica.

Tras considerar estas dimensiones, de carácter formativo e integral, se muestra la relevancia que tienen, al poder llevarlas a cabo durante la práctica educativa, sin embargo al

ejecutarse, se detectan aspectos en la práctica que son necesarios de estudiarse, para el reajuste mismo del currículum.

Así pues, la actualización del curriculum pretende lograr que el estudiante de educación normal, al egresar, elija formas pertinentes para vincularse con la información generada cotidianamente, para aprender a lo largo de la vida. De este modo, se puede aspirar a formar un docente de Educación Básica que utilice argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales, para entender y hacer frente a las complejas exigencias que la docencia plantea (DOF, 2018).

El proceso de actualización de los Planes de estudio vigentes de las Escuelas Normales, se sujetó a la metodología de diseño curricular basada en competencias (implica la movilización de conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal, que se adquieren en una situación determinada y que se ponen en juego cuando se lleva a cabo la práctica docente) que orientó su construcción inicial; la cual describe sus orientaciones fundamentales, los elementos generales y específicos que la conforman, de acuerdo con las tendencias de la educación superior y con los enfoques del plan de estudios de Educación Básica (DOF, 2018).

En referencia al punto curricular, se empieza por consultar diversas fuentes que tratan este ámbito, desde una perspectiva social y cultural, con relación al objeto de estudio que son las prácticas educativas durante la tutoría en el proceso de titulación, respecto a la conceptualización y sus diferentes formas de caracterización y manifestación en el ámbito educativo, desde la perspectiva docente.

De acuerdo con Sacristán (2002), currículum proviene de la palabra latina *currere*, que hace referencia a una carrera, a un recorrido que debe ser realizado, de ahí que la escolaridad sea concebida como un recorrido de los alumnos, y el currículum, su contenido, la guía de su progreso por la escolaridad. Por ello, se dice que el currículo tiene una cierta capacidad reguladora de la práctica; desempeña el papel de una especie de partitura interpretativa, flexible, pero determinante de la acción educativa. Al mismo tiempo, advierte Sacristán, no se entendería acepción alguna de currículum sin apelar a los contextos desde los que se elabora, ya que lo visualiza como un proceso con dinámicas implícitas.

A continuación, se muestran coincidencias de varios autores, con base a la concepción de currículum. Ornelas (2009), Díaz (2007), Coll (2007), Casarini (2005), Stenhouse (2003), Gimeno, J. y Pérez, Á. (2002), De Alba (1998), Zabalza (1997) y Kemmis (1993), lo consideran como un

proyecto de carácter educativo-histórico-social y político que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo de la incorporación de la cultura (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que la escuela trata de promover, y propone un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos (informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar). El currículum tiene, por lo tanto, dos funciones diferentes: la de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y la de servir como guía para orientar la práctica pedagógica.

Por lo tanto, el currículum desde estas concepciones coincide en que es una construcción social, histórica, cultural y educativa que atiende a las reformas político-educativas, que a su vez contempla aspectos primordiales como lo son aspectos teóricos-formativos, sociales y culturales, que aluden a la formación de los estudiantes en cualquier nivel educativo, para el bienestar propio de la sociedad emergente.

Con base en esta construcción histórica del currículum institucional y las reformas educativas vigentes, se retoman los cinco ámbitos diferenciados respecto a las definiciones, acepciones y perspectivas sobre el currículo que menciona Sacristán (2002):

- ✓ La función social que cumple.
- ✓ El proyecto o plan educativo pretendido o real.
- ✓ La expresión formal y material del proyecto educativo.
- ✓ El campo práctico.
- ✓ La actividad discursiva académica e investigadora

Las concepciones anteriores, se esclarecen en lo que compete el currículum, visto como una forma de entender la educación que permite comprender la vida en la escuela, el qué, el cómo y el cuándo enseñar; lo cual lleva implícito la búsqueda, la indagación, la investigación y la reflexión en la acción, de las prácticas educativas llevadas a cabo en el contexto escolar emergente.

Se retoma la noción de currículum, considerado como una actividad discursiva académica e investigadora, así como también desde el posicionamiento de la puesta en marcha, al considerar el planteamiento del deber ser, al vivir lo que se torna en la práctica educativa, y al intercambiar tanto los saberes disciplinarios propuestos en el mismo currículum con los saberes prácticos adquiridos durante la experiencia.

Así pues, en un currículo que involucra relacionar la teoría con la práctica en materia educativa, estos elementos conllevan a transformar una sociedad. Con base en la descripción de lo

que es el curriculum y los elementos que lo componen, es como se plantea la práctica educativa considerada como:

La práctica del curriculum es un proceso de representación, formación y transformación de la vida social en la sociedad, la practica el curriculum en las escuelas y la experiencia curricular de los estudiantes debe entenderse como un todo, de forma sintética y comprensiva, más que a través de las estrechas perspectivas de especialidades de las disciplinas particulares (Kemmis, 1993, p. 14).

Para su comprensión, es requisito considerar las formas de relación entre la teoría y la práctica de la educación, puesto que varían como en el nivel de la metateoría, referido a la noción de lo que significa relacionar la teoría y la práctica educativa. Aunque los cambios en la metateoría sean más difíciles de observar, excepto a través del discurso de los educadores mismos, sus perspectivas sobre lo que significa hacer teoría de la educación (Kemmis, 1993).

Así, el valor de encontrar el vínculo que existe entre la teoría y la práctica educativa, es una realidad compleja que existe dentro de la misma practica vivida en un curriculum formal, ya que trata de identificar aquellos aspectos que le caracteriza y que no vienen descritos en dicho curriculum; al contrario, esas prácticas datan de saberes docentes compartidos dentro de un contexto escolar, y solamente ellos saben, dentro de sus propias manifestaciones, cómo es que llevan a cabo el proceso de enseñanza en un ambiente determinado.

Kemmis (1993) considera que las construcciones de lo que implica un proceso en el que se involucra la metateoría, en un primer momento discurre por teorías del curriculum, como teorías sociales, no sólo en el sentido de que reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, sino también porque encierran ideas sobre el cambio social y, en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad.

Entonces, la perspectiva de la construcción teórica del currículum basada en la práctica admite un universo en el que los docentes deben participar activamente en la toma de decisiones educativas y aceptar la responsabilidad derivada de hacerlo.

El curriculum, desde la perspectiva ideológica, según Kemmis (1993), refiere a los procesos y prácticas mediante los que las escuelas reproducen y transforman las estructuras características de la vida social, tanto en la conciencia de los individuos como estableciendo formas de prácticas y tipos de relaciones sociales características de la sociedad.

Kemmis (1993) y Gimeno (2007) coinciden en los puntos referentes a la conceptualización formal como un proceso establecido, y desde el aspecto teórico al de la puesta en marcha, vivido desde la experiencia curricular-institucional; curricular en la acción académica y discursiva en la interpretación por los sujetos ejecutores.

A continuación, con ayuda de la siguiente Tabla 3, se muestran las diferencias entre las perspectivas metateóricas de las distintas formas de elaboración de la teoría del currículum.

Tabla 3. Perspectivas metateóricas de las distintas formas de elaboración de la teoría del currículum

	Puntos de vista sobre la teoría del currículum		
	Técnico	Práctico	Crítico
Lenguaje y discurso	Científico	Humanístico	Dialéctico
Relaciones sociales y organización	Burocráticas	Liberales	Participativas-democráticas, comunitarias.
Acción y prácticas	Tecnicistas	Racionalistas	Emancipadoras (preparación)

Fuente: elaboración propia con base en, Kemmis (1993).

Así pues, se muestran los puntos de vista del discurso, de la organización social y de la acción, adoptados en estas tres formas de elaboración de la teoría sobre el currículum; el técnico, el práctico y el crítico, los cuales son productos de perspectivas metateóricas diferentes, acerca de las relaciones entre la teoría y la práctica curriculares. Siendo así que los operadores del currículum, son tanto productos como productores de procesos de las prácticas cotidianas, de la reproducción social y cultural.

Kemmis (1993) cita que dichas prácticas, que los actores educativos producen, pueden ser identificadas mediante las formas de discurso, como lo es el lenguaje y la comunicación, que utilizan; por sus relaciones sociales, por ejemplo la organización y toma de decisiones; así como por sus formas de acción que son las prácticas, el trabajo productivo y las formas de interacción que se dan en cada una de ellas:

La teoría técnica mira a los profesores como operarios que manejan las técnicas curriculares ideadas por los planificadores para los profesores; la teoría práctica considera a los profesores como agentes morales, responsables de la toma de decisiones prácticas, individualmente, en sus propias clases y escuelas; la teoría crítica contempla a los profesores como miembros de grupos de educadores prácticos, organizados, cooperativos, comprometidos en el análisis crítico de sus propias circunstancias y en el cambio de las

mismas para superar las opresiones de la irracionalidad, la injusticia y la coerción que experimentan en sus vidas y en su trabajo. (p. 136)

Kemmis (1993) sugiere que el modo que una sociedad escoge para representar sus estructuras internas, como el conocimiento de relaciones sociales y de acción, se transmite de generación en generación a través de los procesos educativos; mismos que reflejan los valores y las tradiciones sobre el papel de la educación en la sociedad, los puntos de vista sobre la relación entre el conocimiento y la acción en la vida, y en el trabajo de las personas enfocadas al ámbito educativo.

Con base en los autores mencionados, respecto a lo que es el curriculum, en tanto a los componentes que lo determinan, y desde la perspectiva a considerar, se realizó una selección de conceptos que aludieran a lo que plantea el objeto de estudio, considerando a la práctica educativa como una práctica pedagógica desde la perspectiva social, vivida dentro del curriculum formal, así como sus manifestaciones respecto a lo técnico-operario que implica una reforma planteada desde el curriculum formal, en este caso dictaminada por lo Federal.

Lo anterior se detecta a través de la identificación del vínculo que se exige entre teoría y práctica, el cual se ve plasmado en la relación meta teórica que existe entre ambos conceptos, y que se puede analizar a través de la acción social ejercida en los actores educativos, y en este caso, a través de la indagación de la expresión y reflexión de los saberes docentes que tienen al respecto de la tutoría en el acompañamiento de la titulación.

3.3.1 Currículum formal

Después de realizar una comparativa de las concepciones de currículum, así como de lo que converge a la práctica educativa, y para este contexto de Escuelas Normales, se retoma al currículo como punto relevante del análisis conceptual y contextual, para comprender el ámbito educativo como un fenómeno ocurrente de la realidad educativa a estudiar, visto desde lo prescriptivo-normativo y político, a lo ideológico-cultural.

Al currículum formal también se le conoce como propuesto. Generalmente contempla aspectos que integran conocimientos, habilidades y destrezas teóricos-prácticas, en donde destaca primordialmente lo metodológico que conlleva a la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las condiciones académicas y administrativas acorde a sus fines, recursos y técnicas.

Tanto el plan de estudios tanto como los programas de cursos son guías que prescriben las finalidades, contenidos y acciones, que es necesario llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos, elementos necesarios para desarrollar un currículum, los cuales representan el aspecto documental y formal de un currículum.

Cassarini (2005) menciona que la construcción de las características que integran el currículum, al ser determinadas por su naturaleza como prescriptivo para la acción, tanto para las reflexiones derivadas de la práctica como los aportes teóricos provenientes de la investigación curricular, de la enseñanza y del aprendizaje; se visualiza desde este aspecto prescriptivo el plan de estudios el cual está inmerso en el currículum formal, como sus programas de cursos que representan el aspecto documental de un currículum.

Así, el plan de estudios es visto como un documento guía que prescribe las finalidades, contenidos y acciones que son necesarias llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un currículum.

Ornelas (2009) coincide con Cassarini, al concebir al currículum formal como aquello que “da forma y contenido” a un conjunto de conocimientos abstractos, habilidades y destrezas prácticas; a un cuerpo doctrinario de convicciones intelectuales y, en menor medida, éticas, que de manera ordenada y seriada conforman una fracción del saber y se concreta en el plan de estudios de un nivel educativo o de una carrera profesional.

El currículum cuando es concebido como una relación social pues el currículum forma, por medio de él se producen y reproducen valores, ideología y rasgos de la personalidad en los sujetos

del proceso educativo. El currículum formal contiene finalidades y metas precisas de lo que se debe aprender y cómo se debe aprender, al igual que establece tiempos y ritmos de aprendizaje (Ornelas, 2009).

En términos prescriptivos, se espera que por medio del currículum formal se reproduzcan en los estudiantes tanto rasgos cognoscitivos, como aspectos teóricos y de conocimientos, como rasgos sociales esenciales para la vida en sociedad y para la práctica profesional.

Por estos motivos, el punto de partida data de la descripción panorámica del currículum formal y prescripto que enmarcan las Escuelas Normales de México, al pertenecer al Sistema Educativo Nacional, marcado por los acuerdos y reformas presentadas en los Acuerdos vigentes registrados en el Diario Oficial de la Federación, en concordancia con los lineamientos que caracterizan a la Educación Básica. A partir de estos elementos, se despliega una descripción de los componentes caracterizados mediante la práctica educativa que se vive, surgidos de la puesta en marcha del currículum formal.

Punto interesante, ya que el deber ser, pareciera ser distante ante los saberes en práctica, manifestados por los ejecutores del currículum formal. Es así como surgen de manera empírica cuestionamientos como puntos reflexivos para analizar y comprender los factores atribuidos a las prácticas educativas de acompañamiento tutorial que realizan los docentes en la etapa final de la titulación.

3.3.2 Currículum vivido

Ahora trataremos aspectos característicos cuando se pone en marcha el currículum formal. Aspectos que se escuchan, que se cuentan, que se tratan, comúnmente en reuniones de academias de docentes y en puntos clave dentro del contexto escolar, en donde por naturaleza se originan la manifestación de saberes de los actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, mismos que son puntos relevantes para emplear adecuadamente el currículum formal.

Cassarini (2005) lo concibe como currículum real, a través de la puesta en práctica del currículum formal con las necesarias e inevitables modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula.

El currículum real encuentra su razón de ser en la práctica educativa, en donde, según Cassarini (2005), se confluyen y se entrecruzan, de manera más o menos equilibrada y conflictiva, diversos factores como lo es el capital cultural de maestros y alumnos, los requerimientos del

currículum formal, los emergentes no previstos de la situación colectiva del aula, y otros factores socioculturales, económicos y políticos presentes en el contexto social de la institución educativa en espacios y tiempos específicos.

Así mismo, maestros y alumnos con similares o distintas inserciones sociales e historias personales, con concepciones diversas sobre una variedad de asuntos vitales, generan la apropiación de conocimientos, valores, habilidades, actitudes y destrezas, en el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La puesta en marcha del currículum formal vincula el plan de estudios con la realidad educativa, aspecto del cual se obtienen las diversas concepciones de la ejecución del currículum, en donde se involucran a los actores educativos, todos encaminados hacia un mismo bien formar profesionales de la educación para este contexto educativo.

Y para su comprensión, es menester vincular aspectos dictaminados en el currículum formal con lo que se vive. Sin embargo, para lograrlo, también se debe considerar un elemento sustantivo del currículum, que es la cultura en sus manifestaciones dentro de una institución escolar, la cual se describe a continuación.

3.4 Cultura institucional y académica

Para estudiar al docente desde la teoría educativa, se contempla el contexto educativo emergente y los factores que lo integran, como los aspectos sociales, históricos, pedagógicos, administrativos e institucionales; en sí todo lo que conlleva al actuar de las personas en una sociedad determinada.

Por lo tanto, se requiere de un perfil docente adquirido desde la educación formal, referido a su capital cultural y pedagógico, que integre aspectos presentes dentro de un currículum formal. Sin embargo, dentro de la práctica educativa, son aspectos que se tratan desde el currículum vivido, pero no legitimado institucionalmente, que se estudian desde las epistemologías del sur, considerando los “saberes” como elementos que integran aspectos formativos de los sujetos en el ámbito educativo, pero sin presencia en el currículum formal.

Por ende, se visualiza al docente como un agente social condicionado subjetivamente, “desde dentro”, por el sistema de sus disposiciones y/o esquemas componentes de su *habitus* adquirido, pero ¿cuáles serán en dicho contexto normalista?

Rockwell (2009) y Giroux (1985), hacen planteamientos referentes a las teorías de la reproducción, que para este trabajo son importantes mencionar, debido a que parte de la formación docente se adquiere en la educación formal.

Vista la cultura desde Rockwell (2009), se encuentra que en la experiencia etnográfica, como lo son la historia y cultura en los procesos educativos, junto con la teoría de la reproducción, se hace énfasis en que a partir de la teoría existente de la reproducción, derivada de realidades sociales diversas, se presupone la existencia de procesos y contenidos de reproducción en las escuelas. En lugar de utilizar y reelaborar la teoría para conocer cómo se dan esos procesos en los contextos históricos, comprender el origen y la continuidad histórica de ciertas prácticas escolares adquiere especial relevancia para pensar su transformación.

Respecto a las teorías de la reproducción y las escuelas, Giroux (1985) menciona:

Que despojaron a las escuelas de su inocencia política y las conectaron a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista. En efecto, mostraron que son escuelas reproductoras en tres sentidos. Primero, las escuelas proporcionan a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexos. Segundo, las escuelas son reproductoras en el sentido cultural, pues funcionan en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses. Tercero, las escuelas forman parte del aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado. (p. 38)

Dando una posible respuesta a lo que alude al sistema de las disposiciones y/o esquemas como componentes del *habitus* adquirido, se tiene que su constructo proviene desde la escuela, a partir de su carácter legitimador, ya que se consideran como reproductoras y transmisoras de conocimiento, y a su vez de la cultura que se rige en su contexto.

Estos esquemas traen una serie de categorías que le caracterizan al sujeto formador de formadores, manifestadas en su quehacer investigativo, al tener patrones de capital cultural adquirido y, que al mismo tiempo, le son transmitidos a sus estudiantes durante el proceso de titulación, relevantes para reflexionar sobre aspectos de carácter cualitativo que también determinan su actuar mismo.

Giroux (1985) también plantea que las relaciones sociales:

Constituyen los planes de estudio ocultos proporcionan un peso ideológico y material a las cuestiones que se refieren a aquello que cuenta como alto versus bajo en el status del conocimiento (intelectual o manual); como alto versus bajo en el status de las formas de organización social (jerárquica o democrática), y, por supuesto, lo que cuenta como alto

versus bajo en el status de las formas de interacción personal (interacción basada en la competencia individual o interacción basada en el compartir colectivo) [...] siendo así una razón más para poder estudiar el por qué los docentes actúan de alguna manera u otra y entender dichos procesos tanto formativos como transmisores del capital cultural en el ámbito educativo y sobre todo su repercusión en los estudiantes. (p. 54)

Por esta razón, las nociones de cultura y capital cultural son centrales para Bourdieu (2002), en el análisis de cómo funcionan los mecanismos de reproducción cultural en las escuelas; argumenta que la cultura que se transmite en ese espacio, se relaciona con las diferentes culturas que conforman la sociedad, en tanto que confirma la cultura de la clase dominante.

Giroux (1985) hace mención del modelo cultural-reproductor de Bourdieu, en el cual:

Se examina la relación entre acción y estructura mediante formas de acción históricas que juntan dos historias. La primera es el hábitat o historia objetivada, "la historia que en el transcurso del tiempo se ha acumulado en cosas, máquinas, edificios, monumentos, libros, teorías, costumbres, leyes, etcétera" [...] La segunda se refiere a la historia encarnada del habitus, y se refiere a la interiorización de una serie de competencias y necesidades estructuradas; a un estilo de conocimiento y un modo de relacionarse con el mundo que están arraigados en el cuerpo mismo. El habitus, entonces, se convierte en una "matriz de percepciones, apreciaciones y acciones" [...] "un sistema duradero de esquemas de percepción adquiridos, de pensamiento y acción, engendrados por condiciones objetivas pero que tienden a persistir aun cuando se alteren dichas condiciones". (p. 35)

El *habitus* es socialmente adquirido a partir de un arbitrario cultural, en donde se da el encuentro entre el habitat y el campo, a partir de un espacio social como un sistema de posiciones sociales que se definen las unas en relación con las otras.

Desde la antropología, Geertz (2003) concibe a la cultura como "la organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas y objetivados de forma simbólica, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados" (p. 48).

Stenhouse (2003) menciona que la cultura es un concepto utilizado por los científicos sociales cuando intentan explorar la estructura social del conocimiento, las capacidades, las costumbres y las creencias, a fin de comprender cómo han surgido, cómo se hallan relacionadas con la sociedad y cómo ésta las maneja. Es la idea de una multiplicidad de tradiciones, que es pública, en el sentido de que puede aprenderse participando en los grupos que la comparte.

Rockwell (2018) menciona que en las culturas escolares siempre están en juego diferentes órdenes normativos, que entran en conflicto o en complicidad.

Es posible encontrar prácticas que corresponden a viejas leyes aún tomadas como válidas por los sujetos locales; o bien docentes que innovan, aunque no reporten sus actividades en el formulario correspondiente al reglamento vigente. Conviene conocer las tendencias anteriores al periodo que estudiamos, para entrever las prácticas que aún perduran. Además, es necesario explorar los márgenes del sistema, donde empiezan a circular nuevas ideas y se gestan maneras distintas de enseñar y de vivir las escuelas (Rockwell, 2018, p. 338).

Para este contexto también se alude a las características que conforman la cultura escolar, la cual está presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica; y la cultura escolar, reflejada en las concreciones que constituyen el currículum.

Con base a lo anterior se entiende como cultura escolar como un cruce de culturas, que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción e intercambio de significados, así como la naturaleza tácita, imperceptible y pertinaz de los influjos y elementos que configuran la cultura cotidiana escolar.

Tal cultura es transmitida, aprendida y compartida a través del desarrollo del lenguaje, fundamentada tanto en la comunicación entre miembros como en el pensamiento por parte de individuos. En cierto modo, la cultura es un artículo de consumo intelectual del que se ocupan las escuelas y del que extraen el contenido de la educación. La cultura de la escuela influye en formas no previstas, sobre la experiencia de los alumnos y de los profesores que en ella trabajan.

Acorde con Giroux (1985), Bourdieu (2002) y Stenhouse (2003), la noción de relación con el saber no puede ser pensada en su construcción sin tener en cuenta los capitales culturales y escolares que los sujetos adquieren a lo largo de su trayectoria escolar.

Dicho capital cultural puede existir en el estado incorporado, en el estado objetivado y en el estado institucionalizado, los cuales permiten pensar la construcción de diferentes relaciones con el saber en el ámbito escolar, como el manejo del tiempo, del espacio, del lenguaje, de las reglas institucionales, de las estrategias de estudio, y la adquisición de saberes específicos que, indudablemente, se encuentran en el currículum formal. En este punto se pone en juego la incorporación el saber, saber hacer y el saber decir.

Morin (1999) propone que la cultura está constituida por el conjunto de los saberes: saber-hacer, reglas, normas, interdicciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos que se transmiten de generación en generación, la cultura se reproduce en cada individuo, controla la existencia de

la sociedad y mantiene la complejidad psicológica y social. No hay sociedad humana, arcaica o moderna que no tenga cultura, pero cada cultura es singular.

Entonces, las pautas de cambio y continuidad de las prácticas y los saberes educativos no se rigen del todo desde los dispositivos normativos puestos en marcha por las autoridades institucionales. Las culturas escolares tienen una dinámica propia, en la que el encuentro entre personas de diferentes generaciones —maestros, padres y jóvenes— condiciona ritmos y formas de transmisión intergeneracional, de apropiación y de resistencia, que no respetan los tiempos económicos y políticos

3.5 Práctica educativa

Actualmente el docente, durante el proceso educativo, requiere hacer mayor énfasis en la capacidad de articular, conceptualizar, crear y promover espacios para generar un cambio crítico y reflexivo de las condiciones que inhiben el mejoramiento de la educación de todos y para todos.

Regularmente, es tarea de muchos docentes el encontrar soluciones prontas a la problemática que enfrentan en su trabajo cotidiano, sin embargo hablar de docencia conduce a incursionar en cuestiones de pedagogía y de didáctica, de tal manera que el tratar los aspectos relativos a la práctica docente lleva necesariamente a considerar los saberes cotidianos y pedagógicos que enfrenta en su quehacer educativo.

En un primer momento, Álvarez (2015) plantea la teoría como la elaboración sistemática de conocimiento pedagógico, que frecuentemente se realiza al amparo de investigadores y académicos en las universidades. Algunos términos habituales para referirse a la teoría son los de conocimiento, ciencia o investigación. Se concibe por práctica “el cuerpo a cuerpo” del trabajo cotidiano del profesorado en los centros educativos de los diferentes niveles, sobre todo en las aulas, pero también fuera de ellas (desde infantil hasta el sistema universitario).

Álvarez (2015), considera que la práctica estaría constituida por todo el repertorio de comportamientos, acciones, actitudes y valores manifestados por los docentes en sus centros de trabajo, y más concretamente, en las aulas. Asume la práctica educativa como la actividad que se desarrolla en los centros educativos en general.

También destaca que la teoría se produce al amparo de las investigaciones científicas de las comunidades universitarias y se utiliza principalmente en nuevas investigaciones. Mientras que

en la práctica, el saber se produce en el ejercicio de las funciones profesionales, y se utiliza a lo largo del desarrollo profesional docente en forma de experiencia.

Barcena (2011) plantea a la práctica educativa como cualesquiera actividades o actuaciones humana, incorporadas dentro de la estructura general de un propósito educativo, y realizadas libre, intencional y deliberadamente, en cuyo desempeño es requisito esencial que los criterios que confieren valor formativo a las finalidades propias de la tarea se hallen presentes en los medios empleados para su adquisición.

Con respecto a este apartado, y retomando a autores clave los elementos que complementan a la práctica educativa, tanto como De Alba (1998), Zabala (2000), Pérez (2002), Carr (2002), McLaren (2005), Gimeno (2007), Kemmis (2014), de los cuales Valladares (2017), tal como se describe en el problema de investigación, coincide en la realización de un estudio teórico-epistémico, en el cual tienen coincidencia, donde las prácticas educativas presentan características tanto histórico-sociales, políticas, curriculares, epistemológicas-teóricas, pedagógicas, culturales que se dan de manera implícita e implícita en un contexto educativo institucional.

El problema de la relación teoría-práctica, tal como lo plantean Álvarez y Hevia (2013), trasciende el ámbito de la actividad profesional de la enseñanza y la formación del profesorado, ya que se trata de un asunto complejo: el de la construcción de conocimiento.

Para realizar este estudio en un primer momento se pretende abordar a la práctica como una forma de actividad humana, cooperativa y socialmente establecida, en la cual ciertas acciones y actividades son comprensibles con referencia a ciertas ideas relevantes-inmersas en discursos característicos de esa práctica, y en la cual, las personas y los objetos son distribuidos en relaciones características. Además, este complejo de acciones, discursos y relaciones está sujeto a un proyecto particular (Kemmis, 2014).

La práctica educativa, según Gómez (2008), se concibe como un proceso de solución de problemas en que el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantean. Algunos determinantes son la experiencia docente, la naturaleza de la disciplina y el conocimiento pedagógico.

Las prácticas se componen por discursos, acciones y relaciones que están sujetas a un proyecto que es propio de la práctica. Quien practica se relaciona con la práctica al usar el lenguaje

que a ella le es propio, y al realizar actividades y establecer relaciones con otras personas y objetos que son características de la misma. Esto, a su vez, puede ser investigado (Kemmis, 2014).

Las prácticas están siempre situadas en lugares y tiempos determinados, lo cual no significa que estén predeterminadas, sino que la manera en que una práctica se despliega está siempre configurada por las condiciones de espacio y tiempo que le son particulares, es decir, por las condiciones históricas y materiales que existen en un lugar y en un momento dado, las cuales se materializan en los arreglos culturales-discursivos, materiales-económicos y sociopolíticos.

Esta forma de entender las prácticas comporta la idea de que los espacios en los que se desarrolla una no son simplemente el contexto de una práctica, entendido como un ambiente educativo. Desde esta concepción, la práctica toma una forma que ha sido prefigurada por las condiciones que pertenecen a lugares y espacios particulares (Kemmis, 2014).

La práctica educativa, según Carr (2002):

Es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales [...] conjunto de creencias relativas a lo que hacen, de la situación en la que actúan y de lo que tratan de conseguir [...] es también social y que, en consecuencia, el esquema teórico de un profesional individual no se adquiere de forma aislada. Se trata, más bien, de una forma de pensar que se aprende de otros profesionales y se comparte con ellos, que se conserva a través de Las tradiciones de pensamiento y práctica educativos en cuyo marco se ha desarrollado y evoluciona. (p. 64)

Siguiendo al autor, la práctica educativa no puede comprenderse sin contar con el pensamiento de los profesionales sobre lo que hacen y deben hacer. Puesto que los teóricos de la educación no pueden observarla de manera teóricamente neutral, cuanto mejor conozcan los profesionales los orígenes causales de sus ideas y creencias, más capaces serán de determinarlas racionalmente.

Así pues, se requiere de profesionales de la educación que no se sometan solamente a sus creencias y prácticas para un mayor autocontrol racional, puesto que se les ayuda a adquirir mayor conciencia de los determinantes causales de las mismas, realizaran un análisis hacia lo que es una práctica educativa reflexiva.

Perales (2006) comparte la misma idea de Carr (2002), ya que visualiza que la práctica educativa está conformada por un conjunto articulado de acciones intencionalmente transformadoras, interpretadas como una red conceptual que se modifica a través de la relación

entre la teoría y la práctica, la cual se constituye de acciones interpretadas como acciones transformadoras de los sujetos que intervienen en ella.

Tanto Perales(2006) como Carr (2002), marcan la importancia de su comprensión como un conjunto de acciones reflexivas e intencionalmente formativas, articuladas y específicas, que conforman un campo de conocimiento concreto. Tales acciones requieren una teoría propia para ser explicitadas, indagadas e innovadas.

Zabala (2000) coincide con Kemmis (1993) al considerar que la práctica es algo complejo, fluido, esquivo y difícil de limitar con aspectos simples que suceden durante la práctica misma, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores y hábitos pedagógicos que, conforme a la experiencia, se van adquiriendo y desarrollando de manera paulatina en un contexto determinado.

Las prácticas educativas desde la perspectiva de las prácticas de investigación que realiza el docente son definidas según los planteamientos de Kemmis, citado en Valladares (2017), como:

Prácticas de cambio de otras prácticas educativas, pero a diferencia de otros tipos de prácticas, en éstas la vía de cambio es el entendimiento y estudio acerca de cómo se conforman y transforman (be and become) las comunidades de aprendizaje en la educación. Estas prácticas investigativas proceden a través de la reflexión crítica y la evaluación de las diferentes (otras) prácticas educativas, mismas que pueden ser más amplias e incluir la participación de otros agentes con diferentes perspectivas, como las comunidades los padres, los estudiantes, los investigadores y los profesores, entre otros. (p. 196)

La interacción permanente de la práctica y la teoría conforma un bucle creativo y dinámico, que expande el conocimiento y transforma la realidad, al transformar al propio sujeto que conoce y actúa, como consecuencia de su interacción con la realidad. Para entender la complejidad del conocimiento práctico, debemos comprender la convergencia e interacción de los aspectos conscientes y no conscientes del procesamiento de información y construcción de significados que existe en toda experiencia humana (Gimeno, 2002).

Sin embargo, para el objeto de estudio que serán las prácticas educativas durante el proceso de titulación, es necesario analizar cómo se apropia el docente de su práctica educativa, con relación al currículum tanto desde elementos que se viven dentro de él, contemplando lo político, conceptual, cultural y valoral, en donde permean relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículum formal se despliega y se acontecen prácticas concretas.

De Alba (1998) y Gimeno (2002) plantean que en el currículum, dentro de prácticas diversas, se vislumbran las siguientes dimensiones particulares o específicas los que le son propios a un currículum y el carácter histórico de la práctica y los niveles de significación.

Estas significaciones pueden ser implícitas o explícitas, directas, indirectas, manifiestas o latentes. Con base en lo anterior se mencionan características del sujeto social como entidad o concepto y su papel dentro del currículum como los maestros y alumnos dentro del desarrollo curricular son aquellos que convierten en práctica cotidiana un currículum.

De acuerdo a las nociones presentadas del currículum, son los actores educativos, los sujetos protagonistas del currículum, los que interpretan, a través de la práctica, la determinación curricular -concretada en una forma y estructura curricular específica-, ilustrando diversos significados en la transformación del currículum, de acuerdo con sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales.

Después de atender las significaciones de la práctica educativa, su interpretación puede hacerse en diversos momentos y referirse, según Perales (2006), a las interpretaciones de los intercambios discursivos (orales y escritos) entre maestros y alumnos; la interpretación de las acciones y prácticas de ambos, y la interpretación del sentido educativo de las prácticas que éstos realizan en la escuela y otros ámbitos escolares.

El tema fundamental para el análisis de la práctica educativa radica en analizar, desde el punto de vista interpretativo, cómo se cumple la función cultural, social, pedagógica y práctica de las escuelas en el campo del conocimiento educativo.

Con base en las descripciones mostradas anteriormente, que le competen al currículum, se tiene que las prácticas educativas se dan de manera implícita y explícita, de manera que dicho currículum se reelabora en procesos y contextos en los que se formula, así como en el ambiente en que se desarrolla prácticamente. Así, la manifestación de la cultura escolar se visualiza por medio de relaciones y métodos pedagógicos asentados en tradiciones y creencias, por profesores concretos, apoyándose en las elaboraciones que realizan.

Para entender la educación y la dirección de la misma dentro de las instituciones escolares, se intenta distinguir lo que se pretende de lo que se hace realmente; atender a esta dimensión “oculta” significa que, al entablar cuestiones de cultura como parte esencial de la ejecución del currículum, se tiende a hacerlo tratando elementos de carácter social como punto nodal para tratar de comprender el quehacer docente dentro de su práctica educativa.

En congruencia con la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2018), el actual docente de educación básica se enfoca más en lo humanista, los valores y la convivencia familiar; en la necesidad de mejorar la calidad y la articulación entre niveles; la pertinencia real de la formación del docente y la claridad en los objetivos esperados; y la definición del camino a seguir tras la presentación del documento para llevar lo planteado a la realidad, en donde el currículo es un campo en el que interaccionan ideas y prácticas recíprocamente.

En relación con el plan de estudios vigente de las Escuelas Normales 2018, coinciden en el rol docente a desempeñar del estudiante normalista durante su práctica educativa, refiriéndose a la formación docente, vista desde el formador de formadores como punto nodal, además de dar sustento a su quehacer cotidiano y a fundamentar las prácticas que lleva a cabo en su actuar cotidiano.

En atención a los postulados planteados en la vida en las escuelas de McLaren (2005), muestra a la educación desde una perspectiva crítica, hacia lo que debiera del deber ser, preocupado por describir aspectos que le caracterizan a los sujetos de la educación. Los cuales caracteriza como *Voces de pasillo*, en donde los maestros necesitan comprender cómo las experiencias producidas en los diferentes dominios de la vida diaria producen, a su vez, las distintas voces que los estudiantes emplean para dar significado a sus mundos y, por consiguiente, a su existencia en la sociedad.

Bajo el enfoque de la pedagogía crítica y afirmante, McLaren (2005), resalta que tiene que ser construida con las historias que la gente cuenta, las formas en las que los estudiantes y los maestros asignan significados, y las posibilidades que subyacen en las experiencias que moldean sus voces. Es alrededor del concepto de voz, que puede tener lugar una teoría de enseñanza y aprendizaje que apunte a nuevas formas de relaciones sociales, y a nuevas y desafiantes formas de confrontar la vida diaria.

Plantea a la educación desde la perspectiva crítica y el papel que juega en los actores educativos. En este tenor, los docentes son actores sociales que poseen características físicas y psicológicas tales como sueños, deseos e historias; vivencias expresadas principalmente mediante las voces de los conocimientos y experiencias a través de las cuales los individuos dan significado a su vida diaria distintos códigos es decir, las creencias, los valores y los supuestos que emplean para darle sentido a su mundo (McLaren 2005) .

Acorde a los planteamientos anteriores, se tiene que la función educativa de la escuela, en su vertiente compensatoria y en su exigencia de provocar la reconstrucción crítica del pensamiento y la acción, requiere la transformación radical de las prácticas pedagógicas y sociales que tienen lugar en el aula y en el centro de las funciones y competencias del docente (Pérez, 2002).

El principio básico que se deriva de estos objetivos y funciones de la escuela contemporánea es facilitar y estimular la participación activa y crítica de los alumnos/as en las diferentes tareas que se desarrollan en el aula, y que constituyen el modo de vivir de la comunidad democrática de aprendizaje.

Se llega a la reflexión de que en la actual era de la información y la incertidumbre, se requieren ciudadanos capaces de entender la complejidad de las situaciones y el incremento exponencial de la información, así como de adaptarse creativamente a la velocidad del cambio y a la incertidumbre que le acompaña; es necesario considerar elementos de carácter social, contextual e histórico, en referencia a las voces de pasillo como aspectos esenciales en un primer acercamiento al objeto de estudio, como un componente más a explicar respecto a sus dinámicas intrapersonales, para descifrar cómo es su conocimiento práctico en su práctica educativa, actuar docente, su *habitus*, sus creencias, sus saberes y todo aquello que conlleva hacia la reflexión del acto educativo.

La tarea educativa del docente, además de ser el facilitador que propicie mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la tutoría en general, supone, por tanto, provocar, facilitar y orientar el proceso por el que cada individuo reconstruye sus sistemas de interpretación y acción; sistemas que incluyen de forma interactiva conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores.

Éstos sistemas no pueden dejar de existir en la práctica educativa desde el currículum formal, pero lamentablemente son teorías implícitas no fundamentadas en el mismo, ya que la formación del pensamiento práctico de los docentes, sus competencias y cualidades humanas fundamentales, requieren atenderse a partir de sus creencias, de su identidad, de entender procesos permanentes de investigación/acción, de ida y vuelta, de las intuiciones a las teorías y de las teorías a las intuiciones, y de los hábitos en los contextos y situaciones en los que se tiene que intervenir (Sacristán, 2002).

Como plantea Bárcena (1991) la teoría educativa ha de hacer valer su naturaleza de teoría práctica, ya que, sin dejar de estar sujeta a las exigencias propias del rigor científico, en todo

momento ha de conservar y respetar el contexto práctico en el que los problemas educativos surgen.

A través de estos elementos que caracterizan a la práctica educativa, vista desde la postura cualitativa, puesto que dichas prácticas son observables y reflexivas. Así pues la práctica educativa es un proceso que se da en un contexto educativo, que está determinado por un contexto social, histórico y político, que en su práctica la determina el actuar de los agentes educativos, presentada en el curriculum vivido, pero que no puede ser detectada a simple vista, además de que se requiere de un proceso analítico-reflexivo que permita dar pauta a la comprensión y análisis de lo que sucede en las escuelas, con el objetivo de la reestructuración curricular en beneficio a la comunidad educativa y a la sociedad en general.

3.6 Saberes docentes

Para la comprensión del contexto educativo, en este caso donde se viven experiencias educativas durante las prácticas de acompañamiento tutorial en la titulación, es menester comprender, en un primer momento, el actuar de los actores educativos, mismos que llegan a generar marcos interpretativos y espontáneos, los cuales se manifiestan de manera implícita, de tal manera que son representados como comportamientos ante una situación particular.

En este sentido, referente a las teorías implícitas en el conocimiento social, Rodrigo (1985) afirma lo siguiente:

Que las teorías implícitas son unidades representacionales complejas que incluyen multitud de proposiciones organizadas en torno a un dominio concreto del mundo social. Sus funciones son múltiples; permiten interpretar o explicar comportamientos, establecer predicciones y tienen un valor prescriptivo marcando pautas o directrices a nuestra propia conducta social [...] Las teorías implícitas son el producto de una delicada interacción entre estrategias individuales del procesamiento de información y procesos socioculturales. (p. 145)

La práctica educativa está determinada por múltiples factores, entre ellos la experiencia docente, la naturaleza de la disciplina que se enseña y el conocimiento pedagógico de los docentes. Se prefiere el término teorías implícitas, debido a que éste se refiere a la teorización informal y esquemática de la práctica docente. Esta representación esquemática puede ser evocada en los docentes a través de la entrevista profunda (Gómez, 2008).

La relación que se ha establecido entre práctica educativa y teorías implícitas de los profesores, subraya la importancia de que los procesos de formación dejen de centrarse únicamente en cuestiones instrumentales, y aborden también las maneras en que cada docente concibe su práctica educativa, ya sea para buscar la manera de transformar las concepciones pobres, contradictorias o cuestionables, para establecer relaciones entre el conocimiento personal y las teorías educativas formales, o para establecer vínculos entre las teorías implícitas y los aspectos instrumentales del conocimiento pedagógico.

Estudiar las teorías implícitas de los profesores es pertinente, debido a que establecen un vínculo entre las formulaciones abstractas de las teorías y las actividades pedagógicas que el profesor diseña e implementa en el aula, pues desde esta perspectiva el profesor es un agente proactivo que se plantea objetivos y diseña medios para alcanzarlos.

Bárcena (1991) plantea que la profesionalización surgida en la práctica educativa tiende a ser prescriptiva, además de exigir los siguientes requisitos:

- a) Que la práctica educativa concreta sea, cada vez más, el resultado personal de la aplicación reflexiva y crítica de los resultados de la investigación y teorización pedagógica.
- b) Que el profesional de la educación —educadores en general— esté dotado de autonomía real en su trabajo, tanto desde el punto de vista puramente epistemológico como desde un ángulo ético.
- e) Que los profesionales de la educación en su conjunto adquieran el compromiso y la responsabilidad por autorregularse —como miembros de la profesión educativa— mediante una ética profesional adecuada. (p. 222)

Este autor plantea la complejidad de la educación como un complejo campo de estudio en el que las expectativas habituales, desde lo teórico, se ven limitadas porque la educación no es un objeto de estudio independiente del entendimiento humano; y desde un punto de vista práctico, la complejidad de la educación implica tener que redescubriría como una actividad práctica, personal del docente, cuya reflexividad y responsabilidad estén estrechamente relacionados entre sí, para la comprensión de la misma (Bárcena, 1991). Con base en el punto anterior, es como se describen, en los siguientes temas, los conocimientos que caracterizan a la práctica educativa, desde los aspectos implícitos que le conllevan.

A continuación, se describen elementos que forman parte esencial de una práctica educativa. Uno de ellos se manifiesta a través de la interpretación de los saberes docentes que se

comparten durante el acto educativo, mismos que, a veces, pasan de ser irrelevantes a ser un elemento nodal para el desempeño mismo de su práctica.

Todo saber implica un proceso de aprendizaje y de formación, y cuanto más desarrollado, formalizado y sistematizado esté [...] más largo y complejo se vuelve el proceso de aprendizaje que, a su vez, exige una formalización y una sistematización adecuadas. Un proceso de formación basado en los conocimientos actuales: lo nuevo surge y se puede surgir de lo antiguo porque lo antiguo se reactualiza constantemente por medio de los procesos de aprendizaje. (Tardif, 2004, pp. 28-29)

Un saber en general engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades y las actitudes; es decir, el saber, saber-hacer y saber ser. Por lo tanto, se considera al saber docente como un saber plural, formado por una mezcla de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinaria, curricular y experiencial, los cuales se describen a continuación en la Tabla 4.

Tabla 4. De los saberes docentes

	Fuentes sociales de adquisición	Modos de integración en el trabajo docente
Saberes profesionales de los docentes	La familia, el ambiente de vida, la educación en sentido lato, etc.	Por la historia de vida y por la socialización primaria.
Saberes procedentes de la formación escolar anterior.	La escuela primaria y secundaria, los estudios postsecundarios no especializados, etc.	Por la formación y por la socialización preprofesionales.
Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia.	Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, los cursos de reciclaje, etc.	Por la formación y por la socialización profesionales en las instituciones de formación del profesorado.
Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo.	La utilización de las “herramientas” de los docentes: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc.	Por la utilización de las “herramientas” de trabajo, su adaptación a las tareas.
Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela.	La práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc.	Por la práctica del trabajo y por la socialización profesional.

Fuente: elaboración propia a partir de Tardif (2004).

Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997) definen a los saberes académicos como:

Los saberes académicos, que se refieren al conjunto de concepciones disciplinares y metadisciplinares que tienen (que tenemos) los profesores, sean éstas relativas a las disciplinas que habitualmente sirven de referencia para los contenidos escolares tradicionales (saberes relacionados con el contenido), a las llamadas ciencias de la educación (saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos) o aquellas otras que tienen por objeto de estudio los problemas relativos a los diversos tipos de conocimientos y a sus relaciones con la realidad (saberes epistemológicos).

Son saberes que se generan fundamentalmente en el proceso de formación inicial (aun cuando los primeros se generan durante todo el tiempo de escolarización). Son explícitos y están organizados, en el mejor de los casos, atendiendo a la lógica disciplinar. Los componentes psicopedagógico y epistemológico suelen tener escasa influencia en la actividad profesional y constituyen eso que muchos profesores rechazan llamándolo despectivamente <la teoría>. (p. 158)

Fernando (2015) menciona que el saber práctico (*Phrónesis*), ha permitido nuevamente una reflexión de las relaciones entre práctica y teoría, más allá de las conquistas epistemológicas de la modernidad científica.

Tardif (2004) menciona que “el saber profesional es la confluencia entre varias fuentes de saberes (saber-hacer, saber-ser) provenientes de la historia de vida individual, de la sociedad, de la institución escolar, de los otros agentes educativos, de los lugares de formación” (p. 15). También alude a que el saber profesional parte de la naturaleza social, ya que se puede constatar que los diversos saberes de los docentes están lejos de ser producidos directamente por ellos, ya que en cierto modo son “exteriores” al oficio de enseñar, pues provienen de lugares sociales anteriores a la carrera propiamente dicha, o situados fuera del trabajo cotidiano; por lo tanto son la confluencia entre varias fuentes de saberes (saber-hacer, saber-ser), provenientes de la historia de vida individual, de la sociedad, de la institución escolar, de los otros agentes educativos, de los lugares de formación, del desarrollo del saber profesional, y está asociado tanto con sus fuentes y lugares de adquisición como con sus momentos y fases de construcción.

Al respecto, Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997) dicen que:

El conocimiento profesional, es el resultado de la yuxtaposición (unión) de los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las rutinas y las teorías implícitas [...] es la consecuencia del proceso de adaptación y socialización de los profesores a la cultura tradicional escolar, a la estructura del puesto de trabajo, al referente disciplinar del currículo, a los modelos de formación inicial y permanentemente y, en definitiva, a los estereotipos sociales dominantes sobre la educación sobre la escuela. (p. 160)

Castañeda y Perafán (2015) “parten de que los saberes basados en la experiencia se constituyen en las ideas conscientes desarrolladas durante el ejercicio de la profesión” (p. 15). Bárcena (1991) se refiere a este tipo de conocimiento experiencial como un pensamiento reflexivo mediado entre la teoría y las prácticas que lo circundan. Un conocimiento que implica la posesión de juicio, sobre la mediación entre la teoría y la práctica, y que, por medio de él, el educador se hace capaz de ajustar los principios generales a los casos singulares; ajuste que supone un gran índice de reflexión, flexibilidad y madurez ética.

Feldman (1999) y Gómez (2008) mencionan que es un conocimiento experiencial que es producido en contexto, y sólo puede ser comprendido como respuesta a sus exigencias. Combina, en diferente proporción, aspectos tácitos y explícitos, en uso y proposicionales; es experiencial, procedimental, situacional, particularista, e implícito. Se refiere al conocimiento de los profesores, de las situaciones del aula, y de las dificultades prácticas enfrentan al llevar a cabo su acción propositiva en estos escenarios.

A través del saber actuar o el arte del saber vivir, en donde emergen las acciones concretas de los seres humanos, se evidencia que lo que parece en el mundo actual es un saber técnico, el cual suele entenderse como un saber práctico, difiriendo del sentido originario de práctica, en el que la teoría y la práctica son inseparables y no existe preeminencia de la una sobre la otra; sólo es posible cuando alguien lo realiza en una situación determinada.

Es impensable desagregar este tipo de saberes, ya que cuando se llevan a práctica siempre está la presencia tanto del teórico como del experiencial. Por lo tanto, el saber profesional se trata como confluente entre los saberes descritos anteriormente, debido a que es el actor a investigar y, en cierto modo, la agrupación entre varias fuentes de saberes provenientes de su historia de vida individual. Contempla a su vez los saberes disciplinarios, curriculares y experienciales, que comprenden también aspectos tanto sociales, escolares y de los actores educativos que lo acompañan en su práctica pedagógica, ligada a la cuestión histórica-social, al relacionar su vínculo educativo-formativo con sus fuentes y lugares de adquisición del conocimiento, así como con los momentos y fases de construcción de su actuar docente.

3.6.1 Conocimiento teórico

Con base en los saberes descritos en el punto anterior, a continuación se definen los conocimientos que componen a dichos saberes; partiendo del tradicional conocimiento teórico, que de manera

explícita se encuentra en los actores educativos, al recibir como punto de inicio la formación teórica disciplinar en el aspecto profesional.

Bárcena (1991) plantea que el conocimiento teórico de la educación es intrínsecamente complejo. De una parte ha de ser un conocimiento referido a principios generales y libres de contexto; pero, por otro, ha de referirse a acciones previas y simultáneamente teorizadas por los educadores.

Shön (1992) declara que el conocimiento teórico posee un alto componente de conocimiento estrictamente tecnológico, que se basa en la ciencia, en la educación que proporciona lo teórico, racional, general y académico; conocimiento obtenido de los libros, cursos, investigaciones, entre otros.

Feldman (1999) lo concibe también como conocimiento técnico, que procede de reglas a partir del conocimiento científico de base, y mediante la aplicación de una lógica medios-fines. La utilización de reglas incluye revisiones para adecuarse al contexto de realización, pero el sistema de reglas es independiente de ese contexto. No se desarrolla en él, sólo se aplica.

Otro autor también lo denomina como conocimiento científico por ser abstracto y proporciona, un saber disciplinar que se evidencia mediante un conjunto de procedimientos guiados por la teoría (Gómez, 2008).

Con base en las definiciones anteriores, se tiene que el conocimiento teórico es aquel que permanece prescrito en un documento de carácter formal, que en este caso es el currículum correspondiente a los planes de estudio 2012 de las Escuelas Normales; el cual contiene elementos teóricos-conceptuales e institucionales que cumplir, y que se encuentra ubicado en el currículum formal, siendo así un elemento vinculado al conocimiento práctico que, de alguna forma, presenta al conocimiento desde lo científico a lo social.

3.6.2 Conocimiento práctico

También se le conoce como conocimiento en acción (Shön, 1998). Tiene que ver con los procesos de reflexión que el profesor activa al entrar en contacto con la práctica, es decir, una lo cognitivo con lo experiencial.

Bárcena (1991) se refiere a este tipo de conocimiento como “un tipo peculiar de pensamiento y reflexión verdaderamente medial entre la teoría (productos de la investigación y

teorización pedagógica) y las consiguientes prácticas que imponen la actividad desempeñada y las particulares circunstancias que la circundan” (p. 223). Un conocimiento que implica la posesión de juicio, sobre la mediación entre la teoría y la práctica y que por medio del él, el educador se hace capaz de ajustar los principios generales a los casos singulares, ajuste este que supone un gran índice de reflexión, flexibilidad y madurez ética.

Feldman (1999), menciona que es un conocimiento producido en contexto y sólo puede ser comprendido como respuesta a sus exigencias. Combina, en diferente proporción, aspectos tácitos y explícitos, en uso y proposicionales.

Es necesario poseer un conocimiento práctico para comprender la acción pedagógica, al grado de sistematización, el modo de representación o sus contenidos específicos. En él se conjugan desde esquemas prácticos de acción hasta principios sostenidos proposicionalmente, que no sólo se han visto conformados a través de la experiencia personal como alumno, sino también con el aporte de la formación académica y la impronta de las tendencias pedagógicas de actualidad. Construcciones que con diferente nivel de elaboración consciente, generalidad y organización, permiten dar sentido, significar y orientar la acción del profesor en la práctica.

Gómez (2008), con base en el conocimiento práctico lo relaciona con lo experiencial, procedimental, situacional, particularista, e implícito. Se refiere al conocimiento de los profesores de las situaciones del aula y de las dificultades prácticas enfrentan al llevar a cabo su acción propositiva en estos escenarios.

En atención a los saberes docentes de carácter práctico, Castañeda y Perafán (2015), rescatan la importancia, en su actuar mediante el apoyo de los guiones y rutinas, que tienen como principio fundante la historia de vida del profesor, y de las experiencias personales adquiridas fuera de la formación profesional que permanecen en la acción del profesor de forma subconsciente o inconsciente.

El conocimiento práctico del profesor surge a partir de su actividad, se organiza en esquemas acerca de cómo actuar y de cómo interpretar la información nueva y se deposita en la memoria de largo plazo, de donde se extrae continuamente durante la práctica para tomar decisiones acerca de las situaciones que se van presentado. El resultado de las nuevas decisiones introduce modificaciones en los esquemas, las que a su vez repercutirán en la conducta futura del profesor en el aula.

Así que la reflexión entre teoría y práctica de esta modalidad de conocimiento supondrá rehabilitar la condición eminentemente reflexiva del trabajo educativo llevado a cabo durante la práctica educativa.

Rutinas escolares

Dentro de los saberes experienciales es importante señalar que existen rutinas escolares, que forman parte e integran estos saberes, pero que a su vez también componen los saberes teóricos y profesionales.

Castañeda y Perafán (2015) consideran que las rutinas tienen los siguientes principios:

Los guiones y rutinas tienen como principio fundante la historia de vida del profesor, y se diferencian del componente anterior por su carácter tácito [...] provienen de las experiencias personales adquiridas fuera de la formación profesional y permanecen en la acción del profesor de forma subconsciente o inconsciente. Aquí las acciones subconscientes son las que pueden volver a la consciencia por la simple evocación y estimulación del recuerdo; mientras que las inconscientes son aquellas producidas por la represión, que solamente pueden volverse conscientes de forma parcial mediante técnicas de asociación libre, comunes en el psicoanálisis. (p. 17)

Siguiendo a Tardif (2004), las rutinas son definidas como:

Modelos simplificados de la acción, envuelven los actos en una estructura estable, uniforme y repetitiva, dando así al maestro la posibilidad de reducir las situaciones más diversas a esquemas regulares de acción, lo que le permite, al mismo tiempo, concentrarse en otras cosas [...] se convierten en parte integrante de la actividad profesional, creando, de ese modo, “maneras de ser” del docente, su “estilo”, su “personalidad profesional”. (p. 74)

Por lo tanto, los conocimientos experienciales son articuladores de las rutinas que establecen los docentes para su trabajo académico, tienden a ser susceptibles de ser planificadas en cualquier momento del proceso de acompañamiento para la titulación, pero generalmente ya están establecidas desde antes de organizar el curso o las tutorías.

La puesta en práctica de estos saberes se condensa en rutinas pedagógicas que varían acorde al contexto en donde se manifiesten, los cuales son verdaderamente valiosos en sus manifestaciones, sobre todo para quienes se inician en la labor de acompañamiento para la titulación.

3.7 Tutoría

Este apartado, se exponen nociones teóricas acerca de la concepción de tutoría desde la perspectiva académica, como estrategia que apoya al proceso de enseñanza y aprendizaje durante la práctica educativa. Surge en el contexto mexicano por la década de los 90, como una estrategia de acompañamiento para brindar el apoyo necesario a los estudiantes durante su trayectoria escolar; es presidida por un docente, convirtiéndolo a la figura del tutor, que además de tratar aspectos académicos, también da pauta a llevar procesos de desarrollo personal y humano del estudiante. También se discute la noción teórica del acompañamiento académico, las características que le competen en el ámbito de la educación superior y sus funciones.

3.7.1 Bases pedagógicas de la tutoría

Para las Escuelas Normales, la tutoría se implementa de manera formal a partir de los planes de estudio 2012, como se hizo mención en el planteamiento del problema, con base en las pautas de la ANUIES, basada en una estrategia de acompañamiento al estudiante normalista durante su trayectoria escolar. Sin embargo, no hay lineamientos que la determinen en la malla curricular que sean de carácter obligatoria, así como la inexistencia de un programa de seguimiento a este proceso.

Aunado al punto anterior, el programa de tutoría que brinda la BENV, en atención al proceso de titulación, aún no se ha consolidado su impartición plena en todas sus licenciaturas, ya que carece de un sentido pedagógico que brinde un acompañamiento óptimo durante la titulación del estudiante, quedándose simplemente en un requisito administrativo-escolar que cumplir.

Con base en lo anterior, queda de lado, en este contexto, el acompañamiento tutorial durante el proceso de titulación, ante la falta de especificidad de funciones tutoriales y confusión respecto a qué instancia rendir cuentas, aspecto relevante para dar seguimiento a la trayectoria escolar del estudiante.

Sin embargo, diversas nociones y experiencias educativas explican y fundamentan qué es el acompañamiento tutorial, varias de ellas tornan a partir del surgimiento de la tutoría en la educación superior en la última década del siglo XX.

Esta práctica educativa reposa en diversas perspectivas pedagógicas. Como primer punto a desarrollar, se comienza dando un panorama general de lo que es la tutoría mostrando la

aportación de elementos clave para el análisis de esta temática con base en la última fase del proceso de titulación, haciendo énfasis solamente a lo que conlleva el realizar la tutoría de carácter académico.

ANUIES (2000), tal como se describe en el planteamiento del problema, la concibe como un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza.

Para Ducoing (2009), se trata de un proceso de interlocución entre el tutor y el tutorado y, en consecuencia, su realización obliga a un trabajo personalizado y/o grupal, ofrecido en espacios y tiempos diferentes a los programas de estudio, a través del acompañamiento en su proyecto educativo: se comparten tanto los avances como los retrocesos durante su proceso formativo.

Barrón (2009), concibe a la tutoría como una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo de estudiantes de una manera sistemática; la formación de tutores implica reconocer una serie de factores tanto de índole personal como de los contextos en el que se desarrollan sus prácticas, su historia, la construcción de una significación subjetiva, el valor social y su orientación ética.

En el Diario Oficial de la Federación (2018), se menciona como un proceso de acompañamiento durante la formación profesional, que se concreta en la atención personalizada de manera individual o a un grupo reducido, por parte de académicos competentes y formados para esta función, tiene como propósito, orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, lo mismo que apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje, asimismo, fomentará su capacidad crítica y rendimiento académico para incidir positivamente en su evolución social y personal.

En dicho acompañamiento al estudiante, la relación tutor-alumno es innegable que en la tutoría se comparta un espacio con los otros oficios del sector humano, en los que enfrentan situaciones sometidas a un espacio y un tiempo, en el inter juego entre lo social, lo institucional y lo personal, en la búsqueda de que el estudiante se desarrolle, crezca y se supere, por lo que se requiere una ética de la acción y una formación sólida (Barrón, 2009).

En las tutorías, el estudiante consulta al docente las dudas que le hayan surgido en su proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también en sus prácticas educativas en lo cometido,

también recibe asesoría sobre las estrategias de aprendizaje para la realización de trabajos prácticos y de investigación, el uso de los materiales didácticos y demás apoyo académico.

La tutoría académica en las universidades es definida como un acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, basada en una atención personalizada que favorece una mejor comprensión, por parte del profesor, de los problemas que enfrenta el alumno, en lo que se refiere a su adaptación al ambiente universitario, a las condiciones individuales para un desempeño aceptable durante su formación y para el logro de los objetivos académicos que le permitirán enfrentar los compromisos de su futura práctica profesional (ANUIES, 2000).

La tutoría, respecto a la relación con la formación de investigadores, se entiende como el acompañamiento continuo y permanente a los alumnos en su proceso de aprendizaje de los objetos de estudio, de la metodología de la investigación, así como de las habilidades y actitudes necesarias para investigar (Ducoing, 2009).

La tutoría, desde el ámbito institucional, según Barrón (2009), está ligada a diversas prácticas que van desde el apoyo que el docente proporciona al alumno en su trayectoria escolar para la toma de decisiones acertadas, recomendándole biografía o sólo intercambiando opiniones sobre la vida académica de la institución, hasta la relación con la formación de investigadores en un campo científico en particular. Cuando se habla de la tutoría para enseñar a investigar, se refiere a funciones distintas, con otro perfil del tutor y con condiciones institucionales particulares apropiadas al logro de este propósito.

La tutoría implica participar colaborativamente con el alumno en la construcción conjunta del conocimiento, implica interacción directa entre el tutor, el estudiante y el grupo; así como la comunicación, discusión académica, crítica y creatividad. La tutoría va más allá de impartir una clase; más allá de establecer una relación vertical para dar y recibir instrucciones; más allá de la revisión de informes y de avances de tesis (Ducoing, 2009).

Para Arnaiz (2001) “el tutor es orientador del aprendizaje, dinamizador de la vida socioafectiva del grupo-clase y orientador personal, escolar y profesional de los alumnos” (p.15). así mismo menciona que las cualidades que un tutor debe desarrollar son: humanas, científicas y las técnicas. La mayor contribución de la tutoría académica se basa en la gestión de la competencia para orientar al estudiante en la reflexión acerca de su contexto escolar, y la formación tanto de conocimientos, habilidades y actitudes positivas que respondan a realizar, en este caso, un documento de titulación.

3.7.2 Tipos de tutoría

Según la ANUIES (2000), los tipos de tutoría en la educación superior los clasifica en tres:

- Individual. Atención personalizada al alumno por parte del tutor que lo asiste durante su trayectoria académica.
- Grupal. Atención a un grupo de estudiantes con afinidad en características, intereses y problemáticas generales.
- De Pares. Está constituida por alumnos que enseñarán a otros a solucionar un problema o completar una tarea. La aplicación de este tipo de tutoría es para aprovechar las capacidades de estudiantes sobresalientes mediante un programa de mentoría académica.

Para este estudio, la tutoría se enfatiza en la individual y de pares, al caracterizar al proceso de titulación como un trabajo que se realiza de forma individual, y a veces por pares, en el caso de la Tesis de investigación en la BENV, cuando al director de documento se le asignan a más de dos estudiantes. Sin embargo, en cada una de las fases que lo componen, la dinámica de trabajo varía según los objetivos de la asesoría.

En este caso Torres (2013) marca a la tutoría en un sentido de práctica pedagógica, de formación orientada a la investigación:

En este sentido se alude a la tutoría en investigación y a la tutoría para formar investigadores. La tutoría en investigación es muy cercana a la expresión “asesoría de tesis”; su foco de atención se dirige a proveer ciertos métodos y técnicas de investigación y vigilar su aplicación concreta en un documento de titulación por parte del estudiante (tesis, tesina). La tutoría en la investigación, se centra en la actividad de investigación del estudiante, en la socialización académica del oficio de investigador, de manera asociada a la aplicación real de aquellos saberes u operaciones concretos que involucran la generación de conocimiento y la tutoría para formar investigadores se muestra como una práctica que introduce al tutorado a cierta tradición científica, al dominio de un campo particular de conocimiento, al reconocimiento de sus complejidades y “fronteras”, al dominio de las normas académicas oficiales de la disciplina, de las formas probadas por la tradición disciplinaria de intervenir de manera científica en la realidad empírica para analizarla, comprenderla y explicarla; los modos personales de los tutores de acercarse a dicha realidad y generar conocimiento; las modalidades actuales de abordar los hechos y fenómenos sociales y humanos, y la enseñanza de las diferentes lógicas de descubrimiento y construcción. (p. 25)

Así que, al tratarse de una tutoría centrada en la actividad de investigación, tal como lo plantea Torres (2013), es necesario que el tutor, en este caso concebido con la figura de director de

modalidad de investigación, posea habilidades para realizar una revisión crítica-analítica de diversas lecturas teórico-conceptuales, teórico-metodológicas y teórico-técnico-instrumentales, que permitan transitar de las inquietudes de conocimiento provenientes de la experiencia personal al plano de los conceptos, para precisar un objeto de estudio con bases teórico-conceptuales; justificar o explicar en términos de conocimiento las posibles consecuencias sociales, educativas y/o institucionales que se derivarían de la ausencia de un avance en el conocimiento sobre el problema planteado; construir un entramado teórico-metodológico que haga posible el surgimiento de una imaginaria mental de las posibles vías de acceso al conocimiento del objeto, con apoyo en referentes empíricos; al final de la investigación, realizar un ejercicio de valoración de las soluciones desplegadas a razón de un problema de investigación planteado para la construcción de los resultados y las conclusiones.

Más adelante se describen las habilidades que debe tener un docente-investigador que brinda tutoría al estudiante normalista en la titulación, que definitivamente va de la mano con elementos que le competen al investigador educativo.

3.7.3 Funciones de la tutoría

En este punto, se comienza por destacar la relevancia del diálogo y la acción comunicativa que se ejerce en la tutoría, para partir a las funciones que la derivan. En la tutoría, según Barrón (2009), para entablar el diálogo educativo se requiere el establecimiento de un contrato en donde se expliciten las opciones de trabajo en función de las expectativas del alumno, para así organizar conjuntamente el proceso pedagógico en un tiempo y un espacio finito y transitorio, en donde el compartir y negociar significados entre maestros y alumnos tenga un sentido complementario, en aras de la comprensión de los estudiantes.

Gaitán (2013) considera que las funciones básicas de un tutor son:

- Estudiar las características de los alumnos asignados (como puntajes de admisión, calificaciones, expedientes) y diseñar un plan de trabajo tutorial.
- Dar orientación grupal y/o personal en los tres niveles de atención tutorial a sus alumnos asignados.
- Remitir a asesorías académicas y a otros servicios de apoyo en la universidad.
- Dar seguimiento al desempeño y los resultados de sus alumnos a lo largo de su trayectoria universitaria.
- Mantener contacto con otros tutores para intercambiar las mejores prácticas. (p. 7)

También Gaitán (2013) considera que el perfil ideal del tutor es:

Además del interés y la genuina vocación por la actividad, exige facilidad para la comunicación asertiva, el establecimiento de confianza y la capacidad de empatía con los alumnos. Es fundamental que un tutor conozca a detalle la institución educativa, sus reglamentos, el plan de estudios y el mundo profesional, e idealmente que pueda convertirse en un modelo de identificación. (p. 7)

En referencia al rol de tutor en relación con el estudiante y con el profesorado, Lázaro y Asensi (1996) lo visualizan de la siguiente manera, en la siguiente tabla no. 5:

Tabla 5. El rol del tutor en relación con el estudiante y con el profesorado

El rol del tutor	
Relación con el alumnado	Relación con el profesorado
<ul style="list-style-type: none"> -Ayuda y asesora el aprendizaje del alumno y del grupo. -Aconseja las normas disciplinarias para la clase. -Asesora la planificación y programación de cara al curso próximo. -Lima y facilita los canales de participación del alumnado en el centro. 	<ul style="list-style-type: none"> -Asesora en métodos didácticos y técnicas educativas según lo exija el grupo. -Asesora sobre el plan general y específico. -Propone cambios didácticos según sea el grupo. -Aconseja las normas disciplinarias a tomar la clase.
<ul style="list-style-type: none"> -Conoce al grupo en su rendimiento académico, nivel de cohesión y participación. -Hace de mediador entre grupo-grupo, grupo-entorno, grupo-claustro. -Propone cambios de clase en el mismo nivel cuando el alumno lo necesite. -Conoce el ambiente familiar del tutelado y su entorno social. 	<ul style="list-style-type: none"> -Aclara y pone en práctica el <i>feed-back</i> o retroalimentación del grupo. -Proporciona técnicas y posibilita la autoevaluación y autoobservación. -Lima y facilita canales de participación del alumnado en el centro. -Ayuda a la planificación y coordinación de exámenes y recuperaciones. -Propone metodología de estudio. -Coordina al profesorado. -Informa al resto de los profesores de los problemas del grupo.

Fuente: elaboración propia a partir de Lázaro y Asensi (1996).

Respecto al tutor universitario, Moreno (2009) afirma que es:

Aquel profesor que ha de tener un motivación y preparación para la docencia, así como un interés por el desarrollo del sujeto como persona, como alumno y como futuro profesional. Su tarea va a consistir, fundamentalmente, en la formación. Uno de los componentes de ésta es la acción tutorial y, para desarrollarla, se requiere el desempeño de unos roles y funciones. En la literatura especializada sobre el tema se puede encontrar un abanico bastante amplio de funciones, donde se identifican unos de carácter académico (tutoría académica), otros que potencian la relación personal, y finalmente, los que se centran en la

acción orientadora (tutoría de asesoramiento personal y profesional). Estos roles y funciones se desarrollan a través de la relación tutorial. Esta relación se puede afrontar de forma individual o grupal. Cada uno de estos tipos de relación tutorial, para que sea efectiva, supone unos requisitos y una estructura organizativa diferente. No está por demás insistir en que es necesario adecuar la modalidad a las necesidades planteadas en la acción tutorial, teniendo presente la situación real donde se va a intervenir. (p. 247)

La acción tutorial en el sistema de educación superior, llevada a cabo por el docente, se caracteriza por centrarse en el proceso de desarrollo global del estudiante en cuanto a: cognición (competencias, aprendizajes, orientación académica); afectos (personalidad, socialización, emociones, conductas) y prácticas (habilidades generales y específicas).

Moreno (2009) menciona que una de las dificultades principales para que el profesorado universitario asuma plenamente su rol de tutor mediador, es que no ha sido formado para la docencia. En el mejor de los casos son especialistas en determinadas disciplinas, pero ignoran temas fundamentales como: psicología del adolescente y del adulto, la importancia de la motivación en el aprendizaje, pedagogía, teorías del aprendizaje, estilos de aprendizaje, etc. Esto explica, en parte, su reticencia a participar en esta tarea que algunos consideran propia de pedagogos, psicólogos y psicopedagogos.

Por lo tanto, a la tutoría se le considera como una práctica pedagógica que comprende que la enseñanza debe ser un espacio dirigido al aprendizaje de mutuas vivencias, en donde la relación de docente-estudiante se fundamenta en un proceso interactivo que implica toma de conciencia en las decisiones académicas.

La educación individualizada destaca la figura tutorial como una orientación pautada en la autonomía de la toma de decisiones del estudiante real, y no del ideal, presente en la mayoría de las teorías pedagógicas. Por lo tanto, la acción tutorial individualizada se lleva a cabo estableciendo un vínculo personalizado con cada estudiante, así como con su entorno con la finalidad de conocerle mejor, y poder proporcionarle la ayuda y los recursos que precisa para su desarrollo integral.

Para Rodríguez (2004) el origen de la tutoría universitaria se encuentra en la propia concepción de la universidad, distingue tres grandes modelos de universidad. El primer modelo lo denomina académico (ligado a la tradición alemana y con presencia en el contexto de Europa continental), en donde las funciones de la universidad se centran en el desarrollo académico de los estudiantes. Al segundo modelo lo denomina de desarrollo personal (vinculado a la tradición

anglosajona), en donde la universidad presta mayor atención al bienestar y al desarrollo personal de sus alumnos. Por último, al tercer modelo lo caracteriza como de desarrollo profesional, en el cual las actividades tutoriales tienen como objetivo brindar apoyo a los estudiantes para que se capaciten en la profesión y se ajusten a las necesidades del mercado laboral.

Haksever y Manisali (2000) indagaron la tutoría en el posgrado y la dividieron en tres elementos:

- Ayuda personal: se refiere al apoyo, motivación, socialización para acomodarse en la institución.
- Ayuda indirecta relacionada con la investigación: se refiere a proveer contactos, tanto con industrias como con académicos y proveer equipamiento.
- Ayuda directa relacionada con la investigación: se refiere al análisis crítico del trabajo, apoyo con problemas metodológicos, dirección precisa y orientación sobre el manejo del proyecto de investigación.

Se detecta que la tutoría se encamina más hacia un proceso burocrático donde el alumno debe seguir la trayectoria establecida por el tutor, como un sujeto sometido a las intenciones y las perspectivas mismas del tutor-docente. Más que un acompañamiento es una clase como un sistema de control, que atiende supuestamente las necesidades académicas del estudiante.

Por lo tanto, para distinguir tutoría de acompañamiento, es necesario puntualizar algunas especificidades:

- a) En la tutoría, la claridad y la certeza del tutor para guiar al tutorado constituyen los caracteres sustantivos de su función.
- b) En el acompañamiento, la incertidumbre y la inseguridad configuran el escenario en el que interactúan acompañante y acompañado.
- c) Tanto la tutoría como el acompañamiento no pueden ejercerse si no es a partir de un mandato institucional, esto es, ambos se inscriben en un contexto institucional educativo específico, cuya ubicación los hace poseedores de un cierto poder.
- d) Ambos, tutoría y acompañamiento aluden a procesos. (Ducoing, 2015, pp. 74-77)

Haksever y Manisali (2000) y Ducoing (2015) apuntan a que, posiblemente, en la tutoría se visualiza la voluntad del tutor respecto de "formar" al otro, como acción continua, cuando en realidad se trata de acompañarlo en su proyecto educativo, de compartir con él su proceso formativo.

Se alude a una tutoría integral, en donde el rol del docente normalista en calidad de tutor académico, desenvuelva su papel, no sólo de transmisor de saberes formales, sino también al trascender hacia un guía en la construcción del documento de titulación, en la que la transmisión de sus conocimientos experienciales forman un vínculo en la combinación de la teoría y la práctica, en la que ambas van de la mano, y complementan y enriquecen los procesos de investigación en esta última etapa de estudios del estudiante normalista.

Dicho acompañamiento es relativamente integral, ético y recíproco. Sin embargo, la comunicación, atención y empatía entre docente y estudiante, que se requiere del compromiso de ambos actores, dependen de varios factores, tanto de conocimientos tácitos como implícitos y actitudinales, que emergen en la práctica educativa.

3.7.4 Acompañamiento

Pasando del punto de los saberes profesionales y experienciales del docente que se dedica a brindar tutoría académica en el proceso de titulación, además de la tutoría académica brindada, hay un punto medular que regula las asesorías, que es el acompañamiento. En atención a ello a continuación se muestran algunas concepciones de acompañamiento.

Acompañamiento es un vocablo de uso frecuente en el sector educativo, en el ámbito familiar y en las comunidades humanas. Este vocablo es una síntesis de necesidades, de sentimientos, de tareas y proyectos. Su desarrollo involucra a dos o más personas, y a instituciones que asumen un compromiso con la ayuda, la transferencia de conocimientos, de vida y de experiencias entre las/os acompañantes y los sujetos acompañados. Asumen también un compromiso con la lógica del cambio personal, institucional y del contexto (García, 2012).

La noción de acompañamiento, según Ducoing (2009), por un lado se menciona como una postura, por parte del acompañante, de recepción, de acogimiento del otro, de aceptación del otro, tal como él es, y no de intervención; y, por otro lado, como una posición ética que se teje en las intenciones del propio proceso de acompañamiento, es decir, en la búsqueda del respeto y de la autonomía del acompañado, potenciando su responsabilidad de optar y de actuar sobre sí mismo, dado que está en juego su devenir.

La idea del acompañamiento remite a dos o más personas que mantienen una buena relación, que gustan de estar cerca; de acompañarse. La tutoría no se concibe sin este componente

relacional. La relación entre el profesor y el alumno en sesiones de tutoría, según González (2008), se caracteriza por:

- Su cercanía; en lo físico, intelectual, profesional y afectivo.
- Su permanencia en el tiempo.
- La confianza y el respeto recíproco.

Con base en lo anterior se tiene que la búsqueda incesante del perfeccionamiento del proceso formativo integral del estudiante, el acompañamiento se estructura en función del apoyo mutuo, el respeto y la búsqueda de la autonomía de los participantes. González (2008) también lo define como: un dispositivo de formación en el que confluyen diversos elementos como actores, actividades desarrolladas, objetivos, recursos empleados e interacciones, puestos en marcha para llegar al logro de una finalidad educativa.

Navia (2006) advierte que el acompañante será el que promueva el interés que lleve al acompañado a recuperar su experiencia, a interactuar con otros y con su cultura y a que paulatinamente se convierta en autor y actor de su formación. El acompañamiento responde a una actividad de negociación de los saberes, a una sensibilización de los acompañantes sobre la articulación entre la teoría y la práctica.

Villareal (2016) entiende el acompañamiento como “Un dispositivo de formación en el que confluyen diversos elementos, actores, actividades desarrolladas, objetivos, recursos empleados e interacciones, puestos en marcha para llegar al logro de una finalidad educativa” (p. 14).

Por su parte, López (2018) lo considera como un término que:

Evoca un sentido de integración, de estar con, de vivenciar conjuntamente experiencias y sentimientos; lo que de entrada confirma, que desde la semántica misma del concepto, acompañar convoca a compartir, a agregar valor y sentido, a reconocer y acoger, a coexistir, estar y hacer con otros, en condición de iguales [...] es una construcción compartida entre estudiante y docente, y por esto, tanto el acompañante como los acompañados, experimentan mejoras importantes en el ejercicio de su profesión y en la comprensión de sus responsabilidades profesionales mediante el pensamiento crítico y reflexivo. (p. 2)

Barrón (2009) y Villareal (2016) también mencionan que en el proceso de acompañamiento se presenta procesos de dialogo, intercambio y negociación para la adquisición de los nuevos saberes, o para la solución de los problemas enfrentados en la práctica por los docentes. Contemplan tres lógicas que dinamizan el proceso: la relacional, como unirse a alguien; la espacial, referida a un desplazamiento, para ir hacia donde él va; y la temporal, referida a estar con el otro al mismo tiempo.

Con base a estas concepciones, de las cuales el acompañar es estar en constante diálogo entre dos o más personas, para realizar reflexiones, en este caso de lo emergente en el campo de la investigación educativa durante el proceso de la titulación, Ceballos (2008) plantea que este acercamiento es de forma cordial, al mantener una buena relación, la cual es caracterizada por:

Su cercanía; en lo físico, intelectual, profesional y afectivo.

Su permanencia en el tiempo.

La confianza y el respeto recíproco.

La búsqueda incesante del perfeccionamiento del proceso formativo integral del estudiante.

Establecer la relación y mantenerla en el tiempo, representa el mayor reto para el tutor, ya que de la calidad de esta depende la calidad de la tutoría. La relación es dinámica, se transforma en el tiempo, evoluciona o se estanca, el tutor ha de ser experto en construirla y orientar su sano y productivo desarrollo. (p. 15)

Por lo tanto, el acompañamiento se compone en función del apoyo mutuo, el respeto y la búsqueda de la autonomía de los estudiantes, en este caso, para la construcción de su documento de titulación. Se considera que, en el camino de la formación profesional, tanto el director como el dirigido van caminando y haciendo camino, acompañándose en un tramo de su último trayecto académico, al ser acompañantes.

3.8 Identidad profesional

En puntos anteriores, se vieron elementos que caracterizan a la práctica educativa, por ejemplo, los saberes docentes manifestados en el curriculum formal, la cultura escolar y la tutoría académica en la investigación; que también son parte de la construcción de la identidad profesional, que se manifestó en varios aspectos dentro de la comunidad educativa, y que fue un factor que determina el actuar docente.

La identidad profesional se construye a lo largo de la trayectoria académica. Según Vaillant (2007) y Villareal (2016), la construcción de la identidad profesional principia con la formación inicial y continúa a lo largo del desarrollo laboral; implica el dominio de ciertas cualidades profesionales en forma de habilidades y conocimientos.

Esta construcción requiere de un proceso individual y colectivo, que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente. También afirma que la identidad profesional de los profesores está fuertemente configurada por las instituciones de

formación; los distintos roles que las estructuras educativas han propuesto al maestro constituyen una fuente de sentido, base de la identidad profesional.

Villareal (2016) menciona que la identidad implica el dominio de ciertas cualidades profesionales en forma de habilidades y conocimientos. La identidad profesional es un proceso evolutivo, bajo la dirección del profesor, que es el actor principal de su transformación; es el resultado de desequilibrios sucesivos, siendo la rutina el peor enemigo del maestro. La identidad profesional de los profesores está fuertemente configurada por las instituciones de formación.

Al comprender las trayectorias e identidad de los directores de documento de titulación, incluyendo las crisis por las que atraviesan, será más posible entender cómo construyen su identidad profesional, así como las interacciones que establecen durante los procesos de acompañamiento.

En dicha construcción, está inmersa la manera en que los docentes viven subjetivamente su trabajo, sus satisfacciones e insatisfacciones, su percepción del oficio. La identidad profesional de los acompañantes puede, entonces, ser vista como una construcción individual que involucra su historia de vida (en gran medida referida a la profesión docente) y sus características sociales (Villareal, 2016). De ahí que se hace pertinente valorar su relación con una identidad social, de docente y de acompañante, y las implicaciones que esto tiene en la definición de sí mismo.

Para Villareal (2016) la identidad docente se conforma con las experiencias del diario vivir en la práctica educativa, desde el primer día que se inició, en el trayecto que recorre durante sus interacciones. Esto adquiere una nueva complejidad al ser nombrado acompañante, porque se redefine el trayecto y las interacciones que se establecen en el mismo.

En este proceso de acompañamiento, con las relaciones que se entablan, con el intercambio de experiencias en la práctica, se van construyendo formas identitarias, tanto en la identidad del acompañante como en la del acompañado, en su dimensión personal y profesional Villareal (2016).

Los docentes, como sujetos considerados contadores de historias, crean y recrean sus propias vidas. Se plantea que la narrativa es una herramienta con la que los asesores, mediante la reflexividad y la narración de su trayectoria, construyen su identidad profesional.

La identidad profesional de docentes y asesores está determinada no sólo por su profesión, sino también por el nivel educativo en el que laboran, por el centro educativo y por las trayectorias profesionales personales. A su vez, los centros educativos, considerados como comunidades de práctica, son espacios donde docentes y asesores, mediante la interacción, la participación, el

compromiso y las narraciones de sus trayectorias profesionales, van construyendo su identidad profesional.

Villarreal y Navia (2012) señalan que para configurar la identidad profesional y un campo profesional estable de los asesores acompañantes, no basta con la emisión de títulos, nombramientos y listas de funciones. Es preciso que se integren nombramientos relacionados con un rol y estatus, niveles salariales, formas de reconocimiento administrativo y laboral, o cualquier proceso de formación que lo acompañe. Pero, a su vez, es preciso que, en el campo de las prácticas profesionales, se configure un sistema estable de creencias, valores e intenciones ligadas al campo profesional de los asesores, a los cuales poder adherirse y, por tanto, tomar como referente para la toma de decisiones y actuaciones profesionales.

En el proceso del acompañamiento, con las relaciones que se entablan y el intercambio de experiencias en las asesorías, se van construyendo formas identitarias, tanto en la identidad del acompañante como en la del acompañado, en su dimensión personal y profesional. Durante el proceso, la identidad personal tiene que ver con la identidad profesional, porque se habla de uno, de cada una de las experiencias individuales, para conformar una identidad colectiva del grupo al que se pertenece, en el caso particular de los acompañantes y de los acompañados.

3.9 Investigación educativa en la Escuela Normal

La ANUIES (2000), plantea que la educación superior tiene como objetivo primordial formar profesionales de la educación tanto en conocimientos, habilidades y actitudes en las diversas áreas de la ciencia, así como efectuar con las cuatro funciones sustantivas que debe cumplir una institución de carácter superior. De ahí, las Escuelas Normales a partir de la década de los 80, se consideran como Instituciones de Educación Superior, motivo por el cual, como lo ya fue mencionado en el planteamiento del problema de investigación, se ven inmersas en la necesidad de la renovar sus planes de estudio, al incorporar dichas funciones sustantivas en una institución de carácter superior.

Hernández y Moreno (2021), mencionan que el profesor constantemente se ve inmerso en un mundo de complejidades a las que la realidad de la dialéctica del saber lo impelen, en la medida en que él es el llamado a guiar a los demás en la construcción y resignificación del conocimiento, como también en el afianzamiento de los propios saberes. La formación de docentes investigadores debe entenderse y apropiarse en su propio quehacer como una oportunidad para reflexionar, en su

papel como transmisores de conocimientos, pero, aún más, como productores de conocimiento y motivadores a esa producción. Es decir, su propia experiencia es una oportunidad para preguntar, ya que el proceso educativo implica concebir la investigación como un asunto pedagógico que requiere de elementos propios, así como de considerar las experiencias personales y las subjetividades que aparecen.

Con la finalidad de que los estudiantes normalistas se conviertan en profesores competentes y comprometidos, se requiere que la nueva reforma educativa sea coherente con un modelo de formación docente que promueva procesos innovadores en cuanto al manejo adecuado de los enfoques metodológicos de la propia reforma educativa. Esto, partir del análisis colegiado de sus fundamentos teóricos y metodológicos, componentes e implicaciones curriculares, para que todo el colectivo escolar maneje la misma información y haya coherencia, sentido y una misma dirección en el proceso de formación de los nuevos profesores. Sin embargo, aún dependiente de las decisiones tanto estatales como federales, por estar vinculadas directamente con la formación de profesionales de la Educación Básica.

3.9.1 Herramientas para la investigación educativa

En este apartado se hace una descripción de los elementos que componen al curso de Herramientas Básicas para la Investigación Educativa (HBIE), según la SEP (2012):

- Estrategias de búsqueda, selección, análisis y crítica de investigación educativa, a fin de fomentar el uso informado y sistemático de dicha investigación en la planeación, desarrollo y valoración de su quehacer docente, donde se reconozca el uso de la mejor evidencia para tomar decisiones frente a retos o situaciones en contextos educativos específicos.
- Actividades previstas se ubican: uso sistemático de bases de datos y acervos especializados digitalizados sobre la investigación educativa así como de otros recursos informáticos apoyados en las TIC; seminarios; análisis de ejemplos de investigación; trabajo colaborativo y autónomo en el diseño e instrumentación de proyectos de investigación; creación y participación activa en comunidades de aprendizaje en torno a la investigación en educación preescolar y primaria en México. (p. 8)

Las competencias a desarrollar en el curso de HBIE, son las siguientes:

- Habilidades y destrezas para seleccionar y analizar investigación educativa vía el uso de bases de datos y acervos especializados digitalizados

- Construirán problemas de investigación cuyos abordajes requieran diseñar e instrumentar proyectos, teniendo en cuenta las posibles aplicaciones de los resultados obtenidos para la toma de decisiones en el aula
- Analizarán artículos de investigación que ejemplifiquen cada enfoque y se discutirán las repercusiones de los hallazgos para el quehacer docente, dando pauta a que los estudiantes construyan proyectos de investigación propios, pertinentes al estudio de realidades educativas cercanas al contexto de su propia práctica HBI_5
- Análisis y discusión de ejemplos de investigación
- Construcción de problemas de investigación en contextos educativos específicos
- Elaboración de instrumentos ad hoc a los problemas de investigación de interés
- Análisis de los datos recabados a partir de los instrumentos construidos
- Interpretación de los datos. Encuadre entre la teoría y la aplicación de los resultados en el aula

Las actividades previstas de acuerdo a los propósitos de cada unidad son las siguientes:

- Exploración amplia, sistemática y crítica de diversas bases de datos de investigación educativa indexada en México, Iberoamérica y en literatura anglosajona o europea
- Búsqueda y análisis de materiales vinculados con referentes teóricos y metodológicos de la investigación educativa cuantitativa y cualitativa (audiovisuales, textos, mapas conceptuales)
- Análisis y discusión en grupo de ejemplos de investigación educativa clásica y contemporánea identificando: referentes teóricos y metodológicos, problemas de investigación, instrumentos, resultados y se propondrán discusiones plenarios sobre las repercusiones de los hallazgos para el quehacer docente. Por lo menos se espera que en cada unidad se revise un material en inglés, a fin de fomentar la lectura en otro idioma
- Construcción e instrumentación de proyectos de investigación ad hoc en contextos educativos mexicanos, para ello se buscará enlazar lo analizado en las asignaturas paralelas que los estudiantes cursen, así como la realización de prácticas de campo para identificar problemas de investigación
- Integración de una comunidad de aprendizaje en plataforma con un doble propósito: compartir y discutir ejemplos de investigación educativa seleccionados bajo un núcleo de problemas que aquejan al contexto educativo mexicano en el nivel de la Educación Básica y, por otra parte, construir colaborativamente proyectos de investigación. Para ello, se espera que el profesor del curso ofrezca de manera efectiva apoyos para que los participantes logren reflexionar y gradualmente incorporar el saber y hacer de los procesos de investigación en contextos educativos. (pp. 8-10)

Como bien se puede detectar, este curso dota de elementos tanto al docente como al estudiante normalista, de herramientas básicas para poder realizar un proyecto de investigación, aunque de manera explícita era el único curso que marcaba la distinción de enfoques teóricos-metodológicos, así como las técnicas e instrumentos para el tratamiento de la información, existente en toda la malla curricular, además que su exigencia marcaba la elaboración de un protocolo de investigación.

3.9.2 Características del docente investigador en las Escuelas Normales

En atención al punto del docente investigador, siendo la investigación una de las funciones sustantivas que todo docente debe desempeñar en la Educación Superior, al realizar una retrospectiva del tránsito curricular por el que han pasado las Escuelas Normales, se tiene que, el objeto principal de estas escuelas es el de formar a profesores de Educación Básica, brindando las herramientas necesarias para ejercer la función docente con referencia a la formación de los niños.

Aunado al punto anterior, después de más de una década y media, en la que los planes de estudio sólo se enfocaban hacia la realización de un informe de prácticas profesionales carentes de sustento teórico-metodológico –característica que toda investigación debe de considerar–, se retorna a considerar, en el plan de estudios 2012, a la investigación como uno de los puntos nodales para dar sustento científico a la práctica educativa, con la finalidad de reflexionar sobre dicho proceso. Así surge la necesidad de contrastar y analizar cómo se están llevando a cabo estas prácticas educativas, desde el aspecto del docente investigador.

Es aquí donde se destaca la importancia de la investigación educativa en el ámbito normalista, que radica en fomentar en el docente en formación un razonamiento reflexivo, sistemático, planificado y riguroso que le permita sustentar su práctica educativa, como se percibe en la Figura 6.



Figura 6. Investigación “con”

Fuente: elaboración propia a partir de Imbernón (2012).

La investigación educativa se basa en el uso de metodologías e instrumentos necesarios para realizar intervenciones que coadyuven a mejorar el potencial de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando así la capacidad de valorar críticamente la pertinencia de la investigación educativa, en pro de fundamentar su quehacer y toma de decisiones, utilizando marcos teóricos y herramientas básicas de indagación sustentadas científicamente (Imbernón, 2012).

Para desarrollar el perfil de profesor investigador, según Stenhouse (2003), el ideal es que la especificación del Currículum aliente una investigación y un programa de desarrollo personales por parte del profesor, mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione a su enseñanza.

Así mismo, destaca que la importancia del trabajo de los profesores radica en toda investigación y todo desarrollo bien fundamentado del currículum, ya se trate de la labor de un profesor individual, de una escuela, de un grupo de trabajo en un centro de profesores, o de un grupo que actúa dentro de la estructura coordinadora de un proyecto nacional.

Las características de una profesionalidad ampliada, si se practica la investigación, según Stenhouse (2003) son:

- El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo;
- El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar;
- El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades.
- Las características más destacadas del -profesional amplio- son: una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula. (p. 197)

Un profesor que desee apostar por investigar y desarrollar su propio modo de enseñanza puede aprovecharse, en determinados estadios del desarrollo de su investigación, de la presencia de un observador en su aula.

Es así como se vincula este amalgamiento de la vinculación de la investigación, junto con la reflexión en una de las manifestaciones de la práctica educativa, que lleva a cabo el docente en acción, con el “deber ser” marcado en este contexto de los acuerdos y reformas dictaminada.

McMillan y Schumacher (2005), indican que la educación es un área de investigación interdisciplinar que proporciona descripciones, explicaciones, predicciones y evaluaciones de las prácticas educativas, centradas en la enseñanza y el aprendizaje, que a la vez incluyen aspectos como el currículo, las innovaciones, la administración, el desarrollo del docente y las políticas educativas.

A partir de estas concepciones, es que reviste especial importancia la incursión del docente en el quehacer investigativo, ya que para poder cumplir con el perfil de egreso del estudiante normalista según el plan de estudios 2018 de las Licenciaturas de Educación Preescolar y Educación Primaria, enfocado hacia un docente en educación superior en la obtención de competencias genéricas y profesionales que señalan los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión, así pues no es posible desdeñar esa participación a fin de ser congruentes con las reformas actuales.

3.9.3 Formación docente

Hablar de formación docente implica el camino de una trayectoria que realizan los profesores en su ámbito educativo, ya que ha transitado por la formación inicial, y se encuentra desempeñando su práctica educativa. Durante esta transición, el docente actualiza y modifica sus saberes adquiridos con base al contexto educativo emergente. Así pues, el brindar al docente herramientas necesaria y complementarias para la mejora de su actuar pedagógico, aminora las posibles carencias que se puedan presentar en el desarrollo de la práctica docente; las soluciona, integra y afina bajo la formación permanente.

Imbernón (2017), plantea la necesidad de una reflexión profunda de la profesionalización docente, tomando en cuenta el actual contexto social y cultural, y las nuevas competencias que se requieren para él en la nueva estructura social; resulta esencial la preparación y capacidad para atender problemáticas escolares en la diversidad de contextos escolares, el manejo de las TIC, y estrategias que promuevan el crecimiento y mejora de los procesos educativos.

Salazar y Tobón (2018), mencionan a la formación docente, como una formación permanente, entendida como la acción de aprendizaje posterior a la educación inicial, en la cual el docente puede recibir actualizaciones y elementos para desarrollar su práctica profesional. En esta

etapa se encuentran los posgrados, las especializaciones y otras actividades de índole formativa, como las conferencias y asistencia a cursos relacionados con la docencia.

Con base en lo anterior, para que se logre una formación, se requiere de fomentar procesos reflexivos, los cuales se dan poco a poco, con la finalidad de mejorar su práctica educativa, y para lograrlo se debe tener una guía que oriente de manera constructiva y sistemática elementos que apoyen a esta transformación.

Ferry (1990), concibe la formación docente como una función social de transmisión y saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o, más generalmente, de la cultura dominante. Lo detalla como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo, bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias.

La formación puede verse también como una institución, ya que es un dispositivo organizacional para la enseñanza y, también, el lugar de una práctica, con sus normas, sus modelos, su propia tecnicidad, su lengua fácilmente viable y sus practicantes. Por su parte, los formadores desarrollan una acción en este espacio transicional, entre los conjuntos sociales y los individuos, y se perciben ya sea como agentes de cambio social o como incitadores de deseos o de proyectos personales. La formación es un proceso de desarrollo individual, tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades (Ferry, 1990).

Ferry también plantea que la formación de los enseñantes, en relación con el contexto histórico cultural, implica:

- a) Una formación doble: el oficio de enseñante exige una formación científica, literaria o artística y una formación profesional que a su vez se reduce a una formación pedagógica incluyendo aspectos con la inserción institucional.
- b) Una formación profesional: requiere del saber y el saber hacer, que requiere de la formación de la personalidad profesional, que incluye las motivaciones, los ideales profesionales y sus imágenes y el objeto del trabajo deseado.
- c) Una formación de formadores: formar sujetos autónomos. (Ferry, 1990, pp. 59-63)

La adquisición de saberes y de “saberes-hacer”, experiencias más o menos controladas y analizadas, son los tres elementos que figuran en toda acción de formación, de acuerdo con configuraciones variables que les confieren, respectivamente, significaciones y alcances diferentes.

La concepción pedagógica de los modelos de formación docente radica en las relaciones existentes entre la teoría y la práctica, en donde se visualiza a la práctica como aplicación de la teoría, la teoría como momento mediador de la transferencia de una práctica a otra práctica, y la teoría como base de la regulación de la práctica (Ferry, 1990).

Las prácticas de formación pueden ser resultado de factores históricos, económicos, administrativos, ideológicos o, seguramente, pedagógicos; o bien la combinación de varios entre sí. La expresión de formación permanente significa volver de forma intermitente al proceso de formación a lo largo de la carrera, incita a pensar que uno se forma en todos lados y siempre.

Feldman (1999), menciona que la formación es un proceso relativamente prolongado, durante el que se transita por diferentes experiencias y se interactúa con diversos cuerpos de conocimiento, enfoques y personas. Todas esas experiencias son formativas, y la formación de los docentes abarca tanto sus periodos de preparación formal y sistemática en instituciones habilitantes como su práctica profesional.

El docente, en cuestión de formación, debe poseer un pensamiento crítico para saber expresar y criticar la lógica de los argumentos que fundan nuestras actividades cotidianas (Ducoing, 2015). Este aprendizaje, que descansa en el desarrollo de competencias (*skills*), tiende a promover un modo de pensamiento fundado en procedimientos de encuesta, que garantizan un mayor rigor de razonamiento y de análisis. Lo que se pretende con esto es que los alumnos no solamente "escuchen" datos e informaciones, sino que piensen y reflexionen en lo que escuchan o en lo que leen, además de que lo analicen y cuestionen; al tener una actitud de reflexión y análisis podrán aprender a ser críticos, a desarrollar el pensamiento crítico. Se busca que los alumnos tomen conciencia de sí mismos, de lo que aprenden, y de la relación entre lo que aprenden y su realidad.

Ducoing (2015) dice que el pensamiento crítico:

Lo posee sólo alguien habituado a reflexionar sobre lo que aprende y sobre cómo lo aprende puede cuestionarlo y transformarlo; está relacionado con el postulado de "aprender a aprender" educación, ya que recupera la idea de que el sujeto y su mundo están en permanente cambio y que el sujeto es capaz de interesarse por captar, explicar, conocer, aprehender su mundo, su historia y a sí mismo y, por tanto, de que también es capaz de aprender de manera permanente. Recupera igualmente la capacidad que tiene el sujeto de descubrirse a sí mismo y de descubrir su mundo; de sorprenderse con lo que descubre, de su capacidad de reflexionar, relacionar, construir y reconstruir sus explicaciones sobre sí mismo, sobre su cultura, sobre su historia, sobre su medio ambiente y sobre su entorno. (p. 297)

Pérez, Soto y Serván (2015), menciona que aprender a aprender significa encontrar la manera de analizar, entender y transformar la información que se recibe del exterior, para comprender la realidad y tener conciencia de que es necesario y, de hecho, se está en continuo aprendizaje, porque la realidad está en constante cambio.

Lo que corresponde a los docentes investigadores es orientar a los alumnos a entender que es indispensable construir su propia manera de aprender. Aprender a aprender es un proceso superior, que consiste en darse cuenta de lo que uno aprende y cómo lo aprende. Conlleva controlar el aprendizaje propio. Es descubrir, crear e inventar, un método personal de construcción y reconstrucción del conocimiento; es adquirir las estrategias y habilidades de pensamiento que permiten relacionar los conocimientos nuevos con los previos, a manera de poder construir uno nuevo y propio. En este sentido, una de las cosas más importantes en el proceso de aprender a aprender es plantearse preguntas; es decir, cuestionarla realidad, hacerse de información pertinente y oportuna; desarrollar la capacidad reflexiva y analítica para construir respuestas también pertinentes y oportunas (Pérez, Soto y Serván2015).

Formar a los docentes implica el diseño de planes de acción a corto, mediano y largo plazo, como lo pueden ser los cursos de inducción a la investigación educativa en las Escuelas Normales, esto con el fin de estar en permanente actualización en sus saberes docentes, de acuerdo con el contexto inmediato. Como lo plantea Imbernón (2017) “Todo ello ha de contribuir a un futuro donde la formación permanente del profesorado sea una verdadera herramienta de mejora, de desarrollo, de innovación y de intercambio entre el profesorado” (p. 78).

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2022), destaca que en la formación continua de los docentes se visualizan en los siguientes elementos:

La formación continua contribuye al desarrollo profesional docente, aunque no lo agota, ya que el fortalecimiento de saberes, prácticas y autonomía profesional de maestras y maestros depende también de factores institucionales y sociales que lo posibilitan o impiden, entre los que se destacan son: las características de la escolaridad y de la formación inicial; la formación continua; los procesos de acompañamiento pedagógico; la experiencia profesional y los espacios de trabajo colaborativo, tales como redes, colegios, academias e institutos; las condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje, el currículo y los materiales educativos, el contexto, la cultura escolar, o la infraestructura y el equipamiento para la formación. (p. 11)

Es relevante que las Escuelas Normales contemplen siempre en sus planes de estudio la formación profesional situada, permanente y continua, de acuerdo con las necesidades y contextos actuales.

Esto ayuda a mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre todo a la preparación de los futuros docentes de Educación Básica.

Así pues, resulta un desafío para estas IES formar a estos profesionales de la educación, que, si bien cumplen con el perfil de egreso obtenido con base a los planes de estudio vigentes, requieren de una formación pedagógica sólida que los prepare para asumir, en este caso, los saberes docentes para la elaboración del documento de titulación.

CAPÍTULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se explica la ruta metodológica para analizar el objeto de estudio, se describe el procedimiento realizado para la recolección de la información en el trabajo de campo, la sistematización y el análisis de la información. El enfoque es cualitativo de tipo interpretativo. En este caso se estudia a la práctica educativa, para la comprensión de la realidad surgida en el contexto normalista, en el quehacer docente durante el proceso de la titulación.

Posteriormente, se describen los datos de la selección de los participantes y el lugar en donde se realiza la investigación, y se presentan las técnicas y los instrumentos utilizados. Así como el procedimiento para el análisis de la información, las condiciones de trabajo de campo y las características de los participantes de la investigación.

4.1 Enfoque de la investigación

Los métodos cualitativos enfatizan la importancia de la realidad tal y como es vivida por el humano, sus ideas, sentimientos y motivaciones; intenta identificar, analizar, interpretar y comprender la naturaleza profunda de las realidades, así como su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones (Monterroza, 2014).

El estudio se aborda desde los aspectos cualitativos, según Ruíz (2003), en donde refiere a un estilo o modo de investigar los fenómenos sociales; en un comienzo con la observación detallada y próxima a los hechos de manera empírica, que implica conocer la realidad desde una perspectiva de *insider*, como participante que forma parte de la población a investigar, de captar el significado particular que a cada protagonista atribuye a los hechos.

Los métodos cualitativos parten del supuesto de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción, para la comprensión de los significados que subyacen a las narraciones y textos que producen los actores sociales y sus comportamientos. Por ello, la investigación cualitativa desarrolla un acercamiento interpretativo del mundo social (Borda, Dabenigno, Freidin & Güelman, 2017; Ruíz, 2003).

Denzin y Lincoln (2012) mencionan que la investigación cualitativa tiene un enfoque multimetodológico, que implica un enfoque interpretativo a su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus ambientes naturales, intentando darles sentido e interpretando los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan.

Borda et al. (2017) afirman que el paradigma cualitativo detecta el mayor nivel de abstracción, e implica la articulación lógica de un conjunto de conceptos teórico-metodológicos, que el investigador asume como un sistema de creencias básicas que orientan el modo de mirar la realidad; visto desde el enfoque teórico de una investigación, es un “argumento” en el que se entretejen ideas acerca de la forma de producir conocimiento sobre la realidad social, desde teorías generales (concepciones de la sociedad) y teorías sustantivas (conceptos e ideas vinculados al tema específico de investigación).

En este caso, el actuar del docente formador de formadores, durante sus prácticas educativas, concibiéndolas desde la teoría educativa, en palabras de Valladares (2017), como una forma de abordaje analítico orientado a enriquecer el entendimiento de los procesos educativos y la dinámica del cambio en la educación resultado, es como se pretender tratar el objeto de estudio.

4.2 Tipo de estudio

El tipo de investigación es hermenéutico e interpretativo, ya que pretende comprender los fenómenos que se estudian; la investigación se realizó en tres fases que apoyaron a la descripción del fenómeno a estudiar, al entablar relaciones entre varios conceptos y la triangulación de éstos para la interpretación de resultados. Denzin y Lincoln (2012), lo definen de la siguiente forma:

El diseño de una investigación ubica al investigador en el mundo empírico y lo conecta con determinados lugares, personas, grupos, instituciones y cuerpos de material relevante para la interpretación, incluyendo documentos y archivos. Del mismo modo, el diseño de una investigación especifica el modo en que el investigador abordará los aspectos críticos de la representación y la legitimación. (p. 89)

Se trata de interpretar la práctica educativa como social, histórica y culturalmente situada, en donde las relaciones sociales que se dan y la forma de vida social, pueden reconsiderarse críticamente respecto al modo en que apoyan o impiden el progreso y el cambio educativos auténticos (Carr, 2002).

La investigación cualitativa, según Denzin y Lincoln (2012), es una actividad situada que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y

las notas para el investigador; estos materiales describen los problemas rutinarios y significados en la vida de los individuos.

La red que contiene premisas epistemológicas, ontológicas y metodológicas, puede recibir el nombre de paradigma o marco interpretativo, como un conjunto básico de creencias que guía la acción. Bajo este enfoque, toda investigación es interpretativa; en alguna medida, es el resultado de las creencias y los sentimientos del investigador sobre el mundo, sobre la manera de estudiarlo y de comprenderlo (Denzin y Lincoln, 2012). Algunas creencias pueden darse por entendidas y permanecen invisibles, como puras suposiciones, mientras que otras, por el contrario, son muy problemáticas y controversiales.

Desde esta mirada interpretativa, se formulan preguntas del mismo investigador y las interpretaciones que da de ellas, a través de realidades de construcción múltiple dadas por la interacción del investigador y el sujeto investigado (Denzin y Lincoln, 2012).

Así mismo, Vargas (2011), plantea algunas consideraciones que caracterizan al método hermenéutico:

La forma como se trabaja en este método es la siguiente: 1) se cuenta con un texto a interpretar, se lee y se analiza a partir de lo que el texto en sí mismo expresa; pero, 2) tomando en cuenta el con-texto en que el escrito ha sido elaborado, y 3) se llega a alguna conclusión. Al final de este proceso, que se repetirá cuantas veces sea necesario a lo largo del texto analizado, se contará con un esquema o mapa que refleja la estructura de las categorías encontradas. Tales categorías permiten, al ponerlas en relación entre sí y éstas con el todo, explicar a profundidad el texto interpretado. (p. 31)

Por lo tanto, se retoma a la investigación cualitativa como conjunto de prácticas que cubre en sus múltiples historias disciplinarias un conglomerado de tensiones y contradicciones respecto a su naturaleza en cuanto proyecto, sus métodos y la forma que toman sus descubrimientos e interpretaciones.

4.3 Criterios de inclusión y contexto de estudio

El diseño cualitativo, según Ruíz (2003), se considera a partir de la definición del problema y la búsqueda del significado, que en principio es una demarcación conceptual abierta en cuanto a su contenido, en donde la definición del problema se lleva a cabo concretando al máximo el “Estos-Aquí-Ahora” o “contexto” en el que se desarrolla un comportamiento. Motivo por el cual se decidió estudiar a los docentes como sujetos principales de la investigación, ya que ellos serán el

punto clave de la búsqueda de significados, que aluden a su práctica educativa desarrollada en el proceso de titulación como contexto inmediato al objeto de estudio a desarrollar.

El análisis cualitativo, según Ruíz (2003), al estudiar una situación, un hecho, un comportamiento depende del tiempo y el espacio, con base a ello se buscan significados de las prácticas educativas como hechos sociales, al optar por tener como sujetos de estudio a los docentes, concebidos como sujetos sociales.

Así mismo, De Alba (1998), menciona que los docentes se caracterizan por poseer conciencia histórica, por saberse parte de un grupo o sector determinado en donde sus acciones se inscriben en una determinada direccionalidad social, el cual concibe al currículum como una noción abierta que está en constante transformación, dependiendo del contexto histórico-social vigente.

Siendo así concebidos los docentes normalistas como sujetos de un producto histórico académico, en el que han construido sus saberes y sus prácticas docentes a través de las interacciones con los otros. Siendo sujetos del proceso de estructuración formal del currículum, ya que le otorgan forma y estructura de acuerdo con el planteamiento y ejecución del mismo. También como sujetos del desarrollo curricular que convierten en práctica cotidiana al currículum, imprimiéndole diversos significados y sentidos, impactándolo y transformándolo de acuerdo con lo propuesto por la institución educativa.

Así pues, la población total de docentes en la BENV es de 574, pero para efectos de la presente investigación, sólo se considera como muestra a la población de dos licenciaturas, correspondientes a la generación 2017-2021, de los cuales 72 docentes laboran en la Licenciatura en Educación Primaria y 87 docentes en la Licenciatura en Educación Preescolar. Así mismo, los que conforman la planta docente del proceso de titulación son: 33 docentes de la Licenciatura en Educación Primaria, de los cuales 20 son mujeres y 13 son hombres; 37 docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar, de las cuales 33 son mujeres y cuatro son hombres, siendo un total de 70 docentes.

Los 70 docentes que participan en el proceso de titulación son directores del documento en sus tres modalidades: Tesis de investigación, Informe de prácticas profesionales y Portafolio de evidencias. Cabe mencionar que se estudiará una parte de la población de cada una de ellas, ya que se pretende analizar cómo se están llevando a cabo las prácticas educativas en la tutoría que se brinda en el proceso de titulación, debido a que las tres llevan a cabo las mismas modalidades. Sin

embargo, en aspectos de forma y lineamientos institucionales son los mismos requisitos, aunque varían en el tratamiento en aspectos de fondo en cada licenciatura. Sin duda son elementos relevantes para tratar, por las características de la población a estudiar, aunque todas convergen en un mismo fin educativo, que es el de formar profesionales de la Educación Básica.

4.3.1 De los participantes

Se llevó a cabo una muestra por conveniencia, que consiste en identificar un grupo de sujetos sobre la base de ser idóneos para su participación (McMillan & Schumacher, 2005); o bien como lo marca Ruiz (2003) un muestreo intencional, en el que los sujetos de la muestra son elegidos de forma intencional, que se orienta a la selección de aquellas unidades y dimensiones que le garanticen una saturación y la calidad de la información.

Al igual que lo afirma Flick (2015):

El muestreo intencional se acompaña de una necesidad mayor de apertura y flexibilidad y, así, es más probable que forme parte de un diseño laxo, y es más sencillo de manejar si los investigadores tienen más experiencia [...] se concibe como una manera de establecer una colección de casos, materiales o acontecimientos seleccionados deliberadamente para construir un corpus de ejemplos empíricos con el fin de estudiar de la manera más instructiva el fenómeno de interés. (p. 63)

Por lo tanto, la selección de participantes flexibiliza el acceso al campo, al localizar personas con experiencia real en el problema de estudio a abordar. En este caso, permite entrevistar a personas que están ejerciendo su práctica profesional, es una de las razones por la cual se eligió este tipo de muestreo, además de haber formado parte del colectivo docente que participa en el proceso de titulación.

4.3.2 De los docentes

Los criterios de inclusión que se consideraron para la participación de los 21 docentes fueron los siguientes:

- Docentes de la Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Educación Preescolar involucrados en el proceso de titulación de la generación 2017-2021.

- Que cuenten con estudios de posgrado, aspecto marcado en lineamientos para la titulación de las EN¹.
- Que sean egresados de una Escuela Normal y/o de una Institución de Educación Superior.
- Que tengan experiencia en titulación, anteriores al plan de estudio 2012. En este caso, docentes que conformaban la academia de 7° y 8° semestre de los planes de estudio anteriores. Ya que eran los únicos que podían dirigir el proceso de titulación.
- Que sean docentes noveles o docentes con trayectoria profesional, que hayan participado, por primera vez, como directores de documento de titulación en plan de estudios 2012.
- Aceptación de la invitación a docentes para la participación en la narrativa autobiográfica.
- Aceptación de la invitación a docentes para la participación en los grupos focales por licenciatura.
- La selección de los docentes puede apreciarse de mejor forma en las Tablas 6, 7, 8, 9 y 10.
- La muestra de docentes y estudiantes de la Narrativa y el Grupo focal, varía ya que no todos acudieron al llamado de la aplicación de los instrumentos, lo cual se explica en el apartado 4.4 trabajo de campo.

Tabla 6. Integración de la muestra

	Total	Mujeres	Hombres
Docentes de primaria	11	6	5
Docentes de preescolar	10	8	2
Estudiantes de primaria	11	7	4
Estudiantes de preescolar	10	10	0
	42		

Fuente elaboración propia.

¹ En el documento “Lineamientos para organizar el proceso de titulación” del plan de estudios 2012 (SEP, 2012), el segundo apartado referido a la organización del proceso de titulación, marca las funciones de dicho proceso, en la cual existe una comisión de titulación encargada de llevar a cabo el proceso académico. Una de las actividades radica en seleccionar y aprobar a los profesores que cubran el perfil académico para ser asignados como asesores del trabajo, y uno de los requisitos, además de cumplir con el perfil profesional, es tener grado académico de maestría.

Tabla 7. Perfil de los docentes.

Folio/clave de entrevista: (No. Del entrevistado_ Licenciatura_ Primera letra de su nombre_ Modalidad_ Día_Mes_Año)	Edad	Antigüedad como docente en la BENV	Antigüedad como tutor en documentos de titulación en la BENV	Formación profesional de los participantes	Posgrado
11 docentes de primaria	27-54	4-25	4-23	-Licenciatura en Educación Primaria -Licenciatura en Educación Preescolar -Profesor de Educación Básica -Licenciatura en Pedagogía -Licenciatura en Psicopedagogía - Licenciatura en Psicología - Licenciatura en Psicología clínica -Licenciatura en Educación media en el área de matemáticas -Licenciatura en medicina -Licenciatura en Derecho -Química clínica -Licenciatura en Ciencias de la Comunicación - Licenciatura en Diseño Gráfico - Licenciatura en Relaciones Internacionales -Licenciatura en Relaciones Internacionales -Licenciatura en Nutrición -Licenciatura en Contaduría	-Maestría en Educación -Maestría en Administración y Gestión de Organizaciones -Maestría en Psicoterapia Infantil Gestalt. -Maestría en Desarrollo de la Educación Básica -Maestría en Educación con Énfasis en Administración educativa -Maestría en Docencia de la Educación Básica -Maestría en Psicología Gestalt -Maestría en Comunicación y Tecnología Educativa -Maestría en Formación de Profesores de Educación Básica -Políticas Básicas de Innovación Educativa -Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos -Doctorado en Educación -Doctorado en Práctica y Organización Escolar

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Entrevista: docentes.

Docentes	Licenciatura en Educación Preescolar		Licenciatura en Educación Primaria		Total	
	*Noveles	*Más De 10 años	*Noveles	*Más de 10 años	Preescolar	Primaria
Tesis de investigación	3 (mujeres)	2 (hombres)	4 (3 mujeres, 1 hombre)	3 (1 mujer, 2 hombres)	5	7
Informe de prácticas profesionales	2 (mujeres)	2 (mujeres)	2 (1 mujer, 1 hombre)	2 (1 mujer, 1 hombre)	4	4
Portafolio de evidencias	1 (mujer)	0	0	0	1	0
					10	11

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Narrativa: docentes

Docentes	Licenciatura en Educación Preescolar		Licenciatura en Educación Primaria		Total	
	*Noveles	*Más de 10 años	*Noveles	*Más de 10 años	Preescolar	Primaria
Tesis de investigación	2 (hombres)	2 (1 mujer, 1 hombre)	4 (3 mujeres, 1 hombre)	3 (1 mujer, 2 hombres)	4	7
Informe de prácticas profesionales	1 (mujer)	2 (mujeres)	1 (hombre)	2 (1 mujer, hombre)	3	3
Portafolio de evidencias	1 (mujer)	0	0	0	1	0
					8	10

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Los docentes que participaron son los que acudieron a una segunda invitación, que fue posterior a la aplicación de la entrevista.

Tabla 10. Grupo focal: docentes

Docentes	Licenciatura en Educación Preescolar	Grupo	Licenciatura en Educación Primaria	Grupo
Tesis de investigación	2 (hombres, 1 novel y 1 con experiencia)	1	4 (2 mujeres, una novel y otra con experiencia; 2 hombres uno novel y otro con experiencia)	2
Informe de prácticas profesionales	4 (mujeres, 2 noveles y 2 con experiencia)		2 (1 mujer y 1 hombre noveles)	

Portafolio de evidencias	1 (mujer novel)		0	
Total	7		6	

Fuente: Elaboración propia

Nota: Los docentes que participaron son los que acudieron a una segunda invitación, que fue posterior a la aplicación de la entrevista.

4.3.3 De los estudiantes

Los criterios de inclusión de los estudiantes fueron los siguientes:

- Estudiantes de 8° semestre de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación primaria, que toman cursos con los docentes que fueron considerados en la entrevista. La selección dependió de la sugerencia directa de los docentes.
- Aceptación de la invitación para la participación en la narrativa autobiográfica.
- Aceptación de la invitación para la participación en los grupos focales por licenciatura.

A continuación, se muestra en las Tablas 11, 12 y 13, las cuales datan de la distribución de la muestra de los participantes:

Tabla 11. Entrevista: estudiantes

Estudiantes	Licenciatura en Educación Preescolar	Licenciatura en Educación Primaria
Tesis de investigación	5	7
Informe de prácticas profesionales	4	4
Portafolio de evidencias	1	0
Total	10	11

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. Narrativa: estudiantes

Estudiantes	Licenciatura en Educación Preescolar	Licenciatura en Educación Primaria
Tesis de investigación	4	6
Informe de prácticas profesionales	3	1

Portafolio de evidencias	1	0
Total	8	7

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13. Grupo focal: estudiantes

Estudiantes	Licenciatura en Educación Preescolar	Licenciatura en Educación Primaria
Tesis de investigación	4	5
Informe de prácticas profesionales	3	4
Portafolio de evidencias	1	0
Total	8	9

Fuente: Elaboración propia.

Con la anterior presentación de las tablas, se presenta un panorama general respecto a la clasificación de la información identificada por los sujetos de estudio.

4.4 Trabajo de campo

El trabajo de campo se empezó en un primer momento al entregar el oficio a la autoridad de la BENV, por parte del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, a mediados del mes de septiembre de 2020, el cual establecía el objetivo de la investigación, así como el periodo de aplicación de los instrumentos. En atención a ellos, se solicitó la presentación del proyecto a las subdirecciones y coordinaciones participantes en la presente investigación; dicha reunión se llevó a cabo en la última semana de septiembre.

Derivado de la exposición, surgió la necesidad y petición de las autoridades de la BENV de la presentación formal del trabajo de campo, para compartirla a las autoridades, ya con un periodo de fechas establecidas, así como la dinámica de trabajo. Para tal cometido, se llevó a cabo dicha presentación a mediados del mes de octubre, en la cual se mostró un calendario de fechas en las cuales se aplicó la entrevista, la narrativa autobiográfica y el grupo focal; siendo la primera durante los meses de octubre, noviembre y diciembre del año 2020, la segunda durante el mes de enero y la tercera durante el mes de junio del año 2021.

Así mismo, se solicitó el apoyo de una de las subdirecciones de la BENV, específicamente la subdirección de docencia, para enviar la invitación de manera formal a los sujetos de la investigación, que en este caso fueron los docentes, ya que a los estudiantes se les contactó en un segundo momento, después de haber entrevistado a los académicos. Todo lo anterior en atención a su amable participación en la investigación.

Es así como, para el mes de octubre del año 2020, se da comienzo al trabajo de campo, el cual en un primer punto se contactó a los docentes vía correo electrónico y mensajes de texto en WhatsApp, para solicitar los horarios en que se pudiese realizar la entrevista y así, sucesivamente, se siguió el mismo procedimiento para contactar a los estudiantes.

Acorde a lo anterior, se suscitaron varios imprevistos en una primera calendarización, motivo por el cual surgieron negociaciones de horarios para la ejecución de las entrevistas, quedando como periodo de aplicación del 20 de octubre al 26 de noviembre del 2020. El tiempo de aplicación a los docentes osciló de 50 a 120 minutos, y se grabó en sesiones programadas vía Zoom, debido a la contingencia sanitaria, vivida en ese momento. Por otra parte, el periodo de tiempo a los estudiantes giró en torno de 20 a 40 minutos, ya que las preguntas solamente correspondían al segundo objetivo general de la investigación.

El protocolo para realizar la entrevista fue, en un primer momento, dar lectura de la carta de presentación de la investigadora; en dicha carta se exponen el objetivo de la investigación, así como la lectura del consentimiento informado y el aspecto del resguardo y tratamiento de la información de manera confidencial, con fines exclusivos para la investigación.

Se entabló un ambiente de confianza, mismo que dio apertura para el transcurso de la entrevista, siendo un punto nodal, ya que los participantes, en su mayoría, comentaron que se sintieron en confianza al conversar y ser escuchados por alguien que se preocupa del acompañamiento en la titulación.

Respecto a la narrativa de los docentes y estudiantes, como lo mencioné anteriormente, se realizó la invitación después de la entrevista a los sujetos de la investigación. Se aplicó durante los meses de noviembre y diciembre del 2020, y enero del 2021. Todos accedieron a participar, sin embargo, cuando se les compartieron los puntos de la narrativa mediante emails y mensajes de WhatsApp. solamente recurrieron al llamado 18 docentes, de los cuales 10 eran de primaria y ocho de preescolar, así mismo hubo respuesta de 15 estudiantes, de los cuales ocho fueron de preescolar y siete de primaria.

Con relación al grupo focal, también se les realizó la invitación de forma institucional mediante un oficio, emitido por la Normal Veracruzana en la segunda semana de junio de 2021, para llevarse a cabo en la tercera y cuarta semana de junio, y en la primera semana de julio del año en curso. Además de enviarles un recordatorio de fecha y hora mediante correo electrónico y por mensaje de WhatsApp.

Los cuatro grupos focales se llevaron a cabo mediante la plataforma “Microsoft Teams”. El primer grupo focal, de siete docentes, participaron el 23 de junio del 2021; el segundo grupo, de ocho estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, el día 6 de julio del 2021; el tercer grupo, de seis docentes, el 30 de junio del 2021, y el cuarto grupo, de nueve estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, el día 14 de julio del 2021.

Las grabaciones de los grupos tuvieron una duración de 60 a 120 minutos, por cada grupo focal, con el apoyo de una guía temática; cabe mencionar que las temáticas surgieron como categorías complementarias y emergentes acordes a los resultados del análisis de los resultados de las entrevistas, y de la discusión teórica encaminada al análisis de las respectivas categorías que las integraron.

Las técnicas para la obtención de datos fueron la entrevista semiestructurada, la narrativa autobiográfica y el grupo focal, las cuales se describen as continuación.

4.4.1 Entrevista semiestructurada

McMillan y Schumacher (2005), desde la perspectiva cualitativa en las entrevistas, se abordan realidades múltiples, como reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes; se focaliza en la comprensión de la realidad social o educativa, experiencias o situaciones vistas desde el punto de vista de los actores involucrados. Se trabaja desde un diseño emergente y con estrategias flexibles y, en caso de generalizar, esta perspectiva se vincula a contextos específicos.

Para este estudio se llevará a cabo una entrevista semiestructurada, de acuerdo con lo propuesto por Kvale (2011):

La entrevista semiestructurada del mundo de la vida trata de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado del fenómeno descrito; tendrá una secuencia de temas que se han de cubrir, así como algunas preguntas propuestas. Sin embargo, al mismo tiempo, hay una apertura a los cambios de

secuencia y forma de las preguntas para profundizar en las respuestas específicas dadas y las historias que los sujetos cuentan. (p. 99)

Para llevar a cabo la entrevista, se recurrió a la elaboración de una guía de entrevista que, según Kvale (2011) “es un guion que estructura el curso de la entrevista de manera más o menos ajustada. La guía puede simplemente contener algunos temas que deben cubrirse o puede constituir una secuencia detallada de preguntas cuidadosamente formuladas” (p.104).

Los criterios que se consideraron para la elaboración de la guía de entrevista, según Kvale (2011), fueron los siguientes:

- La cantidad de respuestas espontáneas, ricas, específicas y pertinentes del entrevistado.
- Cuanto más cortas sean las preguntas del entrevistador y más largas las respuestas de los sujetos, mejor.
- El grado en que el entrevistador profundiza en los significados de los aspectos pertinentes de las respuestas y los clarifica.
- La entrevista se interpreta en gran medida durante la propia entrevista.
- El entrevistador intenta verificar sus interpretaciones de las respuestas del sujeto en el curso de la entrevista.
- La entrevista “informa por sí misma”, es una historia independiente que apenas requiere explicaciones adicionales. (p. 135)

Respecto a los componentes que integran a la entrevista, en un primer apartado se da mención al título, después un párrafo introductorio junto con el objetivo y, posteriormente, se alude a la importancia de confidencialidad de los datos proporcionados, así como al reconocimiento de la invaluable participación de los sujetos de investigación (ver anexos 14 y 17).

Las categorías que compusieron al instrumento son: 1.1 Las Prácticas Educativas de Acompañamiento Tutorial en el proceso de titulación que los docentes despliegan (CA1.1. PE-AT), 1.2 Características educativas del acompañamiento tutorial en sus diferentes modalidades., 1.3 Estrategias de trabajo en el acompañamiento tutorial. (CA1.3. ETAC), 1.4 El ejercicio de la práctica tutorial, desde el aspecto pedagógico al administrativo (CA1.4. EPT-PA) y 2.1 La formación en habilidades de investigación/sistematización de prácticas educativas de los estudiantes en lo relacionado (C.A 2.1 FHI-SPEE).

Para continuar, se estableció un ambiente de confianza, al preguntar aspectos respecto al estado de ánimo de los participantes. Después, se dio lectura de las preguntas; las cuales 37 correspondieron a los docentes y 22 a los estudiantes.

Por último, se preguntó si se tenían opiniones complementarias a la entrevista, y se les agradeció por su tiempo brindado para lo cometido, destacando a su vez el regreso de la

información obtenida de los resultados de este apartado de la investigación, cuando se obtenga el análisis de los resultados.

4.4.2 Narrativa autobiográfica

Con base a los resultados previos, de las entrevistas aplicadas vía remota, surgió la necesidad de incorporar subcategorías que integran a la categoría 1.1 Las Prácticas Educativas de Acompañamiento Tutorial en el proceso de titulación que los docentes despliegan; 1.3 Estrategias de trabajo en el acompañamiento tutorial, y 2.1 La formación en habilidades de investigación/sistematización de prácticas educativas de los estudiantes en lo relacionado: éstas dirigidas a los docentes y, para los estudiantes solamente a la 1.3 y 2.1

Lo anterior con la finalidad de complementar la información respecto a las prácticas educativas de acompañamiento tutorial en la titulación durante la COVID-19, las cuales fueron integradas por tres subcategorías. Las de los docentes fueron: 3.1.1 Construcción de su práctica educativa en la tutoría, tomando en cuenta procesos formativos y experiencia profesional acumulada. (S. C. A 3.1.1. CPET-PFEP); 3.1.2 Enfrentamiento y desafíos al desarrollar prácticas educativas como tutor y director de documento recepcional en la virtualidad, y las estrategias para enfrentarlos en estas condiciones de pandemia. (S. C. A 3.1.2. ED-PET-V-EP); 3.1.3 Desde lo vivido en estas experiencias educativas en el contexto de la pandemia, se describe una propuesta para contribuir a construir un currículo que abone a la formación en la investigación educativa de profesores normalistas. (S. C. A 3.1.3. PCFIEPN).

Para los estudiantes fueron las siguientes: 3.1.2 Condiciones de pandemia ante los desafíos a desarrollar en el documento recepcional en la virtualidad y sus estrategias (S. C. A 3.1.2. CP-D-D-E); 3.1.1. Estrategias y habilidades de investigación para la construcción del documento de titulación (S. C. A 3.1.1.EH-I-DT); 3.1.3 Desarrollo de procesos didácticos (propuestas) para la formación en la investigación educativa de profesores normalistas en contexto de pandemia (S. C. A 3.1.3. PD-FIE-P).

Los componentes que integraron la narrativa autobiográfica fueron los siguientes: un apartado petitorio para complementar la información obtenida de la entrevista aplicada, con la finalidad de complementarla para su interpretación; así mismo, se integró el objetivo de la misma, incluyendo tres apartados, los cuales desarrollaron en un documento. Por último, se agradeció a

los participantes, aludiendo el resguardo de su información y del manejo de ella con fines totalmente educativos. Dichas narrativas se enviaron y se recibieron por correo electrónico.

Para su respectiva indagación, se recurrió a la técnica de la narrativa autobiográfica que, según Macuch y Leite (2014), y Lindon (1999), se entiende como la expresión de un evento interno y externo través de la experiencia vivida, mediante la narración, para comprender la interpretación que el sujeto mismo sobre su trabajo.

Se acude a ello debido a la pertinencia de conocer y escuchar el sentir de los sujetos de investigación, al llevar a cabo sus sesiones de acompañamiento tutorial en el proceso de titulación de forma virtual, situación que algunos docentes puntualizan en la entrevista como parte de su rutina pedagógica, porque lo han venido haciendo en el plan de estudios 2012, al apoyarse de las Tecnologías de la Información y Comunicación, sin embargo para otros no, y actualmente este aspecto forma parte esencial de su vida diaria y experiencial alterna en estos tiempos de COVID19.

Esto llevó a la reflexión de una renovación curricular alterna, para llevar a cabo el trabajo pedagógico con el apoyo de medios digitales, al incursionar en la educación semipresencial como una modalidad alterna a la modalidad presencial tradicional, sin dejar de lado la segunda, al convertirse ambas como complemento pedagógico sustancial a las nuevas formas de enseñanza.

Lo anterior retomó aspectos de reformas en materia de política educativa, acorde a las necesidades contextuales de los sujetos de investigación, a manera de ir trascendiendo la adaptación curricular a esas formas de enseñanza-aprendizaje, en donde todos los actores educativos se involucren con el cambio trascendental de una educación integral que abone al desarrollo de la sociedad.

4.4.3 Grupo focal

Se recurrió a la técnica del grupo focal, que “es una forma de recopilar datos cualitativos, que, esencialmente, implica involucrar a un pequeño número de personas en una discusión (o discusiones) grupales informales, "centradas" en un tema o conjunto de problemas en particular” (Silverman, 2004, p. 177).² Ésta fue dirigida a los docentes que llevaron a cabo el proceso de

² “ It is a way of collecting qualitative data, which-essentially-involves engaging a small number of people in an informal group discussion (or discussions), “focused” around a particular topic or set of issues” (Silverman, 2004, p. 177).

titulación, debido a que todos los sujetos participaron en un proceso en común, a través del apoyo de una guía de entrevista, la cual sirvió de soporte al considerar los componentes que integran a las dos categorías a investigar, que datan de la práctica educativa y la tutoría en la titulación.

Las características de un grupo focal, según Silverman (2004), es que generalmente se presentan en los grupos de discusión, con base en contenidos o temáticas establecidas, en los cuales los datos que se obtengan son grabados y transcritos, y a su vez son tratados mediante el análisis de contenido.

Un grupo focal puede ser flexible, debido que puede incluir uno o varios grupos, integrados por cuatro u ocho personas. Dichos participantes pueden ser grupos de personas preexistentes, o grupos que coincidan en experiencias compartidas (Silverman, 2004). Para efectos de la presente investigación, se formaron grupos del segundo tipo, ya que fueron docentes y estudiantes, como describe la muestra en el apartado de criterios de inclusión, en los cuales coincidieron con las prácticas educativas que llevan a cabo durante el proceso de titulación.

Para su respectivo análisis se basa en el análisis de contenido en donde se examinan los datos en busca de instancias recurrentes de algún tipo; Estas instancias se identifican sistemáticamente a través del conjunto de datos y se agrupan mediante un sistema de codificación. El investigador tiene primero que decidir sobre la unidad de análisis: este podría ser el grupo completo, la dinámica del grupo, los participantes individuales o las declaraciones de los participantes. La unidad de análisis proporciona la base para desarrollar un sistema de codificación, y los códigos se aplican sistemáticamente en una transcripción o en varias transcripciones si se ha ejecutado más de un grupo focal. (Silverman, 2004, p. 183)³

Las unidades de análisis, que fueron las declaraciones de los participantes con base en la temática del proceso de titulación, estuvieron fundadas en las siguientes categorías, correspondientes a los docentes: 1.1 Las Prácticas Educativas de Acompañamiento Tutorial en el proceso de titulación que los docentes despliegan (CA1.1. PE-AT); 1.2 Características educativas del acompañamiento tutorial en sus diferentes modalidades (CA1.2. CEAT-M); 2.1 La formación en habilidades de

³ For its respective analysis, it is based on content analysis where the data is examined in search of recurring instances of some kind; These instances are systematically identified across the dataset and grouped using a coding system. The researcher first has to decide on the unit of analysis: this could be the whole group, group dynamics, individual participants, or participant statements. The unit of analysis provides the basis for developing a coding system, and the codes are applied systematically across one transcript or across multiple transcripts if more than one focus group has been run. (Silverman, 2004, p. 183)

investigación/sistematización de prácticas educativas de los estudiantes en lo relacionado (C.A 2.1 FHI-SPEE), y categorías emergentes. Referido a los estudiantes coincidieron en la 1.1, 2.1 y emergentes, a excepción de la 1.2.

Los ejes quedaron en el siguiente orden para los docentes: 1.1 Saberes teóricos y experienciales que los tutores tienen de la tutoría y acompañamiento en el proceso de titulación (SCA1.1. TAT); 3.1 Retos curriculares, administrativos y virtuales del proceso de titulación durante la tutoría (S.C.A 3.1 RCAV-T); 4.1 Propuestas de mejora en el acompañamiento tutorial en la titulación (S.C.A 4.1 PMAT); 2.1 Identidad profesional que se manifiesta en los docentes durante el proceso de tutoría (SCA2.1 IPAT).

Para los estudiantes fueron las siguientes: 1.1 Saberes teóricos y experienciales que los estudiantes tienen de la tutoría y acompañamiento en el proceso de titulación (SCA1.1. TAT); 5.1 Propuestas de mejora en el acompañamiento tutorial en la titulación (S.C.A 5.1 PMAT); 3.1 Elementos educativos/estrategias que favorecieron el acompañamiento (S.C.A.3.1 EEA); 4.1 Retos curriculares, administrativos y virtuales del proceso de titulación durante la tutoría (C.E 4.1 RCAV-T); 2.1 Identidad profesional que se manifiestan en los estudiantes durante el proceso de tutoría (C.E 2.1 IPAT).

Lo anterior basado en un guion de la investigación, y al seguimiento de los argumentos surgidos en la discusión presentada, así mismo se recurre a la codificación cualitativa, misma que se describe en el apartado de análisis cualitativo del contenido.

Según Borda et al. (2017), consiste en una actividad de categorización, clasificación y rotulación de datos, que comienza identificando en los testimonios de entrevista distintos temas, subtemas y conceptos de variado nivel de abstracción (algunos muy descriptivos y otros más teóricos), para luego efectuar comparaciones entre casos que permitan establecer patrones recurrentes y especificidades de los diferentes casos entrevistados, por lo tanto se codifica, para analizar e interpretar los casos, con base en los elementos que componen a las respectivas categorías para la comprensión del fenómeno estudiado.

Los componentes que integraron el grupo focal fueron los siguientes: un apartado petitorio para complementar la información obtenida, así como la importancia del manejo ético de la información originada, con la finalidad de complementarla para su interpretación; así mismo se integró el objetivo de la misma, incluyendo los ejes mencionados en párrafos anteriores para los docentes y para los estudiantes, en los cuales se estableció el diálogo continuo entre los sujetos de

investigación. Por último, se agradeció a los participantes, aludiendo el resguardo de su información y del manejo de ella con fines totalmente educativos.

4.5 Análisis de la información

De acuerdo con los tres instrumentos empleados, se recurrió a la técnica de análisis de información con base en el análisis de contenido. Según Ruíz (2003), se considera la codificación del lenguaje para organizar y poder tratar en el futuro el volumen de información que se almacena en una investigación cualitativa. Dicha codificación debe tener códigos que permitan ordenar, sistematizar, manejar y analizar la información a base de una codificación teórica.

Por consiguiente, los datos expresados por los autores se dan dentro de un contexto, que en este caso es el educativo, dentro del colectivo de docentes que participan en el proceso de titulación. El contexto, según Andreú (2002), es un marco de referencias que contiene toda aquella información que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo, para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto; siendo así el texto y contexto, aspectos fundamentales en el análisis de contenido.

4.5.1 Análisis cualitativo del contenido

El análisis de los datos, en los estudios cualitativos, como lo afirma Ruiz (2003), consiste en desentrañar las estructuras de significación, en determinar su campo social y su alcance; se lleva a cabo a través de una descripción densa, interpretativa, referente al flujo del discurso social, la cual consiste en tratar de rescatar lo dicho en ese discurso, de sus ocasiones precederas, y fijarlo en términos susceptibles de consulta. Se recurre a este análisis, debido a la naturaleza y tratamiento de los datos, partiendo de una mirada empírica, al considerar aspectos contextuales, así como los teóricos y metodológicos, acorde al objeto de estudio.

Bardin (1996), conceptualiza el término “análisis de contenido” como:

El conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes. (p. 32)

Para este estudio se consideran como base los planteamientos de Mayring (2014): “La idea central del análisis cualitativo de contenido es partir de la base metodológica de análisis cuantitativo de

contenido, para conceptualizar el proceso de asignación categorías a pasajes de texto como un acto cualitativo-interpretativo, siguiendo reglas analíticas de contenido” (p. 10). Estas caracterizaciones se realizan de tipo interpretativo, luego de ser categorizadas en procedimientos fundamentales de interpretación.

Con base en el modelo procesal propuesto por Mayring (2014):

La calidad sistemática del análisis de contenido se refleja también en su método de "disección". La definición de unidades analíticas de contenido (unidades de registro, unidades de contexto, unidades de codificación [...] esto implica decidir, anticipar cómo se abordará el material, qué partes se analizarán en qué secuencia, qué condiciones deben cumplirse para que se lleve a cabo una codificación. (p. 39)

Dicho modelo el cual se puede observar en la figura 7, se basa en un proceso sistemático con reglas de análisis de texto, que se resuelve en pasos individuales de interpretación que se determinan de antemano, y se adecua al material particular y los problemas específicos de que se trata en casos particulares.

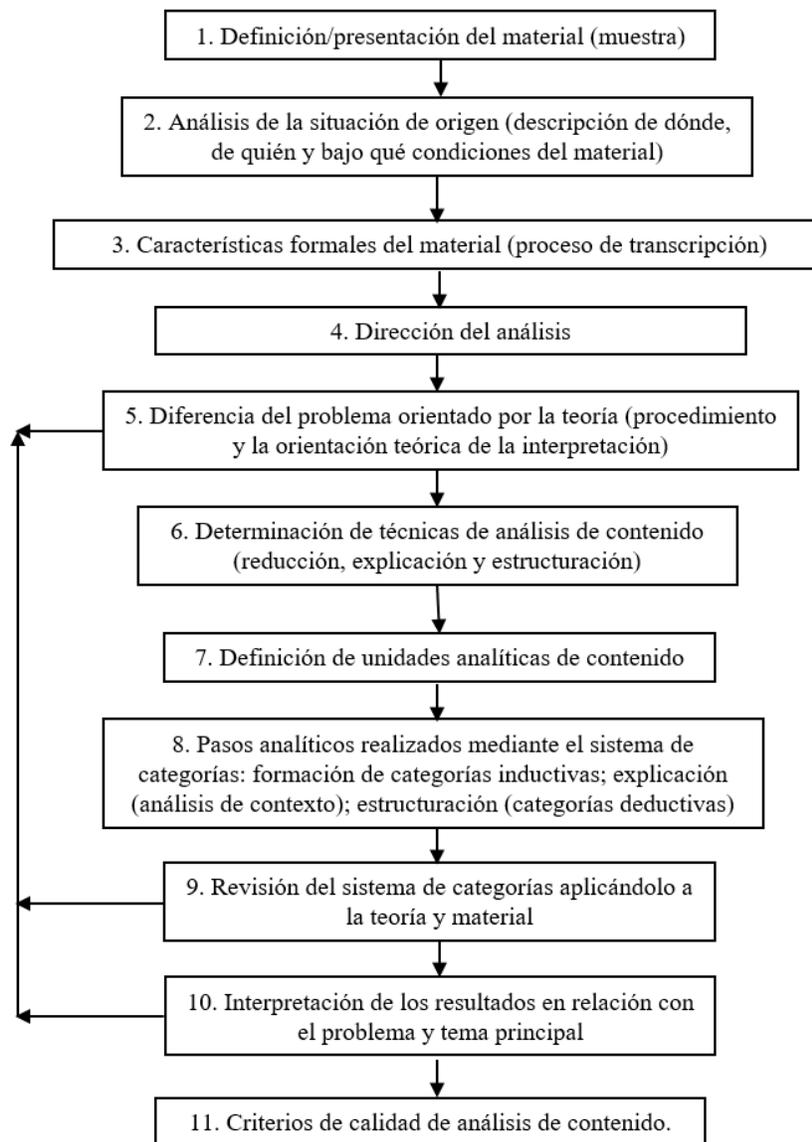


Figura 7. Modelo procedimental general de análisis de contenido cualitativo por Mayring(2014)

Fuente: Elaboración a partir del Modelo de Mayring (2014).

El énfasis del análisis cualitativo de contenido reside en el hecho que el análisis se resuelve en pasos individuales de interpretación, que se determinan de antemano. El modelo de procedimiento para el análisis ciertamente debe adaptarse para adecuarse al material particular y los problemas específicos de que se trata en casos particulares. Es por esto que se toma como modelo orientador, con adaptaciones al contexto de las unidades de análisis.

A continuación, se describen 11 pasos que se siguieron conforme al modelo procedimental general de análisis de contenido cualitativo de Mayring (2014), los cuales determinaron el *corpus* de análisis:

1. Determinación del material/definición de la materia (muestra)

La selección de la muestra fue de 11 docentes de la licenciatura de primaria: seis mujeres y cinco hombres de la Licenciatura en Educación Preescolar; 10 docentes: ocho mujeres y dos hombres, dando a un total de 21 docentes. Por otra parte, la muestra de estudiantes fue de 11 de la Licenciatura en Educación Primaria; cuatro mujeres y siete hombres; 10 estudiantes todas mujeres de la Licenciatura en Educación Preescolar, dando un total de 21. Así, la muestra base para las entrevistas quedó conformada por un total de 42 sujetos de investigación.

Sin embargo, para la narrativa autobiográfica se retomó del número total de entrevistados, pero sólo acudieron al llamado 19 docentes; cinco de género femenino y seis de género masculino de la Licenciatura en Educación Primaria; ocho docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar, seis de género femenino, dos de género masculino. Así como 15 estudiantes; dos de género masculino y cinco de género femenino, de la Licenciatura en Educación Primaria; y ocho estudiantes de género femenino de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Para el grupo focal se dio la misma situación. En el grupo de docentes de la Licenciatura en Educación Primaria participaron 13 docentes; tres de género femenino y tres de género masculino para el grupo de la Licenciatura en Educación Primaria; cinco de género femenino y dos de género masculino para el grupo de la Licenciatura en Educación Preescolar; así como 17 estudiantes; seis de género femenino y cinco de género masculino para el grupo de la Licenciatura en Educación Primaria, y ocho de género femenino para el grupo de la Licenciatura en Educación Preescolar.

2. Análisis de la situación de origen (descripción exacta de dónde, de quién y bajo qué condiciones el material)

La selección de la muestra se llevó a cabo por conveniencia, ya que se eligieron a sujetos que participaron en el proceso de titulación, en un contexto de una Escuela Normal, correspondiente a la penúltima generación del plan de estudios 2012.

Las condiciones de gestión al acceso al contexto de la investigación, en un primer momento fue el acercamiento a actores educativos que han participado como directores de documentos de titulación, así como a estudiantes egresados que formaron parte de este proceso, con la finalidad de realizar el proceso de validez y confiabilidad al instrumento base.

Después, para la muestra real del estudio, se gestionó la entrada al campo mediante oficios personalizados con carácter de invitación tanto a los docentes como a los estudiantes; esta etapa fue de forma virtual, debido al contexto pandémico de ese momento.

3. Características formales del material (proceso de transcripción)

Las entrevistas fueron grabadas mediante la plataforma Microsoft Teams, con una duración aproximada de una hora y media a dos horas para los docentes, y para los estudiantes de una hora a una hora y media; las grabaciones del grupo focal tuvieron una duración de una hora y media a dos horas. Las transcripciones se realizaron mediante el procesador de textos Word, respetando las expresiones verbales de los sujetos investigados.

4. Dirección del análisis (se utiliza el texto para llegar a afirmaciones sobre el trasfondo emocional, cognitivo y de actividad del entrevistado).

Para la aplicación de la entrevista semiestructurada, narrativa autobiográfica y grupo focal, se utilizó una guía, en la cual se mostró el objetivo, la lectura del consentimiento informado y ética de la investigación, así como el agradecimiento por aceptar la invitación, a lo último el cierre se da con el agradecimiento y la devolución de resultados.

5. Diferenciación del problema orientado por la teoría

A continuación, se marca la ruta del procedimiento y la orientación teórica de la interpretación:

- Teoría, problema: Las prácticas educativas vividas en el acompañamiento tutorial, durante la construcción del documento de titulación y su influencia en el docente en formación respecto al campo de la investigación educativa.
- Categorías: 1. Las Prácticas Educativas de Acompañamiento Tutorial en el proceso de titulación que los docentes despliegan; 2. Características educativas del acompañamiento tutorial en sus diferentes modalidades; 3. Estrategias de trabajo en el acompañamiento

tutorial; 4. El ejercicio de la práctica tutorial, desde el aspecto pedagógico al administrativo;
5. La formación en habilidades de investigación/sistematización de prácticas educativas de los estudiantes en lo relacionado.

- Categorías y construcción de sistemas de subcategorías para cada dimensión:
 - 1) Saberes profesionales/Académicos que los tutores despliegan en el proceso de acompañamiento tutorial.
 - Saberes experiencias sobre la tutoría, esto es aquellos basados en la experiencia que han desarrollado en su acompañamiento en la tutoría del proceso de titulación.
 - 2) Habilidades relacionadas con la formación docente: docencia e investigación.
 - 3) Estrategias de trabajo docente, si son individuales y/o colegiadas
 - Estrategias de trabajo docente, mediadas por TIC
 - 4) Dinámica de trabajo generada entre docente y estudiante
 - 5) Trayectos formativos
 - Aprendizajes generados
 - Desarrollo del pensamiento crítico
 - Contexto escolar
 - Motivación académica
 - Colección de "ejemplos ancla":
- Subtemas: práctica educativa, titulación, tutoría, acompañamiento, saberes docentes, identidad profesional, formación docente, estrategias docentes, investigación educativa.
- Primera formulación de reglas de codificación (esquema y pauta de codificación):

La codificación se realizó por el número de categorías, en número consecutivo a las subcategorías, acompañado de las iniciales en mayúsculas de las palabras que componen a cada categoría y subcategoría, además de incorporar el número de preguntas a la subcategoría

Se utilizó el siguiente esquema de codificación:

D_1.1. PE-AT (1-9)

D = Docente

1.1. número de categoría

PE-AT = siglas de la categoría

(1-9) = no. De preguntas que integran la categoría

D_1.1.1. SPATPAT(1-6)

D = Docente

1.1.1 = número de subcategoría

SPATPAT = siglas de la subcategoría

(1-6) = no. De preguntas que integran la subcategoría

D_1.1.1(1). FT

D = Docente

1.1.1 = número de categoría

FT = siglas de la categoría

(1-6) = no. De preguntas que integran la categoría

*Para los estudiantes se utilizó el mismo orden de la nomenclatura, sustituyendo la “D” por la “E” de estudiante

Reducción de codificación de citas, para considerarlas en el *corpus*:

DPRI4 (23/10/2020)

D = Docente

PRI = siglas correspondientes a la licenciatura; PRI=primaria y PRE=preescolar

(23/10/2020) = fecha de aplicación del instrumento

*Para los estudiantes se utilizó el mismo orden de la nomenclatura, sustituyendo la “D” por la “E” de estudiante.

Pauta de codificación: Distinción del sujeto con letra mayúscula si es profesor o estudiante; número consecutivo, siglas de la categoría/subcategoría y no. de pregunta.

-Unidades de análisis analítico-contenido (codificación-mínimo; contexto-máximo-toda la entrevista, protocolo de grabación):

La unidad de análisis serán las declaraciones de los participantes, que tienen como base la temática del proceso de titulación, con base en el guion de la investigación y al seguimiento de las respuestas surgidas en las participaciones presentadas, así mismo se recurre a la codificación cualitativa, la cual fue revisada mediante la guía de codificación, obteniendo una versión final.

✓ *Determinación de técnicas de análisis de contenido (reducción, explicación y estructuración)*

El método de interpretación fue la hermenéutica, en el cual se aplicó la reducción y formación de categorías, así como la explicación mediante el análisis contextual estrecho y amplio, y la estructuración de asignación de categorías deductivas nominales y ordinales.

✓ *Definición de unidades analíticas de contenido*

El propósito fue resumir el análisis de contenido cualitativo mediante la reducción de un gran volumen de material a un nivel manejable, conservando lo esencial contenido. Con esto se determinaron las unidades de análisis, se parafraseo el contenido de las citas y se determinó el nivel de abstracción con las paráfrasis, quedando la primera reducción de categorías (ver Anexo 8).

✓ *Pasos analíticos realizados mediante el sistema de categorías: Formación de categorías inductivas; explicación (análisis de contexto); estructuración (categorías deductivas)*

Para la formación de categorías inductivas, se consideró la siguiente nomenclatura, seguido de lo que se interesó en conocer:

1.1 Las Prácticas Educativas de Acompañamiento Tutorial en el proceso de titulación que los docentes despliegan (CA1.1. PE-AT). Preguntas 1-9.

Interesa conocer qué saberes académicos formales despliega el tutor, esto es las teorías pedagógicas sobre la tutoría.

1.2 Características educativas del acompañamiento tutorial en sus diferentes modalidades. (CA1.2. CEAT-M). Preguntas 10-12.

-Problematización y comprensión de la realidad educativa (cuestiona).

1.3 Estrategias de trabajo en el acompañamiento tutorial. (CA1.3. ETAC). Preguntas 13-21.

Interesa conocer las estrategias del trabajo docente.

1.4 El ejercicio de la práctica tutorial, desde el aspecto pedagógico al administrativo. (CA1.4. EPT-PA). Preguntas 22-23.

-Dinámica de trabajo en los momentos del acompañamiento.

2.1 La formación en habilidades de investigación/sistematización de prácticas educativas de los estudiantes en lo relacionado. (C.A 2.1 FHI-SPEE). Preguntas 25-33 y 35-36.

-Impacto de los cursos de los trayectos formativos, que incidan en el proceso de la titulación.

-Interesa saber cómo lo aprendido en el proceso de titulación a lo aprendido en su formación docente.

Después de la codificación se procedió a la realización de la codificación en el programa de AtlastiV9, mediante la selección de citas y la agrupación de los códigos generados, los cuales se obtuvieron de las categorías y subcategorías. Para la selección de las citas se elaboraron memos, en los cuales se pudo apreciar la saturación de datos y la relación existente entre las categorías y subcategorías.

Se continuó con la explicación y análisis de contexto, en donde se considera al docente director de documentos de titulación en una escuela normal, con postgrado y con experiencia en dar clases en el plan de estudios 2012.

Este punto se realizó por etapas: primero se consideró el significado del lenguaje dentro de su contexto cultural y en sus respectivas formas actuales, en donde las experiencias docentes se describen con base en la práctica educativa desarrollada en las tutorías en el proceso de titulación. En la segunda se determinó el material explicativo: acorde al lenguaje académico planteado en los planes de estudio 2012. En la tercera y cuarta el análisis de contexto estrecho y amplio se realizó durante la aplicación de las entrevistas, ya que algunos docentes requirieron de la explicación con base a ejemplos vividos en la escuela normal respecto a la titulación. En la quinta se plantea un resumen de las paráfrasis explicativas, mediante preguntas iniciales para enunciar aspectos a analizar de las categorías correspondientes a los ejes que integran las preguntas. Por último, en una etapa seis se llevó a cabo la comprobación de la explicación de las citas, durante su interpretación, primero de manera contextual junto con la paráfrasis, al describir los saberes que se manifiestan en estas prácticas educativas cuando realizan el acompañamiento en la titulación: algunos son teóricos y otros experienciales, con base a su perfil y experiencia profesional (ver Anexo 9).

En tanto a la estructuración de las categorías deductivas se realizó a través de la revisión del estado del arte, a partir de la pregunta de investigación, así como de sus objetivos; la estructuración se estableció antes de codificar el texto. Se consideró a la pregunta de investigación, antecedentes teóricos; la definición del sistema de categorías (principal categorías y subcategorías) de la teoría; la definición de la pauta de codificación (definiciones, ejemplos de anclaje y reglas de codificación); el repaso del material, revisión de codificaciones preliminares, agregar ejemplos de

anclaje y reglas de codificación; la revisión de las categorías y codificación; y el análisis e interpretación de contingencias, que sirvió como punto de partida para la redacción del capítulo de resultados.

9. Revisión del sistema de categorías aplicándolo a la teoría y material

Aquí se realizó la recodificación de profesores y estudiantes, clasificados por licenciatura. A continuación, se muestra un ejemplo por técnica, misma que surgió a partir de las categorías de la entrevista como instrumento base aplicado a los docentes. Cabe mencionar que se utilizó el mismo procedimiento para los estudiantes (ver Anexos 10 y 11).

10. Interpretación de los resultados en relación con el principal problema y tema

En este apartado se da la interpretación de citas con la teoría vinculada, que serían el análisis de los resultados por categoría y por instrumento aplicado (ver Anexos 12 y 13).

Dichos elementos de la estructura de las categorías se retoman para la interpretación de resultados.

11. Criterios de calidad analítica de contenido

Para este punto se consideró la estabilidad al aplicar el instrumento de análisis nuevamente al material; se realizó después del proceso de codificación, al recodificar el material para la comparación de resultados.

Afortunadamente los resultados fueron similares y congruentes con el sistema de categorías (unidades, categoría definiciones, niveles de abstracción, agendas de codificación), lo cual abonó como medida de confiabilidad (Mayring, 2014).

Otro punto que se consideró fue mediante pruebas de preguntas, de acuerdo entre codificadores, que son diferentes en su grado de rigor. Según Mayring (2014), considera lo siguiente:

- La prueba más fuerte sería dar sólo los textos a analizar y la investigación pregunta(s) a una segunda persona. Entonces podemos verificar si el proceso de creación de categorías, categoría definición y aplicación de categorías, así como la definición de procedimientos y unidades de El análisis es el mismo. Pero dentro de esas definiciones hay muchas consideraciones teóricas. introducido, y los resultados de la investigación siempre tienen que ser vistos como dependientes de la teoría.

- Entonces, una segunda forma sería entregar a un segundo codificador los textos para ser analizados junto con todas las reglas analíticas de contenido (procedimiento, unidades, definición de categoría y nivel de abstracción para formación de categorías inductivas, programa de codificación para la asignación de categorías deductivas). Este es la mejor manera para la mayoría de los proyectos de análisis de contenido cualitativo. Pero a veces el material es muy abierto, ninguna teoría puede conducir a definiciones claras, y la pregunta de investigación es ampliamente exploratorio.
- En esos casos se recomienda una prueba “más ligera”. El segundo codificador tiene una idea de todo material, definiciones y codificaciones del primer codificador. Trabaja como supervisor y comprueba si o puede confirmar los análisis del primer codificador. (p. 125)

Al término del diseño de las preguntas con base a las categorías, se procedió a validar el instrumento. Para este fin, se compartió por vía electrónica a dos expertos en el tema, considerando su perfil docente, estudios de posgrado, así como su experiencia de años en dirigir documentos en titulación y la publicación de artículos en referencia a la temática que se abordó. De este proceso se recibieron observaciones en aspectos de forma, como lo son la incorporación de datos sociodemográficos, y en perfil docente en docencia y dirección de documentos de titulación, además de la incorporación del consentimiento informado; en referencia a los aspectos de fondo, la observación fue ordenar las preguntas por categorías y subcategorías, para dar un seguimiento de lectura claro y conciso.

Se incorporó también un sistema de categorías preliminares, en la etapa de pilotaje, a cuatro docentes; una de ellas con Licenciatura en Pedagogía y Doctorado en Educación; dos con perfil de licenciados en Educación Primaria y Maestría en Educación; y uno con perfil de ingeniería civil con Maestría en Educación, al considerar que han dirigido procesos de titulación. Así también a siete estudiantes egresados de la primera generación del plan 2012 que participaron en dicho proceso.

Las observaciones que realizaron los docentes al instrumento oscilaron en la unificación de preguntas que aludían a una sola temática; por ejemplo experiencia curricular en tutoría y apropiación del currículum en ese ámbito dirigido a la titulación; estrategia de enseñanza y aprendizaje mayormente utilizada en el proceso; la incorporación de recursos digitales para brindar tutoría virtual en tiempos de pandemia; cursos de los trayectos formativos que abonan al proceso de titulación, las temáticas que han dirigido y recomendaciones para la mejora del proceso.

Por parte de los egresados, las recomendaciones fueron las siguientes: criterios para la selección de su tema y modalidad, así como la incorporación de recursos digitales para brindar tutoría virtual en tiempos de pandemia.

Estas observaciones dieron punto de partida como instrumento central de análisis, que permitió la reconstrucción de categorías y subcategorías, además de ser una contribución relevante para el análisis, la fiabilidad y validez de los resultados.

4.5.2 Triangulación de datos

La triangulación se da a partir de la categorización de los datos; con el apoyo de la entrevista, la narrativa y el grupo focal, al crear una multiplicidad de contenido contextual que contribuyeron a los distintos puntos de vista de las vivencias de los sujetos de investigación en el proceso de titulación. Los primeros resultados dan pauta a reflexiones que apoyan a dicho proceso de triangulación hermenéutica, concebido, según Cisterna (2005) como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (p. 68).

Según Denzin y Lincoln (2012), la triangulación:

Puede tomarse como una forma de validez o bien como una alternativa de ella. El método de triangulación implica la proyección simultánea de realidades múltiples y refractarias. Cada una de las metáforas «trabaja» generando una simultaneidad, en lugar de una secuencia o una narración lineal. Los lectores y el público en general son invitados a explorar las dimensiones paralelas de un contexto, a sumergirse en nuevas realidades que deben ser comprendidas, y a fundirse con ellas. (p. 54)

Respecto a ello, para la selección de la información se consideraron criterios de pertinencia y relevancia en relación entre las subcategorías y categorías correspondientes al objeto de estudio, mediante un procedimiento inferencial de síntesis de información derivado de ellas, tal como lo plantea Cisterna (2005):

a) Se cruzan los resultados obtenidos a partir de las respuestas dadas por los sujetos a las preguntas, por cada subcategoría, lo que da origen a las conclusiones de primer nivel. b) Se cruzan dichas conclusiones de primer nivel, agrupándolas por su pertenencia a una determinada categoría, y con ello se generan las conclusiones de segundo nivel, que en rigor corresponden a las conclusiones categoriales. c) Se derivan las conclusiones de tercer nivel, realizadas a partir del cruce de las conclusiones categoriales y que estarían expresando los resultados a las preguntas que desde el estamento surgen a las interrogantes centrales que guían la investigación. (p. 68)

Para este estudio se acude a la triangulación interestamental, que según Cisterna (2005):

Permite establecer relaciones de comparación entre los sujetos indagados en tanto actores situados, en función de los diversos tópicos interrogados, a partir de un de carácter específico, que permite hilar más fino, y que consiste en establecer estas relaciones de comparación significativa desde las conclusiones de segundo nivel, es decir, entre categorías, cuando ello sea posible (esto porque a veces no todas las categorías son aplicables a todos los estamentos). (p. 69)

Para la interpretación de la información, el procedimiento utilizado parte del planteamiento de preguntas posibles, desde el campo educativo, al estudiar el hecho pedagógico transcurrido en el proceso de titulación, a partir de los resultados obtenidos en la investigación, para la generación del proceso hermenéutico que permite la construcción de nuevo conocimiento, con base a los hallazgos encontrados.

4.6 Ética en la investigación

La mayoría de las situaciones éticas requieren que los investigadores determinen las prioridades de situación que, a menudo, implican discrepancias con los participantes. Con base en McMillan y Schumacher (2005) se retomaron los siguientes criterios para preservar la ética de la presente investigación:

- Informe de consentimiento como diálogo: al presentar una carta en donde se indique que el participante es informado del propósito y se le asegura la confidencialidad y el anonimato de los sujetos participantes. En donde se explica sobre el tiempo requerido para la participación y sobre la función de la investigación que no interfiere ni juzga la información obtenida.
- Confidencialidad y anonimato: carta en donde se explique que los investigadores, a menudo, codifican los nombres de las personas y de los lugares. Asegura la protección de las confidencias de los participantes de otras personas en la situación cuya información privada podría permitirles su identificación, y la protección de los informadores del público general de lectores.

Los códigos de ética en la ciencia social libre de valores, según Denzin y Lincoln (2012), son el formato convencional que asumen los principios morales en las asociaciones académicas y profesionales, y datan de los siguientes elementos:

1. Consentimiento informado. En consonancia con su compromiso con la autonomía individual, la ciencia social en la tradición de Mili y Weber insiste en que los sujetos que participan de las investigaciones tienen derecho a estar informados sobre la naturaleza y las consecuencias de los experimentos en los que toman parte.
2. Engaño. Al enfatizar el consentimiento informado, los códigos de ética de las ciencias sociales se oponen firmemente al engaño.
3. Privacidad y confidencialidad. Los códigos de ética insisten en la protección de la identidad de la gente y de las locaciones en las que se efectúan investigaciones. La confidencialidad debe estar garantizada en cuanto constituye el primer resguardo contra el riesgo de exposición no deseada. La información personal de cualquier tipo debe estar asegurada u oculta; en caso de hacerse pública, debe estar protegida por un escudo de anonimato.
4. Fidelidad. La certeza respecto de la fidelidad de los datos constituye un principio cardinal en los códigos de las ciencias sociales. (p. 295)

Lo anterior se llevó a cabo mediante una carta de consentimiento, dirigida a las autoridades educativas y a los sujetos de investigación que participaron en dicho estudio, mediante un oficio por parte de la BENV, además de su lectura al inicio de las tres técnicas aplicadas, con la finalidad de resguardar su información, y de asegurarles que fue tratada con fines de carácter investigativo, con miras hacia la mejora institucional, gracias los resultados que se arrojaron de ella.

Para interpretar los aspectos de la presente investigación, una de las razones por las cual se opta por lo cualitativo, es que al haber realizado posibles interpretaciones del objeto de estudio, las cuales surgieron durante el proceso de construcción tanto empíricamente como teóricamente, se lleve un registro de notas de campo.

Así pues, en un segundo momento, al regresar a ellas, se interpretó el contenido para la producción del texto de investigación, que consistió en notas e interpretaciones basadas en los textos de campo. Luego, este texto de investigación se reescribió como un documento interpretativo funcional, que contuvo los intentos iniciales de las notas y las transcripciones, seguido de la clasificación de la información por las categorías definidas, para dar significado a lo que se estudió. Por último, se llegó a la producción el texto final, con la finalidad de llegar a los lectores (Denzin y Lincoln, 2012).

Con base al punto anterior, de la elección de la metodología y en los aspectos puntuales a seguir, es que se decidió tratar el presente objeto de estudio desde la perspectiva cualitativa, enfocada hacia las prácticas educativas en el acompañamiento de la tutoría durante la construcción del documento de titulación, las cuales se estudiaron desde el punto de vista del análisis de contenido de los actores educativos.

CAPÍTULO V. EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS. HACIA UN ACOMPAÑAMIENTO EN LA TITULACIÓN

Después de haber consultado las fuentes de información que complementan la interpretación, se discuten los resultados del análisis de las prácticas educativas de acompañamiento tutorial en el proceso de titulación, a fin de comprender el proceso.

Posteriormente de haber llevado a cabo las entrevistas, se procedió a realizar la transcripción de lo comedido de los sujetos participantes. Para dicho análisis, se recurrió al programa AtlastiV9 como una herramienta de asistencia en el análisis de contenido y textos de carácter cualitativo.

Con base en lo anterior, se codificaron las categorías y subcategorías de estudio, para posteriormente marcar dichos códigos y subcódigos en los documentos correspondientes a cada entrevista y así sucesivamente.

En un primer momento se realizó un análisis de los resultados de las 42 entrevistas aplicadas en su totalidad (docentes y estudiantes), aplicadas en un primer momento a los docentes, las cuales fueron 11 a docentes de la Licenciatura en Educación Primaria y 10 docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar, de los cuales siete son mujeres y cuatro hombres de la Licenciatura en Educación Primaria, y para la Licenciatura en Educación Preescolar la participaron 10 mujeres.

Como primer punto, se mencionan de los resultados de los docentes, para lo cual se formaron dos grupos dependiendo de la antigüedad laboral, por considerar que puede haber diferencias en sus prácticas de tutorías. Para facilitar la comunicación, en general cuando se habla de los docentes se incluyen los de ambas licenciaturas y no se separan los datos porque no se encontraron diferencias significativas. Cuando si hay diferencias se mencionan los datos por tipo de licenciatura, antigüedad o género.

En un segundo momento, en atención a categorías emergentes, se analizan las narrativas aplicadas a ambos sujetos de investigación; de las cuales se les invitó a la población seleccionada para el estudio, sin embargo solamente atendieron a la invitación 18 docentes, de los cuales fueron

10 de primaria y 8 de preescolar; así mismo se recibió la respuesta de 15 estudiantes, de los cuales ocho fueron de preescolar y siete de primaria.

En un tercer momento, para complementar a los objetivos específicos, se acude a la ejecución de cuatro grupos focales; el primer grupo focal fue de siete docentes; el segundo de ocho estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar; el tercer grupo de seis docentes, y el cuarto de nueve estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria.

Para la atención de estos puntos es necesario hacer una retrospectiva desde la mirada de un docente normalista, al formar parte de este campo de las relaciones sociales-académicas que se viven al formar parte del proceso de titulación.

La BENV, a partir de la década de 1980, es considerada como IES, por lo que se caracteriza por egresar a estudiantes titulados con grado de licenciatura y que, debido a ese proceso, han venido realizando documentos de titulación, en ese momento enfocado solamente al informe de prácticas profesionales con sus vertientes, dirigido al análisis exclusivo de la práctica docente del estudiante normalista.

En ese tenor, el docente era el formador responsable del Trabajo docente de séptimo y octavo semestre; además de fungir ese papel también se desempeñaba como asesor del documento recepcional y seminario de análisis de trabajo docente, que se asignaba al finalizar sexto semestre; cada asesor atendía a un grupo de 10 estudiantes como máximo, acción que con los planes vigentes de estudio no se lleva a cabo de esta forma.

Este proceso es diferente a los planes 2018 y 2022 con los cuales opera actualmente la BENV, ya que ahora los directores del trabajo de titulación no acompañan a los estudiantes en las prácticas, porque su vinculación con la práctica profesional es diferente, debido a los rasgos de la modalidad de titulación elegida. Además, la selección de ellos puede provenir de cualquier semestre y curso, de tal manera que la oferta de asesoría se amplía a todos los formadores que tengan experiencia de trabajo con el Plan 2012; cada asesor tendrá un máximo de cinco estudiantes para la titulación, he ahí la diversidad de perfiles docentes que participan en este proceso.

Entonces, al incorporar el plan de estudios 2012 las tres modalidades de titulación, como son: informe de práctica profesional, en donde se realiza una descripción analítica-reflexiva del proceso de intervención que realizó el estudiante en su periodo de práctica profesional; portafolio de evidencias, que reúne distintos tipos de productos seleccionados por la relevancia que tuvieron con respecto al proceso de aprendizaje durante su trayectoria escolar; la tesis de investigación,

caracterizada por ser un texto sistemático y riguroso que aporta conocimiento e información novedosa en algún área o campo de conocimiento.

Por lo tanto “Cualquiera de las tres modalidades señaladas permitirá a los estudiantes demostrar su capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales adquiridos durante la formación” (SEP, 2014, p. 7).

Debido a las características metodológicas de cada modalidad, además de su proceso organizativo y administrativo, se vio la necesidad de elaborar un plan de actividades de carácter formativo-pedagógico-administrativo, para el proceso de titulación, especialmente dirigido a los docentes noveles. En consecuencia, se creó la comisión de titulación para atender dicho proceso con base a las normas de control escolar, los lineamientos y las orientaciones académicas que lo enmarcan.

La descripción de los tipos de trabajos a realizar por los alumnos está plasmada de forma general en el documento de Modalidades de titulación para Escuelas Normales, distribuido por la DGESEPE en el año 2016. Sin embargo, para este contexto cito el documento de disposiciones, correspondientes a la generación 2017-2021, la cual forma parte del estudio (BENV, 2019):

1. Informe de prácticas profesionales: el estudiante refiere las acciones, estrategias, métodos y procedimientos que se llevan a cabo, así como los procesos de mejora que realiza durante su intervención, en los periodos establecidos en los cursos de “Práctica Profesional”. El informe será parcial, focalizando un fragmento de la realidad que recorta el resultado analítico y reflexivo de la práctica desde la mirada de un tema, una categoría, una disciplina de la Educación Básica o un campo de formación. Los elementos metodológicos que le caracterizan son: el plan de acción; desarrollo, reflexión y evaluación del plan de acción, así como las conclusiones y recomendaciones.
2. Portafolio de evidencias; el estudiante parte de la identificación de la problemática o situación que el estudiante observa en el desarrollo de su formación docente, por lo que tendrá que elegir una o más competencias profesionales para seleccionar y analizar las evidencias de al menos dos trayectos, que desde el primer semestre hayan recopilado, para demostrar la construcción o evolución de dicha competencia. El proceso de

construcción de evidencias inicia cuando el alumno se incorpora al primer semestre de la carrera, con la elaboración y el resguardo de las mismas en cada uno de sus cursos. Los elementos metodológicos que le caracterizan son: desarrollo, organización y valoración de las evidencias de aprendizaje, las cuales conllevan a un proceso de análisis, argumentación y reflexión de cada una de las evidencias que se incluyan en el documento, además de las correspondientes conclusiones.

3. Tesis de investigación: el estudiante, por medio de un documento, describe, analiza, explora, confronta, narra, documenta, relaciona o interpreta la realidad educativa, buscando que los trabajos realizados aporten a la construcción de conocimientos que permitan dar solución o explicación a un fenómeno educativo. La investigación educativa que se realiza se caracteriza por ser rigurosa y centrada en el método científico, construido a partir de una serie de elementos teórico-metodológicos que permiten al estudiante presentar hallazgos de manera ética y objetiva con relación al objeto de estudio. Puede ser de la propia práctica, a partir de un estudio de caso, de una problemática socioeducativa, y/o una tesina. Para su diseño se requiere de un protocolo de investigación; a partir de ello se describe el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos, las preguntas de investigación, la hipótesis o supuestos de indagación; el marco teórico y marco metodológico, así como los resultados, las conclusiones y recomendaciones.

Dadas las características específicas de cada modalidad, se pueden notar inclinaciones a las diversas formas de apropiación del conocimiento y sus aportaciones al campo educativo; mismas que se manifiestan en la diversificación de prácticas educativas llevadas a cabo por los perfiles docentes que interactúan en el proceso de titulación, punto de partida para conocer como realizan el acompañamiento los profesores, y poder indagar los saberes profesionales y experienciales manifestados en la tutoría académica.

Desde el plan de estudios 2012, se amplía la diversidad de perfiles docentes que participan como directores de documentos de titulación, debido a que oficialmente el director debe contar con título de postgrado y haber dado clases en el plan de estudios 2012. Con base en lo anterior, el director de documentos de titulación no necesariamente debe de contar con experiencia en la dirección de documentos recepcionales. Curiosamente, en los planes de estudio de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar anteriores, era imposible que un docente con un

perfil diverso al de Educación Primaria o preescolar pudiese ser director de documento de titulación, debido a esta diversidad de perfiles / tal vez debido a la falta de experiencia en dirección de documento, surgen situaciones de carácter formativo y experiencial del docente, ya que al recibir estudiantes para titular sin haber tenido experiencia en procesos de titulación, una de las causas quizás podría ser la formación en este aspecto no sólo de carácter administrativo sino también de cuestiones teóricas metodológicas que le competen cada modalidad.

Con base en lo anterior, es que la muestra de docentes se dividió en docentes noveles con menos de 10 años de experiencia en dirigir documentos de titulación de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar, y docentes con más de 10 años de experiencia, con la finalidad de analizar posibles diferencias.

De la información obtenida de la muestra de docentes que participaron en esta investigación se observa que, de la Licenciatura en Educación Primaria; tres dirigen Informe de prácticas profesionales, dos con perfil de licenciados en Educación Primaria y uno con Licenciatura en Ciencias de la Comunicación; tres de Tesis de investigación, una con licenciatura en química clínica, una en diseño gráfico y otra en relaciones internacionales. De la Licenciatura en Educación Preescolar; dos dirigen Informe de prácticas, una con Licenciatura en Nutrición y otra en Educación Preescolar; dos de Tesis de investigación una con Licenciatura en Contaduría, Y otro en Educación Primaria, y una educadora dirige Portafolio de evidencias. Esto coincide con el punto anterior referente a la diversidad de perfiles de ambas licenciaturas que participan en este proceso.

Respecto a la información que proporcionaron los docentes con mayor experiencia en la Licenciatura en Educación Primaria, sus perfiles en Informe de prácticas profesionales, dos con Licenciatura en Educación Primaria y en Tesis de investigación un licenciado en educación primaria, una licenciada en psicología y un licenciado en educación media en el área de matemáticas.

Cabe mencionar que en los dos párrafos anteriores se mencionaron la diversidad de perfiles del grado de licenciatura, sin embargo, todos los que participan en el proceso de titulación tienen grado de maestría. La mayoría, 18 docentes, cuentan con un postgrado en Educación; dos en Psicoterapia Gestalt, y una en Biología Molecular. Aquí se visualizan las experiencias formativas de origen, y que a pesar de que la mayoría haya realizado su tesis de postgrado, no quiere decir que tengan un documento que avale su formación teórico-pedagógica para dirigir y acompañar al estudiante normalista en el proceso de titulación.

En la BENV hay más docentes con años de experiencia en asesorar documentos de titulación, usualmente son los que han participado como asesores de informe de prácticas profesionales en planes de estudio anteriores al 2012, punto emergente ya que solamente participaban los que tenían el grado de licenciatura y, actualmente, ellos a pesar de contar con la experiencia en titular, desafortunadamente quedan fuera del proceso debido a que es requisito estar titulado de la maestría

Así el proceso de acompañamiento para la titulación se puede resumir de la siguiente manera:

- 1) Los docentes que fungen como directores de documento deben poseer título de maestría, además de haber impartido clases en el plan de estudios 2012.
- 2) El docente normalista tiene como límite asesorar cinco trabajos de titulación por generación.
- 3) La comisión de titulación asigna de dos a tres estudiantes, basados primordialmente en el perfil de estudios profesionales adquiridos. Dicho proceso se realiza con la carta de exposición de motivos que entregan los estudiantes para la modalidad de titulación elegida.
- 4) La comisión de titulación hace una presentación a nivel generacional y por licenciatura de la asignación de directores de documentos a los estudiantes normalistas. Con base en ello, el docente define la modalidad de trabajo en las fases de asesoría propuestas en el cronograma enlistado en el documento de disposiciones de titulación vigente de la BENV.
- 5) Generalmente, el primer contacto del docente con el estudiante es después de la reunión al inicio del sexto semestre, y es ahí cuando definen si las asesorías las realizarán de forma grupal y/o individual. En un comienzo, por lo normal son asesorías grupales, después se torna a ser individual, según las características de la modalidad de titulación elegida por el estudiante.
- 6) El docente brinda las asesorías en su cubículo, para los que cuentan con ello, y los demás docentes en la biblioteca, en las cafeterías de la escuela y/o en lugares disponibles con los que cuente la escuela. La programación de asesorías depende del horario laboral y de la carga académica de los docentes, aunque las coordinaciones de

licenciatura asignan un horario para dichas asesorías, a veces los docentes no coinciden por su horario de trabajo escolar.

- 7) El docente está obligado a reportar los avances del estudiante mediante fichas de seguimiento bimensual. Aspecto que no todos cumplen. La calidad del trabajo recepcional es responsabilidad totalmente del director del documento.
- 8) La comisión de titulación vigila el proceso mediante la consulta de las fichas de seguimientos. En caso de que se presente alguna incidencia por alguno de los actores que participan en el proceso, como inasistencia de los estudiantes a las tutorías, se debe informar a la Comisión mediante oficio, para dar seguimiento al caso presentado.
- 9) Durante el tiempo que dura el proceso de titulación, el estudiante va avanzando en su documento, a su vez que entrega avances con el director, que es el único que de forma oficial que le realiza correcciones y lo dirige en aspectos de fondo y forma.
- 10) En el mes de mayo es cuando el estudiante entrega su documento terminado; en este periodo hace participe el codirector, que funge el papel de lector, el cual realiza observaciones de forma, dejando de lado el aspecto de fondo, ya que la responsabilidad recae totalmente en el director del documento.
- 11) Durante el mes de junio el estudiante realiza las últimas correcciones tanto del director como del codirector; asimismo el director emite la evaluación del documento.
- 12) En el mes de julio es la presentación del examen profesional mediante la defensa del documento de titulación.

A continuación, se presentan de manera general los resultados desde la mirada del docente.

5.1 Prácticas de acompañamiento tutorial

Se presenta la descripción del *corpus* del análisis de resultados conforme a la técnica de análisis de contenido, retomando el modelo procedimental general de análisis de contenido cualitativo por Mayring (2014), el cual se basa en un proceso sistemático con reglas de análisis de texto planteadas desde un principio, mediante una serie de pasos individuales de interpretación que se determinan de antemano, adecuados al material particular y a los problemas específicos abordados desde la perspectiva de los actores educativos.

Así mismo, a través de la descripción de los resultados se realizan paráfrasis de la información obtenida, mediante el análisis de referentes teóricos que complementan la interpretación de los datos obtenidos, desde un enfoque hermenéutico, por el cual pretende comprender los fenómenos que se estudiaron en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los significados que los actores les dieron.

Los datos relacionados a la categoría analítica 1.1 Prácticas de acompañamiento tutorial, en donde se presentan hallazgos enfocados a la caracterización de los saberes profesionales/académicos que los tutores despliegan en el proceso de acompañamiento tutorial; la cual se complementa con dos subcategorías correspondientes a la 1.1.1 Saberes profesionales/Académicos, y 1.1.2 Saberes experienciales sobre la tutoría. Con ellas se obtuvo información acerca de los conocimientos teóricos y experienciales manifestados durante las tutorías ejercidas, como por ejemplo a partir de cuándo y cómo los obtuvieron, si los temas que han dirigido han sido con base en su formación profesional y/o a su experiencia profesional y en cual fue la fase del proceso que tuvo mayor demanda de acompañamiento.

En un segundo momento, para complementar la información con base en estas subcategorías, se integra una correspondiente a la Narrativa autobiográfica 3.1.1 Construcción de su práctica educativa en la tutoría, tomando en cuenta procesos formativos y experiencia profesional acumulada (S. C. A 3.1.1.CPET-PFEP), en la cual se conoció el proceso de construcción de su práctica educativa en la tutoría, al considerar sus procesos formativos y experiencia profesional acumulada.

Como tercer paso, se concluye con la triangulación de la información, al presentar los resultados emergidos del grupo focal. En este caso, la subcategoría que abona a la primera categoría fue la 1.1, correspondiente a los saberes teóricos y experienciales que los tutores tienen de la tutoría y acompañamiento en el proceso de titulación, en donde nuevamente prevalece el fuerte vínculo que existen entre esos saberes y que uno sin el otro no pueden funcionar.

El procesamiento de la información, mencionada en el capítulo IV del diseño metodológico, se realizó conforme al modelo procedimental general de análisis de contenido cualitativo de Mayring (2014), el cual determinó el corpus del material, que comenzó con los criterios de selección de la muestra.

El proceso de transcripción de las entrevistas grabadas en la plataforma Microsoft Teams, se realizó mediante una guía por instrumento originada del cuadro de categorías, con su respectiva

codificación mediante unidades de análisis de contenido; la cual se realizó por el número de categorías, en número consecutivo a las subcategorías, acompañado de las iniciales en mayúsculas de las palabras que componen a cada categoría y subcategoría, además de incorporar el número de preguntas a la subcategoría. Todo esto se llevó a cabo con el apoyo del programa AtlastiV8, mediante la selección de citas y la agrupación de los códigos generados, los cuales se obtuvieron de las categorías y subcategorías; para la selección de las citas mediante la elaboración de memos, en los cuales se pudo apreciar la saturación de datos y la relación existente entre las categorías y subcategorías.

En ambos instrumentos los docentes manifestaron estos saberes docentes como correspondientes uno de otro, ya que están presentes durante las diferentes fases del acompañamiento tutorial. Aunado a lo anterior, durante la lectura se encontraron hallazgos de las tres técnicas que integran a las cinco categorías, antes mencionadas.

Así mismo se realizó un análisis de los resultados de las 21 entrevistas aplicadas a los sujetos de investigación, las cuales fueron 11 a docentes de la Licenciatura en Educación Primaria (cinco hombres y seis mujeres), y 10 docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar (ocho mujeres y dos hombres).

Respecto a la narrativa, se recibieron 18 de ellas, de las cuales participaron 10 mujeres y ocho hombres. De los dos grupos focales hubo un total de 13 participantes; en el grupo de la Licenciatura en Preescolar participaron siete (cinco mujeres y dos hombres), y en el grupo de primaria seis (tres mujeres y tres hombres).

Durante el avance de lectura se encontrarán análisis e interpretaciones con base a los resultados obtenidos del dialogo obtenido de la participación de los docentes en las tres técnicas, junto con los referentes teóricos consultados.

Cabe mencionar la fase en que se aplicó la entrevista: entre los meses de octubre a diciembre del año 2020. Al respecto, nueve docentes noveles mencionaron que, para ese momento, iban conforme al cronograma de entrega de actividades, ya que ellos estaban acostumbrados al trabajo en línea. Sin embargo, los 12 profesores restantes, mencionaron que se encontraban en recapitulación y en ajuste de actividades, ya que lo realizaban de manera presencial. Se alude este aspecto ya que, debido a motivos de pandemia, los docentes hicieron ajustes a sus formas de dar asesoría y, en consecuencia, a la modificación de sus rutinas en su práctica educativa desarrollada en la titulación, al integrar a los medios tecnológicos como parte de sus saberes docentes.

5.1.1 Saberes académicos

Los resultados de la subcategoría analítica 1.1.1 incluyen los saberes profesionales/académicos, al considerarlos como un saber plural, formado por una mezcla de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales, que los tutores despliegan en el proceso de acompañamiento tutorial (Tardif, 2004). Se comienza por conocer la formación profesional general que los docentes han recibido respecto a la tutoría; después se alude a los saberes profesionales institucionales obtenidos, así como también la relación de los temas que han dirigido con base a su formación profesional de origen, y la fase de la titulación con base a la modalidad, que presenta mayor demanda en acompañamiento.

A decir de los docentes, al realizar las prácticas de acompañamiento para la titulación, los profesores despliegan una serie de conocimientos teóricos y prácticos sobre el proceso de realización del trabajo recepcional, así como sobre la investigación educativa y recuperación de la formación teórica de los estudiantes.

Empecemos por los saberes profesionales que manifiestan los docentes, que de acuerdo con Rivero & Martín del Pozo, R. (1997) se refieren a los saberes académicos, que vinculan concepciones disciplinares como los saberes relacionados con los contenidos con los saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos, o saberes epistemológicos que estudian los diversos tipos de conocimientos y sus relaciones con la realidad. Son saberes que se generan fundamentalmente en el proceso de formación inicial, pues al ser explícitos están conforme a la lógica disciplinar.

Tardif (2004) coincide con dicha definición, al considerarlos como la unión entre los saberes, saber hacer y saber y ser, derivados de la historia de vida individual, de la sociedad, de la institución escolar, de los lugares de formación de los otros agentes asociados tanto con sus fuentes y lugares de adquisición como con sus momentos y fases de construcción.

En relación con los saberes académicos y profesionales necesarios para realizar el acompañamiento tutorial, 70% de los docentes de la Licenciatura en Preescolar y de la Licenciatura en Primaria, mencionaron que trabajan con la formación que recibieron durante sus estudios de licenciatura y posgrado.

Esta respuesta fue más frecuente entre los docentes noveles, que tienen menos de 10 años de experiencia en dirigir documentos de titulación. Por ejemplo, un docente de Licenciatura en

Educación Primaria expresó: “díganos que mi formación o mi experiencia al titularme por tesis, desde mi licenciatura [...] digamos que formaría parte de mi formación” (DPRI14).

Sólo tres docentes de la Licenciatura en Primaria y dos de la Licenciatura en Preescolar mencionaron que la BENV les ha brindado formación mediante cursos de capacitación, en donde les han mostrado los componentes generales de cada modalidad, aspectos de forma de los trabajos recepcionales, y aspectos administrativos y teóricos-conceptuales de las titulaciones, pero con poco análisis de la realidad educativa emergente. Por lo que los docentes siguen utilizando los conocimientos adquiridos en planes anteriores al 2012.

Como comentó una docente de Preescolar y otro de Primaria:

Desde mi propia formación en los grados como licenciada y después como maestra, en ambos casos he realizado trabajos de investigación [...] desde que imparto clases y dependiendo del plan de estudios que se esté implementando, he recibido orientaciones o cursos formativos en relación a la investigación [...] Mucho de lo que he aprendido y reforzado ha sido a partir del trabajo con colegas, y aunque no son procesos formativos “formales”, son sin duda espacios de una riqueza importante para quienes participan en ellos con una actitud abierta, positiva y propositiva [...] Mi participación en un cuerpo Académico ha sido otra oportunidad para aprender más sobre la investigación y la metodología de la investigación. (DPRE8-N9)

Significa cuando realmente tú te pones el traje de tutor de manera personal, lejos de los asuntos administrativos y formales que la escuela exige, significa ese acompañamiento emocional y afectivo que dista mucho de las expectativas de un formato que te ponen a llenar constantemente con reuniones programadas y demás [...] Somos más que acompañantes, somos los guías y conocemos más de cualquier estudiante en este lapso, que cualquier otro docente, creo que los llegamos a conocer muy bien [...] Para mí ser tutor, estar allí, para cuando te necesiten, y ayudarlos a que nada les impidan llegar a la meta. (DPRI2L-GF)

Por lo tanto, un proceso de aprendizaje se va formando, como explica Maurice Tardif (2004):

Cuanto más desarrollado, formalizado y sistematizado esté [...] más largo y complejo se vuelve el proceso de aprendizaje que, a su vez, exige una formalización y una sistematización adecuadas. Un proceso de formación basado en los conocimientos actuales: lo nuevo surge y se puede surgir de lo antiguo porque lo antiguo se reactualiza constantemente por medio de los procesos de aprendizaje. (p. 28)

Analizando el tiempo en que los docentes empezaron a recibir formación profesional, relacionada con los procesos de titulación como lo expone Heras (2017), “La formación pedagógica del profesor universitario comprende una dimensión personal, profesional y laboral, donde es vital la

voluntad que debe tener todo sujeto para involucrarse en los procesos formativos de manera individual o en equipo” (p. 71). En este caso, respecto al acompañamiento en titulación, 70% de la Licenciatura de Primaria y de Preescolar, mencionaron que recibieron capacitación al iniciar el proceso de la primera generación del plan de estudios 2012, a través de cursos y talleres que ofreció la BENV, sin embargo, dicen que ha sido mediante grupos de docentes.

Uno de los académicos de primaria expresó: “Sí he recibido, pero considero que no ha sido la necesaria para esto, porque okey, ha habido algunos espacios, algunos cursos, pero en mayor medida, lo aprendí de manera autónoma y con acompañamiento de docentes-pares” (DPRI4).

Otro docente de preescolar expresó: “yo fui buscando, leyendo, infiriendo y preguntado y bueno así fue que me forme” (DPRE14). Solamente uno hizo mención de la formación recibida por parte de la DEN:

Con este plan de estudios en la primera generación recibimos un acompañamiento por parte de la DEN fue presencial solamente para los docentes de la BENV y este y en mi caso fue específico para informe, que consistió mayoritariamente en plasman la ruta metodológica, en la cual vimos solamente algunos elementos de forma descriptiva de esta modalidad, se centraba más que nada en establecer fechas de entrega de avances. (DPRI19)

En atención al punto de formación docente, indagando sobre conocimientos teóricos y profesionales que adquirieron y que incluyen desde la concepción del conocimiento hasta la integración de la información en esquemas, modelos, mapas y guiones que dicen algo de la realidad exterior o interior, y que funcionan como sistemas de asociaciones que apoyan a la planeación (Pérez, Soto & Serván, 2015), todos los docentes de primaria y cuatro de preescolar mencionan haber adquirido estrategias, la sistematización de la práctica, planteamiento del problema, manuales de procedimiento, el socializar experiencias exitosas, el protocolo, el marco referencial y contextual, la revisión metodológica, reflexión permanente de la práctica docente y el plan de acción (para informe de prácticas profesionales).

Estos puntos coinciden con Bárcena (1991), Shön (1998), Feldman (1999) y Gómez (2008), al entenderlos como conocimientos científicos, abstractos y técnicos que proporcionan un saber disciplinar respecto a lo racional, general y académico, que se evidencia mediante un conjunto de procedimientos guiados por la teoría.

Es decir que los saberes profesionales y académicos son base del conocimiento teórico-científico y disciplinar, al permanecer prescrito en un documento de carácter; contienen elementos teóricos-conceptuales e institucionales que cumplir y que, generalmente, se incluyen el currículum

formal de una institución educativa, los aplican a partir de los saberes adquiridos en su formación inicial, los saberes teóricos proporcionados en los planes de estudio vigentes, en los documentos de disposiciones por la escuela normal, así como los oficiales.

Sin embargo, los docentes también expresaron que algunos de estos aprendizajes profesionales encierran aspectos psicológicos y psicosociológicos, como lo menciona Tardif (2004), dado que exige cierto conocimiento de sí mismo y un reconocimiento de los demás, que le permitan sentirse integrado con los estudiantes y que ellos lo perciban como alguien en quien se pueda confiar.

Algunos de ellos relacionados con la tutoría, mencionados por los docentes, son: aprender a dirigir el documento, a motivar a los alumnos a escribir, a conocer la metodología, a escuchar al alumno, así como apoyar al estudiante para que pueda describir y delimitar cuál es el tema que se quiere trabajar. Temas muy importantes en la formación del tutor y que se aprenden en la práctica, que nos muestran que la tutoría no es sólo un asunto de información o metodología de la investigación, sino que también incluye empatía con el estudiante y habilidades para la escucha.

Con relación a los saberes docentes un maestro de primaria comentó “crecer como director de tesis [...] conocer e incorporar algunas estrategias, algunos conocimientos que les comparto los estudiantes, pues ya más o menos es sistematizado un poco esta práctica” (DPRI-1) y una docente de preescolar comentó:

Desde cómo se empieza a construir, que es lo que hay que poner sobre la mesa primero, que es entender, escuchar al alumno, partir de describir y de delimitar cuál es el tema que se quiere trabajar y nuevamente enfocar en que es la metodología, en que consiste, como va siendo el proceso de construcción del documento, las etapas que deben guiar este proceso.

En ese orden de ideas, Navia (2006), advierte que el acompañante será el que promueva el interés que lleve al acompañado a recuperar su experiencia, a interactuar con otros y con su cultura, y a que paulatinamente se convierta en autor y actor de su formación. El acompañamiento responde a una actividad de negociación de los saberes, a una sensibilización de los acompañantes sobre la articulación entre la teoría y la práctica. Un ejemplo de lo mencionado, lo resaltó un docente de primaria:

Llevar los procesos de acompañamiento de seguimiento, de revisión de lo que implica en sí mismo el proceso de titulación, se dificulta porque ahora nos han incorporado este proceso sistemático, de realizar con ellos un proyecto de vida, un proyecto académico, incluso de apoyo a otros cursos curriculares y bueno eso si dificulta en los

tiempos...nuestro papel no sólo es acompañante o tutor; el constructo de tutor y de acompañante trasciende a diferentes momentos y a diferentes niveles. (DPRI5R-GF)

Al respecto, Villareal. A (2016) plantea:

En el proceso de acompañamiento se presenta intercambio y negociación para la adquisición de los nuevos saberes o para la solución de los problemas enfrentados en la práctica por los docentes. Así, es en la interacción entre acompañante y acompañado donde se establecen esos procesos de negociación y diálogo. (p. 31)

Dentro de esta afinidad de la formación de base, junto con los saberes profesionales y del saber práctico manifestados en los docentes, se retoma el concepto de formación docente, a partir de lo planteado por Heras (2017), entendida como una formación pedagógica del docente, como un proceso formal e informal, dinámico y permanente, en el cual se desarrollan un conjunto de orientaciones y acciones dirigidas a la adquisición, estructuración y reestructuración de saberes, conocimientos, habilidades y valores, que necesariamente debe tomar en cuenta las características propias del contexto en donde se desarrolla su desempeño profesional, y cuyo propósito fundamental es el mejoramiento de la práctica pedagógica a través de la reflexión de la misma, que le permita estimular su desarrollo personal.

Entonces estas transmisiones de saberes requieren tanto de lo conceptual, procedimental y actitudinal con el saber ser, al rescatar la comunicación como algo complementario para desarrollar este tipo de saberes.

Al detallarlo como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias.

Respecto al punto anterior, los docentes de ambas licenciaturas coinciden que su formación profesional y disciplinaria la aplican en todas las etapas del proceso de titulación, como lo menciona Porlán, Rivero & Martín del Pozo (1997), porque argumentaron que desde que llegaron sus estudiantes para brindarles tutoría, recordaron los saberes teóricos que recibieron durante su formación en licenciatura y en maestría, vinculándolo con la experiencia que habían obtenido en sus años laborales. Esta combinación es el factor relevante en el estilo de acompañamiento que cada docente desarrolla para dirigir estas tutorías.

Además de mencionar que los docentes directores de documentos de titulación no sólo comparten su formación profesional, sino también su experiencia profesional en la práctica

educativa, como expresó una docente “El compartir tanto parte de tu formación, como parte de tu vida personal como profesional, las experiencias frente a grupo, del conocimiento, del contenido, que le vas a poder guiar o apoyar, facilita el trabajo con los estudiantes” (DPRE12).

Dichos saberes proceden de la formación profesional para la docencia que, según Tardif (2004), son los que se han adquirido por la formación y por la socialización profesionales en las instituciones de formación del profesorado, que en este caso sería la mención de la formación en el ámbito profesional, como lo es en cursos de formación continua que han recibido por parte de la BENV.

Con base en la formación profesional que han recibido los docentes, se pasa al punto referente a los temas que han dirigido. Así pues, 50% de los docentes con experiencia de ambas licenciaturas, mencionaron se les han asignado los temas con base a su perfil, experiencia docente y profesional. Sin embargo, la otra mitad, que corresponde en su mayoría a los docentes noveles, indican que no ha sido así, y señalan que sí les gustaría que fuera acorde con este punto, aunque destacan que, entre más diversidad de temas, más aprenden y adquieren experiencia. Como expresaron dos docentes:

Las temáticas que me han sido asignadas han sido diversas, de los diversos trayectos formativos; Sí, por supuesto me gustaría que fueran acorde a mi perfil profesional, porque considero que podría yo acompañar, pues de una manera más eficiente y más satisfactoria a mis tutorados y a mis tutoradas, les podría yo aportar más referentes teóricos, por ejemplo, del campo de las ciencias biológicas. (DPRI3)

Hemos solicitado [...] de manera particular, pero no siempre ha sido así, al principio me parece ser que se estaba como en una temática, pero ahora estoy como disponible a cualquier temática; Sí por supuesto, relacionado con mi formación y con mi cuerpo académico. (DPRI9)

En cuanto a los docentes de preescolar, si bien en su totalidad sí dirigen documentos recepcionales con base a su perfil, mencionaron que el principal problema es la formación en cuanto a la metodología de investigación, tal como lo menciona una docente de preescolar:

Siempre hemos solicitado, porque si bien podemos acompañarlo en toda la estructura metodológica y en todo el camino que tienen que seguir es muy importante que sea a fin a nuestro perfil; como tutora tienes que adentrarte al tema y al manejar ya toda la parte metodológica, algo complejo. (DPRE7)

Con base en lo anterior, se tiene que aún prevalece el utilizar el conocimiento teórico al plantearlo como intrínsecamente complejo, al ser un conocimiento referido a acciones previas y

simultáneamente teorizadas por los educadores, como lo menciona Barcena (1991), ya que el perfil para atender las tutorías en la titulación requiere de formación teórica, metodológica y administrativa, para atender dicho proceso en tiempo y forma establecida.

Seguido del perfil profesional y de los temas que han dirigido, se les preguntó en cuál de los elementos que integran las fases en el grado de avances del documento de titulación habían tenido mayor demanda de tiempo y complejidad en las sesiones de tutoría. Cuatro docentes nóveles de primaria de la modalidad de tesis de investigación (DPRI 2, 3, 4 y 9), y tres de preescolar (DPRE 6, 7 y 21) dijeron que el protocolo de investigación, el planteamiento del problema, el análisis de los datos al utilizar un software, así como los resultados.

Como se muestra en las siguientes citas: “Tutoría es un rigor constante y por fechas de entrega; difícil, marco teórico, planteamiento del problema y conclusión” (DPRI2). “La problematización y en la parte ya de sistematizar, de poder redactar, de poder escribir, de poder ir haciendo este cruce entre lo que han de tener y los referentes teóricos; la redacción; protocolo de investigación” (DPRI6).

Sin embargo, en atención a este aspecto, 40% de los docentes de ambas licenciaturas, con experiencia en Tesis de investigación, dijeron que la redacción del documento en todas las fases del proceso es compleja en su revisión, la recopilación de conocimientos de sus cursos, así como en las conclusiones y que, por lo tanto, también requiere de una mayor demanda de tiempo este aspecto: “la redacción en todo momento, así como al iniciar la tesis porque el definir el tema y el planteamiento del problema; desde un principio porque solicito el protocolo de investigación” (DPRI20). “Recuperar pues obviamente sus conocimientos previos, de lo que han revisado en diferentes cursos” (DEPRE16).

Respecto a la modalidad de Informe de prácticas profesionales, se pudo notar que 30% de los docentes de ambas licenciaturas, mencionan que el momento más complejo que se les presentó fue la elaboración del marco teórico y las conclusiones sobre la reflexión de su práctica docente, como lo mencionaron los siguientes directores: “Cuando están haciendo el análisis y la reflexión de sus prácticas, proyectadas en las conclusiones” (DPRE14).

El marco teórico, es una de las partes complejas; porque implica el tener una serie de documentos, habilidades para poder extraer la información más importante del tema, sobre todo que los alumnos deben tener habilidades bibliográficas, de búsqueda de información. (DPRI 13).

Se detecta que los nueve docentes con más de 10 años de experiencia en las tutorías de ambas licenciaturas, manifiestan que el acompañar a los alumnos en el trabajo de titulación, especialmente en la elaboración de informe, es algo que está en su experiencia profesional y actuar diario y que, por su formación disciplinar, también lo realizan de manera menos compleja. Así lo menciona la siguiente docente: “compartir tanto parte de tu formación como parte de tu vida personal como profesional las experiencias frente a grupo, del conocimiento, del contenido que le vas a poder guiar o apoyar facilita el trabajo con los estudiantes” (DPRE 12).

Feldman (1999), menciona que la formación es un proceso relativamente prolongado en el que se transita por diferentes experiencias y se interactúa con diversos cuerpos de conocimiento, enfoques y personas. Todas esas experiencias son formativas, y la formación de los docentes abarca tanto sus periodos de preparación formal y sistemática en instituciones habilitantes como su práctica profesional. Con base en este punto, los académicos hacen mención de que han recibido cursos de capacitación, pero que no han llegado a ese punto reflexivo de lo que implica una formación en un verdadero acompañamiento tutorial.

Con base en lo expuesto, a la presente categoría, acorde a lo que plantean Anaya, Núñez, Burrola y Morales (2019), se entiende que la formación docente va mucho más allá de la simple construcción de saberes que se han de enseñar mediante la práctica profesional, porque ésta se realiza en un espacio social cambiante, en donde es necesario encontrar la manera de formar a los estudiantes normalistas para que fundamenten su práctica educativa, a través de los espacios de aprendizaje generados en la construcción de su documento.

Como lo expresa un docente de primaria:

La práctica educativa la he construido con base a la experiencia de dirigir documentos de titulación durante 20 años, y en donde los resultados han sido bastante satisfactorios. Mostrar autoridad en el manejo de la metodología científica y experticia en algunos temas me parece que resulta inspirador para varios chicos, consiguiendo compromiso a través de sus actos...Ser sensible ante sus preocupaciones fuera del tema que nos une, amable y respetuoso con su persona es lo que realmente me parece que es el acompañamiento en este viaje que emprendemos juntos, su triunfo también es mío y su fracaso, también [...] Estar en contacto permanente, a pesar de que en ocasiones algunos “desaparecen” y hay que insistir, no dejarlos. La presencia y constancia en el seguimiento son claves. (DPRI1-N)

O como mencionó otro docente:

Es un constructo que se va haciendo con diversos apoyos institucionales y de búsqueda personal constante por parte de quien la ejerce, los cursos formativos o profesionales [...]

en el proceso mismo de la asesoría -en el momento de poner en juego los conocimientos, habilidades y saberes prácticos para su desarrollo, he experimentado dudas, inquietudes, desafíos, incertidumbres (si bien también aciertos) sobre la forma más idónea o la más asertiva de llevarla a cabo [...] el acompañamiento institucional en estos casos es prácticamente nulo porque los apoyos suelen versar sobre aspectos generales de la asesoría o sobre asuntos burocráticos como el llenado de formatos y se soslayan aspectos más finos o sustantivos de la mismo. (DPRE14-N)

En otro caso un docente expresó:

Se ha construido desde dos perspectivas, la profesional que incluye todo lo que me ha ofrecido mi centro de trabajo para profesionalizarme en este tema y por otro lado la personal donde he buscado acercamientos con temas que abonarán mi práctica en la tutoría. (DPRI11-N)

En este punto, se manifiesta que el perfil profesional, según Anaya et al. (2019), es:

El conjunto de rasgos característicos (formación teórica, metodológica y técnica) que necesita desarrollar una persona al término de un proceso formativo, que lo hacen competente o capaz de desarrollar actividades y tareas específicas, así como cumplir con funciones especializadas que le requiere la naturaleza del campo laboral respectivo con compromiso y con responsabilidad. (p. 253)

El cual, en este caso, se nota que es diverso, es decir nueve son docentes egresados de la propia BENV, y 12 son docentes con perfiles profesionales universitarios tales como: licenciados en pedagogía, licenciados en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Veracruzana, licenciados en psicología, entre otros. Este tema es relevante, ya que con los planes de estudios anteriores solamente podían dirigir dicho acompañamiento los docentes con Licenciatura en Educación Preescolar y/o primaria, incluyendo también los grados en Pedagogía y Ciencias de la Educación, a excepción de las otras carreras mencionadas.

Al revisar el perfil de los participantes, mucho tienen que ver sus respuestas en cuanto a las temáticas que les ha tocado dirigir, ya que aquellos que tienen un perfil diferente a uno que se relaciona directamente con la cuestión educativa, abogan por que les asignen la dirección de documentos con temáticas acorde a su formación profesional inicial, con las líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento en los cuales están inmersos, o incluso en relación con los cursos que han impartido. Sin embargo, algunos se preguntan por qué la Comisión de Titulación no revisa su perfil docente, ya que ellos consideran que podrían brindar un mejor acompañamiento si se considerara este punto.

Por lo tanto, la confluencia de saberes profesionales y académicos, como lo menciona Porlán y Rivero (1997) y Tardif (2004), influyen en aspectos como lo son la historia de vida, la formación inicial y la recibida por la institución laboral. En cuestión de conocimientos disciplinares, puede decirse que están agrupados entre varias fuentes de saberes como el saber, saber hacer y saber ser, ya que en su desarrollo están asociados tanto con sus fuentes y lugares de adquisición como con sus momentos y fases de construcción; por esta razón, los aplican conforme a la fase en que se encuentran en la titulación, dependiendo también de la complejidad de ello, puesto que están ligados definitivamente, en este caso de las Escuelas Normales, a una cultura tradicional escolar, a la estructura del puesto de trabajo y, sobre todo, al referente disciplinar del currículo vigente.

5.1.2 Saberes experienciales

Respecto a la subcategoría analítica 1.1.2 Saberes experienciales, data sobre aquellos que se basan en la experiencia que han desarrollado en su acompañamiento durante la tutoría, y los que se manifiestan en el currículum vivido a través de las teorías implícitas que pueden dar razón a las creencias de las acciones de los profesores. Aquí se presentan los saberes experienciales que manifiestan, las rutinas que llevan a cabo, y se visualiza también cuál es la tendencia de los saberes que desarrollan en su práctica educativa.

Estos saberes, según Tardif (2004), son saberes ligados a las funciones de los docentes, y mediante ellas se movilizan, modelan y adquieren las rutinas y la importancia atribuida a la experiencia, que corresponden a los aprendizajes del acompañamiento del proceso de titulación, es decir atañen al currículum vivido.

Este tipo de aprendizajes incluyen las teorías implícitas de los profesores, mismas que pueden dar razón de las creencias y de las acciones, tal como menciona Feldman (1999) y Gómez (2008), al considerar que conocimiento implícito producido en un contexto es de carácter experiencial, procedimental y situacional, al enfrentar su práctica educativa.

Tardif (2004) plantea los saberes implícitos como saberes comunes adquiridos a través de la experiencia, conocidos también como saberes en acción, obtenidos de las vivencias en las rutinas escolares y que, a su vez, los docentes plasman en sus planes de acción, para intervención en su práctica, que permiten evitar una reflexión demasiado prolongada.

Los más mencionados por los docentes son: aprender a vincular los conocimientos adquiridos en sus estudios de licenciatura con el tema que los estudiantes van a investigar; saber compartir su experiencia de trabajo docente con los estudiantes, y aprender la sistematización de su práctica docente, a través de los ejercicios que realizan con los estudiantes.

La mitad de los entrevistados de la Licenciatura en Educación y de la Licenciatura en Educación Preescolar, afirman que transmiten estos conocimientos a sus estudiantes durante las tutorías. Existe una diferencia si separamos a los docentes con perfil profesional de Licenciados en educación Preescolar (3) y Primaria (6), y docentes con perfil de estudios universitarios (12). Los dos primeros perfiles reconocen que transmiten estos conocimientos a sus estudiantes al dar su asesoría, por ejemplo:

Creo que mis experiencias que tengo en la primaria, en la práctica es lo que ha hecho que ellos se motiven a escribir [...] que ellos complejicen mucho los procesos, que planteen problemáticas, yo creo que de ahí el éxito que he tenido, la motivación de que logro el proceso de que el alumno escriba algo. (DPRI13)

Yo recurro mucho a mis experiencias con las escuelas de Educación Básica, pues los acercamientos, las vivencias, el trato con los docentes y los equipos, cuando asisto a las escuelas primarias tanto en jornadas de vinculación como en el acompañamiento y observación de la práctica de los jóvenes. (DPRI8)

Mi formación como tutor en la asesoría de construcción de documentos recepcionales y de titulación ha variado en función del Plan de estudios vigente y en función de mi experiencia personal, profesional e institucional [...] la carencia de información y documentos normativos para su aplicación hizo que institucionalmente me involucrara al conocimiento y construcción de documentos necesarios para entender e iniciar dicho proceso [...] análisis reflexivo de su actuar docente, lo cual le permitiría replantearlo para la mejora de su práctica. (DPRE4-N)

Castañeda y Perafán (2015) y Gómez (2008) mencionan que estos saberes basados en la experiencia se constituyen en las ideas conscientes desarrolladas durante el ejercicio de la profesión, ya que ese conocimiento refiere a las situaciones y las dificultades prácticas que enfrentan al llevar a cabo su acción propositiva en escenarios de la práctica educativa.

En cambio, los docentes con perfil de estudios universitarios, tanto en la entrevista como en la narrativa, mencionaron que tienden a usar más sus saberes teóricos en las tutorías, como se muestra a continuación:

Es todo el tiempo, desde elegir el tema, desde la construcción del estado del arte, desde lo que te comentaba la búsqueda de fuentes formales y todo esto bueno desde mi propia

experiencia, como estoy en el área de investigación también acudo a todas estas bases de datos y bueno trato de compartir con ellas y también como te comentaba cuando hay algún congreso o algo pues también que manden su ponencia y eh básicamente también en el análisis de datos. (DPRE7)

Se visualiza que los docentes de Educación Primaria tienden más a enfocarse a los aspectos teóricos y conceptuales, alusivos al proceso, dejando de lado el aspecto humano de carácter comunicativo, elemento esencial para llevar a cabo un acompañamiento óptimo.

Los saberes experienciales en este contexto se traducen en rutinas de trabajo que los docentes implementan en el proceso de construcción del documento. Las rutinas, según Ross y Rimoli (2003), son la esencia de todo proceso de institucionalización; son consolidadas para la interacción de los sujetos a través del tiempo. Las rutinas responden a un fin; el docente incluye las rutinas cotidianas en el currículo vivido, el cual permitirá entenderlas como parte de la práctica educativa. Este tema es importante porque en las rutinas se jerarquizan los conocimientos que el docente considera más importantes para los estudiantes, y reflejan sus creencias. Según Tardif (2004) las rutinas de acción docentes son:

Modelos simplificados de la acción, envuelven los actos en una estructura estable, uniforme y repetitiva, dando así al maestro la posibilidad de reducir las situaciones más diversas a esquemas regulares de acción, lo que le permite, al mismo tiempo, concentrarse en otras cosas [...] se convierten en parte integrante de la actividad profesional, creando, de ese modo, “maneras de ser” del docente, su “estilo”, su “personalidad profesional”. (p. 74)

Como primer acercamiento, es necesario mencionar las rutinas que los docentes implementan en el proceso de construcción del documento. En el caso de los docentes de la Licenciatura en Educación Primaria, 50% informaron que organizan sus actividades mediante un cronograma para tener sus sesiones virtuales al menos una vez por semana. Como lo menciona un docente de primaria: “Por lo menos dedicamos una vez a la semana para las asesorías, la revisión y la construcción, la idea es que ellos lleguen a las reuniones con avances” (DPRI5).

En atención a estas rutinas y guiones, Castañeda y Perafán (2015) coinciden en que tienen como principio fundante la historia de vida del profesor, pues permanecen en la acción del profesor de forma subconsciente por la evocación del recuerdo o inconsciente, que solamente pueden volverse conscientes de forma parcial mediante técnicas de asociación libre, como por ejemplo el cronograma que ellos organizan para la entrega de actividades.

El resto de los docentes de Licenciatura en Primaria informaron que organizan reuniones con los estudiantes; se ven de 2 a 3 veces al mes. Esta tendencia es más frecuente en quienes tienen más de 10 años dirigiendo documentos de titulación. Todos coinciden en que llevan una relatoría de las sesiones. Como expresó un docente de primaria.

Citarlos constantemente en esta primera fase, es verlos de manera continua en dónde yo primero les muestro lo que significa plantear un problema, inicio con la teórica para que ellos puedan entender esta parte, también llevo a cabo ejercicios para poner en práctica la teoría y posteriormente en su intimidad les invito a elaborar el planteamiento del problema y yo lo revisé hasta que queda de manera clara y de constante retroalimentación con el estudiante. (DPRI1)

En cuanto a los docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar, 50% mencionaron que le dan más importancia a la comunicación y conocimiento de las características del estudiantado para comenzar sus rutinas de tutoría, ya que implica participar colaborativamente con el alumno en la construcción conjunta del conocimiento, involucra interacción directa entre el tutor y el estudiante, así como la comunicación, discusión académica, crítica y creatividad. Estas ideas se observan en las siguientes citas:

La primera sesión es un poco como para conocernos y ver todo esto y para poner en claro en que va a consistir todo y cómo vamos a proceder [...] cuando establecemos comunicación siempre trato que trabajemos a partir de cosas que vimos, respetamos siempre los tiempos que nos marcan las disposiciones, ahí hay un calendario [...] lectura previa de los avances para poder hacer mis observaciones, sugerencias y los aciertos que tienen y para poder acordar que vamos a seguir trabajando. (DPRE6)

Significa cuando realmente tú te pones el traje de tutor de manera personal, lejos de los asuntos administrativos y formales que la escuela exige, significa ese acompañamiento emocional y afectivo que dista mucho de las expectativas de un formato que te ponen a llenar constantemente con reuniones programadas y demás [...] Somos más que acompañantes, somos los guías y conocemos más de cualquier estudiante en este lapso, que cualquier otro docente, creo que los llegamos a conocer muy bien [...] para mí ser tutor, estar allí, para cuando te necesiten, y ayudarlos a que nada les impidan llegar a la meta. (DPRI2L-N)

Entonces se visualiza que la tutoría va más allá de impartir una clase; más allá de establecer una relación vertical para dar y recibir instrucciones (Ducoing, 2009). Es así como el resto de los docentes coinciden con los datos anteriores, es decir, organizan reuniones con sus estudiantes dos o tres veces al mes. Todos coinciden en que llevan una relatoría de las sesiones. Por ejemplo: “Procuró que cada vez que nos vayamos a ver, haya un material que yo haya podido leer previamente para que tengamos de que discutir” (DPRE16). Otro docente dijo “tenemos una

agenda de trabajo que desde la primera sesión planteamos con fechas posibles de entrega y los productos que se van a entregar y llevo una como una bitácora de registro” (DPRI2).

En relación con lo anterior, Castañeda y Perafán (2015) mencionan que las teorías implícitas comparten el carácter tácito sobreentendido de los guiones y rutinas, al permanecer oculta la consciencia del docente, pero que son parte importante de su constitución como sujeto epistémico, entonces surgen de la acomodación que él hace a los textos institucionales, como marco de referencia en donde se configura el conocimiento enmarcado como una entidad educativa.

Otra rutina mencionada, es que al inicio del proceso los docentes trabajan con sus estudiantes los componentes de cada modalidad y que lo realizan de forma grupal. Más de 60% de docente atienden de dos a tres estudiantes en dirección de documentos. En una segunda fase es cuando imparten la tutoría de manera individual, debido a que los temas son variados. Tal como se muestra en las siguientes citas:

Cuáles son sus elementos, que es lo que debe contener un informe, desde el plan de acción, su marco teórico, desde la primera parte de aplicación, así como también les explicó que tiene que relacionar mucho sus experiencias en el diario, en sus registros ampliados, relacionado con la información que ellos van a realizar [...] esquema, como una especie de esqueleto de trabajo en que podría consistir, ya de ahí con ayuda de las observaciones nosotros empezamos a plantear metas, propósitos generales y propósitos específicos. (DPRI13)

Hablar con las alumnas sobre tres aspectos fundamentales, lo personal, lo académico y la titulación [...] primero analizó eso, conozco al estudiante, permito también que me conozca más allá de ser una docente y ya entablando un ambiente de confianza es dónde arrancamos el proceso [...] posteriormente explico o pregunto si sabe cuáles son las modalidades que se ofertan para ella, el por qué toma la decisión y a partir de ahí me voy a analizar el documento de disposiciones institucionales que en el caso de la BENV es diseñado en la escuela y vamos analizando los apartados de la modalidad elegida únicamente desde la naturaleza hasta toda su estructura. (DPRE12)

Los temas tratados incluyen aspectos teóricos, elementos de la modalidad elegida y el planteamiento de la realidad junto con la problemática detectada. Cabe destacar que solamente un docente de primaria mencionó que “El acompañamiento, eh, pues la comunicación, primero con los estudiantes [...] saber quiénes son, cuáles son sus intereses, nos arrancamos a leer algunos textos sobre investigación muy generales, o ¿Qué es investigar en la formación docente?” (DPRI 10).

Motivo por el cual es importante conocer los intereses del estudiante, al considerarlos desde el ámbito profesional pedagógico como lo plantean Vilaú, Cueto y Pruna (2016):

Manifestaciones motivacionales positivas que impulsan al sujeto a conocer las características del proceso educativo como objeto de la profesión pedagógica por serle esta significativa y que movilizan la actuación del alumno para el acercamiento a la misma y el logro de tales deseos. (p. 164)

Alude también a la comunicación como interacción, interpretada como Álvarez, Marín y Torres (2012) “La interacción como el componente esencial del proceso comunicativo que se establece entre el tutor y los estudiantes y requiere de una retroalimentación e intercambio sistemático y positivo en función de los propósitos a lograr” (p. 413). Se entiende entonces como punto esencial para poder empezar y llevar a cabo una rutina exitosa de tutoría y acompañamiento en este proceso.

Así pues, las rutinas, según Ross y Rimoli (2003), son como la esencia de todo proceso de institucionalización, son consolidadas para la interacción de los sujetos a través del tiempo. Las rutinas responden a un fin, el docente incluye las rutinas cotidianas en el currículo formal, el cual permitirán entenderlas como parte de la práctica educativa.

Con base en las rutinas, converge otro concepto relevante que alude a la realidad escolar, según Berger y Luckmann (2003) “como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición-no podemos hacerlos desaparecer” (p. 11). Es así, ya que se encuentra sometida a una construcción social, a dinámicas y procesos implícitos. Por lo tanto, pensar en una rutina de acción permite identificar la importancia que se le da a cada aspecto de la tutoría. En este caso se le da más importancia a la información referente a los documentos de titulación y menos a los intereses de los estudiantes.

Estas rutinas tienden a ser susceptibles de ser planificadas en cualquier momento de la práctica educativa, para trascender en la revalorización de su importancia en el tiempo escolar destinado a estos procesos de acompañamiento para el documento de titulación.

Entonces, el valor de las rutinas pedagógicas es que pueden estar centradas en el producto final o en la empatía con el estudiante al considerada como “la capacidad de ponerse sinceramente en el lugar del otro para ver las cosas como el las ve, juzgándolas también desde su intención y situándose a su nivel para razonar, animar y corregir” (Carbajo, 2004, p. 141).

En este periodo de pandemia, las reuniones en ambas licenciaturas se realizaron de manera virtual, mediante la enseñanza a distancia en línea, según el Sector de educación (UNESCO, 2021):

Puede realizarse en cualquier momento o lugar, siempre que los estudiantes tengan acceso a Internet [...] las clases en vivo dirigidas por el docente se llevan a cabo a través de aplicaciones de videoconferencia en las que docentes y estudiantes interactúan de forma sincronizada, pero en tiempos regulares. (p. 17)

Sin embargo, en las rutinas comunes y por el plan de estudios 2012 establecido de manera presencial, estas reuniones generalmente se llevan a cabo de manera presencial. Tomando en cuenta que cada docente tiene y atiende simultáneamente dos a tres estudiantes en dirección de documentos, otra rutina mencionada es que al inicio del proceso organizan las reuniones para dar a conocer a los estudiantes los componentes de cada modalidad de titulación y que las realizan de forma grupal.

Al respecto, Rodríguez (2004) concibe a la tutoría grupal como:

Una estrategia de acción tutorial preferente, pertinente y necesaria para el logro de buena parte de los objetivos de un plan de acción tutorial [...] estrategia para facilitar la adquisición y desarrollo de competencias de trabajo en grupo [...] orientada a generar un sistema de apoyos para el correcto desarrollo académico de los estudiantes. (p. 1199)

En una segunda fase del trabajo, las tutorías se realizan de manera individual. Rodríguez (2004) las concibe como:

Un proceso de relación personal. una estrategia de acción tutorial pertinente y necesaria en determinadas situaciones. La relación individualizada parte del del saber hacer de agente de ayuda ante una determinada situación problemática de un estudiante debido a que los temas que los estudiantes eligen son variados. (p. 145)

Al tener la concepción de estos tipos de tutoría brindadas por los docentes, es evidente que ellos parten del aspecto académico-institucional, en donde se despliegan los saberes teóricos durante la tutoría. Sus respuestas fueron muy parecidas a las de las rutinas. Mencionan que ambos son indispensables y que los consideran articulados como espirales; que no se puede pensar la teoría sin la práctica, por lo que consideran que la práctica-reflexiva es esencial para la comprensión de los actores educativos. Se nota la presencia de los aspectos teóricos-conceptuales, al igual que lo administrativo en general.

Al visualizar datos del grupo focal, también se detectó que durante el acompañamiento tutorial se dio un proceso dialógico de confianza, en el cual se marcan tanto el aspecto afectivo como el formativo, aludiendo a que se complementan y que los dos siempre van de la mano. Así se muestran en las siguientes citas: “La tutoría tiene que ver con la cuestión académica

y el acompañamiento con una efectiva ¿No? porque no podemos separar las dos [...] entran cuestiones finalmente humanísticas” (DPRE7LUI-GF).

En la misma línea, otro participante menciona:

La parte académica, efectivamente está ligada a la parte de las relaciones, afectivas, socioafectivas; entonces en la medida que yo logro establecer una comunicación auténtica y logro identificar las necesidades del estudiante, a partir de lo que yo puedo contribuir en su formación, creo que podemos sacar adelante el trabajo de titulación y de asesoría, pero entendido en los términos de acompañamiento [...] no implica sólo conocer los documentos oficiales, sólo el asunto teórico-metodológico, todo lo formal, sino crear condiciones realmente de trabajo [...] la etimología de acompañamiento tiene que ver con compañía, con compañero, que significa algo así, como de compartir el pan, que me parece una etimología muy bonita ¿sí?, quizás sea una parte romántica e ideal pero esa manea de tratamiento y de crear las condiciones, se tiene que ver ahí reflejado. (DPRE6LUC-GF)

Villareal (2016), lo visualiza como:

Un dispositivo de formación en el que confluyen diversos elementos —actores, actividades desarrolladas, objetivos, recursos empleados e interacciones—, puestos en marcha para llegar al logro de una finalidad educativa que consiste, en el campo de la Educación Básica, en la transformación de la práctica docente por medio de procesos de reflexión. (p. 14)

Así pues, la noción de acompañamiento, tal como lo menciona Ducoing (2009), por un lado se manifiesta como una postura, por parte del acompañante, de recepción, de acogimiento y aceptación del otro, tal como él es, y no de intervención; por otro lado se ve como una posición ética que se teje en las intenciones del propio proceso de acompañamiento, es decir, en la búsqueda del respeto y de la autonomía del acompañado, potenciando su responsabilidad de optar y de actuar sobre sí mismo, dado que lo que está en juego es su devenir.

Con base en lo expuesto, se tiene que las prácticas de acompañamiento en la titulación se derivan del conocimiento profesional, como lo menciona Porlán & Martín del Pozo (1997), dado que el conocimiento profesional es el resultado de la unión de los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las rutinas y las teorías implícitas. En sí es la consecuencia del proceso de adaptación y socialización de los profesores a la cultura tradicional escolar, a la estructura del puesto de trabajo, al referente disciplinar del currículo, a los modelos de formación inicial y permanentemente y, en definitiva, a los estereotipos sociales dominantes sobre la educación sobre la escuela.

Por tanto, la mayoría de los docentes argumentan que a pesar de que han adquirido formación profesional, conceptual y administrativa del proceso de titulación, ese conocimiento lo

utilizan de manera solitaria y que, en ocasiones, se ven en la necesidad de interactuar con sus colegas para hablar de incidencias pedagógicas que surgen durante el proceso de titulación.

A su vez, Tardif (2004), lo maneja como un saber práctico, difiriendo del sentido originario de práctica en el que la teoría y práctica son inseparables y no existe preeminencia de la una sobre la otra. Aclara también que sólo es posible cuando alguien lo realiza en una situación determinada.

Entonces, lo que hace complejos a los saberes manifestados en los docentes, no son sólo los diferentes tipos de saberes que lo integran, sino también las distintas fuentes de las que emergen tales saberes. Así, la transformación del saber académico, la práctica profesional de los saberes basados en la experiencia, el campo cultural institucional de las teorías implícitas y la historia de vida del docente de los guiones y rutinas, pasan por una serie de adaptaciones asequibles para poder ser enseñados y transmitidos a sus estudiantes.

Los docentes mencionan que, durante el acompañamiento tutorial, ya sea en el inicio, desarrollo o al final, manifiestan sus saberes profesionales/académicos y experienciales de forma combinada, como lo menciona Tardif (2004) con saberes plurales y Porlán, Riverom & Martín del Pozo (1997) como saberes académicos. Mencionan también que la etapa más difícil en tutorar es al inicio con el planteamiento del problema, en la cual se visualizan la prevalencia de conocimientos teóricos, y al final, con la interpretación de los resultados en atención al conocimiento experiencial, tanto para tesis de investigación como para informe de prácticas profesionales.

Tal vez esta dificultad esté asociada a las rutinas implementadas, ya que al inicio del acompañamiento no se le da suficiente importancia a los intereses de los estudiantes y a la construcción de la una buena relación comunicativa. Algunos de estos temas serán tratados más adelante.

Para complementar la información, se aborda la mirada estudiantil respecto a los saberes teóricos y experienciales que ellos tienen de la Tutoría y Acompañamiento en el proceso de Titulación (TAT), como se muestra a continuación.

De los estudiantes que participaron, 50% mencionan que la tutoría es un proceso de apoyo y guía, “estar ahí”, como lo plantea Ducoing (2009) “acompañar a alguien significa ir con él, estar con él, caminar junto a él, en su propio camino y, justamente, hacia donde él quiere ir, el establecer la confianza en primer término” (p. 71). Este proceso requiere de organización de tiempos, implica comunicación, reflexión, trabajo autónomo y apoyo del director. Como lo mencionó un estudiante

de primaria: “El acompañamiento es cuando, está mi maestra haciéndome asesorías, cuando me pregunta: porqué quieres esto, para qué lo quieres, de cierta manera me va guiando” (EPRI1L). “El acompañamiento en la titulación, me imagino que es estar al lado de la estudiante, apoyándola, dándole las herramientas necesarias con base en la experiencia que ya se tiene” (EPRE1LU). “El acompañar, el estar presente con el asesorado en todo el proceso, desde el principio hasta el fin, a pesar de las circunstancias” (EPRE2AN).

El otro 50% de estudiantes visualizaron la constancia en las asesorías, los procesos reflexivos, el trabajo autónomo y la organización de tiempos para llevar a cabo este acompañamiento, tal como lo mencionan en algunas respuestas: “Fomentar la reflexión, el análisis del tema en todo momento [...] confianza” (EPRI8G).

Otro estudiante comenta:

En mi caso este acompañamiento tuvo muchas limitantes y pues fue por parte tanto del maestro tanto como mía, en este caso así fue mi situación [...] es como algo que esté constante y que se establezca algo, no que el alumno sea que tenga que estar buscando al asesor para poder avanzar. (EPRE5L)

Se visualiza que las respuestas coinciden con los docentes, respecto al punto afectivo y de comunicación, durante las tutorías recibidas, ya que es un elemento esencial para poder llevar a cabo una tutoría optima.

5.2 Características educativas del acompañamiento tutorial

Para complementar las respuestas relacionadas con categoría analítica 1.2 Acompañamiento tutorial, en la cual se muestran las características que le competen al llevar a cabo el acompañamiento en sus modalidades estudiadas; la cual se complementa con la subcategoría 1.2.1 que data del despliegue de conocimientos que han adquirido los docentes en su formación como tutor, comenzando desde la apropiación del currículum formal, hacia cómo plantea la comprensión de la realidad educativa, aterrizando en el punto de su visualización como docente investigador en el ámbito normalista.

Así mismo, se incorporan los resultados derivados del grupo focal que, en este caso, la conforma la subcategoría que abona a la segunda categoría fue la 3.1 correspondiente a retos y desafíos curriculares ante la virtualidad.

5.2.1 Apropriación del currículum

Se comienza por la conceptualización del currículum, a partir de una perspectiva social y cultural en relación con el objeto de estudio que son las prácticas educativas durante la tutoría en el proceso de titulación, respecto a la conceptualización y sus diferentes formas de caracterización y manifestación en el ámbito educativo.

El currículum, desde las concepciones de Casarini (2005), Coll (2007), De Alba (1998), Díaz (2007), Gimeno y Pérez (2002), Kemmis (1993), Ornelas (2009), Stenhouse (2003), Zabalza (1997), se entiende como una construcción social, histórica, cultural y educativa que atiende a las reformas político-educativas, que a su vez contempla aspectos primordiales como lo son aspectos teóricos-formativos, sociales y culturales, que aluden a la formación de los estudiantes en cualquier nivel educativo, para el bienestar propio de la sociedad emergente.

Se retoma la noción de currículum, considerado como una actividad discursiva académica e investigadora, así como también desde el posicionamiento de la puesta en marcha, al considerar el planteamiento del deber ser, al vivir lo que se torna en la práctica educativa e intercambiar los saberes disciplinarios, propuestos en el mismo currículum, con los saberes prácticos adquiridos durante la experiencia al ejecutarlo.

Se preguntó a los docentes ¿cómo se apropian del currículo que marca el plan de estudios 2012, referente a la etapa de titulación? Ornelas (2009) concibe a la apropiación currículum desde lo formal, ya que informa, es decir, reproduce conocimientos; cuando es concebido como una relación social, el currículum forma; por medio de él se producen y reproducen valores, ideología y rasgos de la personalidad en los sujetos del proceso educativo. El currículum formal contiene finalidades y metas precisas de lo que se debe aprender y cómo se debe aprender, al igual que establece tiempos y ritmos de aprendizaje.

De los docentes de la Licenciatura en Educación Primaria, 90% respondieron que tienen la necesidad de apropiarse del plan de estudios 2012 en donde se destacan factores como la manifestación de saberes en cuanto a la relación que tiene a investigación educativa con la práctica profesional, sobre todo el teorizar este proceso. Así lo mencionan dos docentes de primaria:

La modalidad de documento que ellos hayan elegido elaborar, pues naturalmente deben de tener ciertas fortalezas y sustento que dé cuenta que la formación de que ellos adquirieron a lo largo de la carrera refleja una formación sólida y sobre todo que ellos estén alcanzando este perfil de egreso [...] como la parte del currículum formal parto de que ellos ya saben algo básico. (DPRI3)

Recordemos que el producto de una tesis, es también, donde convergen todos los saberes del estudiante, todo lo que tiene que ver con sus competencias profesionales, y es ahí donde nos damos cuenta, en el acompañamiento y en la tutoría que los jóvenes regularmente carecen todavía de muchos saberes, que no han sido desarrollados correctamente durante los cinco semestres que les anteceden, esto nos hace reflexionar de un reto que tenemos muy importante; qué es la reflexión de nuestra propia práctica como docentes formadores. (DPRI2LGF)

La apropiación del curriculum formal, que vincula el plan de estudios con la realidad educativa, aspecto del cual se obtienen las diversas concepciones de la ejecución del currículum, en donde se involucran a los actores educativos, todos encaminados hacia un mismo bien que es el de formar profesionales de la educación para este contexto educativo.

Tal como se plantea en el plan de estudios 2012, se puede aspirar a formar un docente de Educación Básica que utilice argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales para entender y hacer frente a las complejas exigencias que la docencia plantea (DOF, 2018). Sobre esto, 40% de la Licenciatura en Preescolar dicen que les gusta dicho plan porque les es entendible y es el documento oficial que rige a las Escuelas Normales

El impartir cursos de diferentes semestres me ha permitido eh entender el enfoque del plan de estudios, la vinculación que tiene entre los diferentes cursos y como estos cursos permiten al estudiante ser un detonante para que el determine la problemática a abordar. (DPRE12)

Esto en sentido, la apropiación curricular se entiende, según Calvache (2021), como las maneras particulares en que los programas de las Instituciones de Educación Superior interpretan de los cursos para adecuarlo a sus propios marcos contextuales en general, e institucionales en particular, transformándolo de un saber profesional en un saber a enseñar para incorporarlo, también de maneras específicas y diversas, a los currículos formales.

En cuanto a la apropiación que hacen los estudiantes del currículum, 60% de los docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar mencionaron que la pueden detectar en las tutorías personalizadas que se brindan al estudiante durante el acompañamiento en la titulación “investigando, indagando, leyendo, teniendo pues claridad con lo que ahí se plantea [...] eh siendo congruente con esto que se maneja de los principios del mismo plan” (DPRE6).

El resto de los docentes varían en sus respuestas, que parten desde la consolidación de las competencias de los estudiantes, enunciadas desde la perspectiva sociocultural: “competencia como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se

enfrenta una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos” (DOF, 2012, p. 7). En donde la adaptación a los cambios curriculares, en la estructura de los documentos de titulación es vista como un proceso, de los instrumentos para llevar a cabo la reflexión de su práctica docente y por último el papel que tiene la función docente en dicho plan de estudios.

Se pude detectar un amplio sentido del cumplimiento del curriculum formal y de la concepción de tutoría como estrategia institucional de apoyo a los estudiantes, con la siguiente cita:

La modalidad de documento que ellos hayan elegido elaborar, pues naturalmente deben de tener ciertas fortalezas y sustento que dé cuenta que la formación de que ellos adquirieron a lo largo de la carrera refleja una formación sólida y sobre todo que ellos estén alcanzando este perfil de egreso [...] como la parte del currículum formal parte de que ellos ya saben algo básico. (DPRI13)

Me conformo con que ellos sepan diagnosticar, problematizar un poco y ahí en fuera parte, aunque la verdad es que he tenido muy, muy serias dudas de si estos espacios curriculares son funcionales [...] transitar de esta visión aislada hacia una que vincule los elementos del diagnóstico para construir una, para identificar una problemática social, transitar al problema de investigación que lo podríamos llevar a una problemática intervención, llamémoslo de cierta manera no utilizar un poco de palabrería pedagógica. (DPRI4)

Estas opiniones coinciden con lo que marca el plan de estudios 2012, al brindarle al estudiante los elementos curriculares propuestos en el curriculum formal, para que, en esta última etapa de estudios correspondiente a la titulación, egresen con el mayor número de competencias desarrolladas, como lo marca el DOF (2012):

El perfil de egreso constituye el elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos. (p. 9)

Estas competencias están relacionadas con los cursos que integran los trayectos formativos del respectivo plan de estudios, por lo tanto, se puede decir que en teoría y en la manifestación de saberes académicos, en el caso de los docentes entrevistados, sí existe una apropiación del currículum, desde la perspectiva formal y vertical.

Respecto a la comprensión de la realidad educativa, es necesario considerar al contexto no sólo como el espacio físico de lo político, social y cultural, como lo marca Rockwell (2018), sino

también por el tiempo histórico. La práctica de la enseñanza se desarrolla en un espacio y en un tiempo particular.

De Tezanos (2012) menciona que el contexto educativo se determina como un espacio territorial y social donde el docente lleva a cabo su quehacer profesional, en que la identidad se construye como parte de un fenómeno relacional que acontece en un campo intersubjetivo, caracterizado como un proceso continuo de interpretación de sí mismo con ciertas personas.

En este sentido se considera el contexto educativo como aquel medio en el cual el docente puede interactuar entre sí, al intercambiar de ideas y pensamiento y, al mismo tiempo, evidenciar las conductas de cada uno de los miembros que conforman determinado contexto.

Con base a la realidad escolar Rockwell (2018) dice que:

Al reconocer en la realidad escolar un proceso de construcción social y una significación potencial para la formación de clase, está implícita en nuestro análisis una valoración de la escuela, de aquella escuela pública, laica, masiva e incluso centralizada, en donde se encuentra la presencia inevitable de un Estado que la sostiene en lo indispensable y la determina diferencialmente, así como la presencia, igualmente inevitable, de las clases dominadas, que le aportan la claridad de sus demandas y la historicidad de sus apropiaciones específicas [...] a realidad escolar es pre-escrita/textual, ya que se reproduce generalmente de manera literal en el discurso oral formal sobre asuntos escolares, que también tiende a ser prescriptivo, al igual que es negociada y construida cotidianamente. (p. 74)

Sobre este aspecto, 70% de los docentes de ambas licenciaturas informaron que propician en el estudiante la comprensión de la realidad educativa durante las tutorías para la titulación, aspecto vinculado a lo que marca el trayecto de práctica profesional:

Las prácticas profesionales contribuirán a establecer una relación distinta con la realidad escolar, la teoría y los procedimientos para la enseñanza [...] el futuro docente estará en posibilidad de construir un equilibrio entre la disciplina científica académica que sostiene su actuar, con los diseños más propicios para lograr el aprendizaje con sus alumnos y convertirse en un lugar para la generación y aplicación innovadora de conocimientos en la docencia. (DOF, 2012, p. 16)

Por ejemplo, un docente de Educación Primaria se refiere a ello:

La investigación que van a desarrollar debe ser sobre su formación en la práctica docente [...] vamos observando esta realidad que ellos si se interesaron y luego lo que les llevó a reflexionar si esa realidad sería la misma en otro tipo de contextos o en otro tipo de escuela, o si esa realidad puede ser realmente planteada como un tema de investigación y puede ser viable de responder, entonces es un ejercicio de reflexión. (DPRI10)

Así también, cuando plantean a los estudiantes preguntas referentes al contexto educativo emergente, así como de la detección de problemáticas que abonan a la Educación Básica, 30% de los docentes de ambas licenciaturas mencionaron que, para promover la comprensión de la realidad educativa en los estudiantes, son muy importantes los instrumentos de apoyo para el análisis de la práctica docente, tales como la guía de observación, los diarios del profesor, los diagnósticos y la búsqueda de información, con la finalidad de realizar una reflexión de ella:

Los jóvenes observan naturalmente el quehacer, el estilo de su tutor, el estilo docente de su tutor, lo observan desde una mirada personal pero también desde el trayecto de práctica ya en el trayecto final ellos cuentan con guías elaboradas, guías de observación, donde van ellos plasmando sus experiencias a través de bitácora, a través del diario del profesor [...] no lo he sistematizado, entonces a lo mejor a esa parte es a la que le tengo miedo. (DPRI3)

Este aspecto de la comprensión de la realidad educativa, la respuesta de los docentes tiende a enfocarse en el trayecto de práctica profesional como punto de partida hacia la enunciación del problema de investigación, en las modalidades de tesis de investigación e informe de prácticas profesionales, ya que las prácticas profesionales ocupan un lugar relevante en la malla curricular del plan de estudios 2012, ya que se convierten en espacios de articulación, reflexión, análisis, investigación e intervención de la práctica educativa.

Sin embargo, la sistematización de las prácticas de titulación, más de 10 directores de titulación de ambas licenciaturas sólo lo transmite hacia sus estudiantes. Sin embargo, ellos no lo llevan a la práctica. Esto quizás sea un elemento esencial para proyectar un acompañamiento idóneo al estudiante normalista. Punto que se desarrolla en la siguiente subcategoría.

La presencia del docente investigador en el ámbito normalista aparece formalmente en el plan de estudios de 1984, al considerar la tesis de investigación como una de las modalidades de titulación. En esa misma década, a las Escuelas Normales se les consideraba ya como Instituciones de Educación Superior, aunque su finalidad, como lo es en la actualidad, es seguir formando a los futuros docentes de Educación Básica.

Según Stenhouse (2003), el ideal del profesor como investigador es que la especificación del currículum aliente una investigación y un programa de desarrollo personales por parte del profesor, mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione su enseñanza.

Sin embargo, hablar de investigación educativa en este contexto requiere de un docente con habilidades para adquirir, desarrollar y ejercer investigación educativa, para la sistematización

e interpretación de su práctica educativa, elementos que han tenido impacto en la sociedad del conocimiento.

Al paso de 28 años, surge una reforma que atañe nuevamente la cuestión del docente investigador de su práctica educativa, el cual se plasma en el plan de estudios 2012, que se marca dentro de las tendencias actuales de la formación del docente de Educación Básica, basadas en diversas perspectivas teóricas-metodológicas que abonan al proceso de enseñanza-aprendizaje, al llevar cabo prácticas pedagógicas con base al contexto educativo emergente. Debido a ello, se considera a la dimensión institucional:

En lo que concierne al desarrollo institucional, las Escuelas Normales se transforman debido a su inserción en el tipo superior, lo cual favorece su consolidación en áreas en las que no habían incursionado totalmente como la investigación, la difusión de la cultura y la extensión académica [...] resulta de vital importancia sentar las bases para que desarrolle un pensamiento científico y una visión holística del fenómeno educativo, de sus condicionantes y efectos, que lo conduzcan a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera permanente e innovadora. De este modo se puede aspirar a formar un docente de Educación Básica que utilice argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales para entender y hacer frente a las complejas exigencias que la docencia plantea. (DOF, 2012, p. 4)

Así pues, después de concebir la apropiación del currículum y la interpretación de la realidad educativa, los docentes manifestaron cómo se visualizaban en tanto docentes-investigadores. Aquí encontramos tres grupos de docentes, sin diferencias entre primaria y preescolar. El primer grupo son cinco docentes-investigadores que tiene una proyección como tal, ya que expresaron gusto por la investigación educativa e incluso el atreverse a romper esquemas de llevar a cabo la investigación como tal y continuar con la docencia, como lo marca el siguiente docente:

Es algo a lo que aspiro, digamos que estoy haciendo apenas, estoy en inicios, haciendo, una etapa inicial como docente investigadora [...] bueno que aporte al conocimiento desde una visión científica pues creo que ahí es donde yo me veo y me encantaría lograr ser y decir que soy una docente investigadora. (DPRI3)

Estos puntos coinciden con lo que plantean Hernández y Moreno (2021):

El profesor investigador es el crisol en donde se conjuga y se posibilita la renovación teórica y didáctica, y que como buen artesano, sabe de su oficio, lo recrea y lo renueva en cada actuación. Por eso, la investigación es el complemento perfecto de su labor, pues quien es capaz de conocer, de despertar su curiosidad por el mundo, de entender la teoría como un soporte para su praxis, de innovar y de mostrar interés por su propio proceso de aprendizaje es capaz de renovar la escuela. (p. 18)

Al igual que con Stenhouse (2003):

- El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo;
- El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar;
- El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades.
- Las características más destacadas del -profesional amplio- son: una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula. (p. 197)

El segundo grupo, de siete docentes, no se visualizaron como investigadores, aunque expresaron que en la mayor parte de su jornada laboral se la pasan identificando y reflexionando respecto a problemas educativos, pero que ellos no llegan a confrontar esa realidad o a sistematizar dichos resultados. Al respecto, un docente de preescolar menciona: “hacemos algunos de los procesos que hacen los investigadores como el observar, el cuestionarnos, el planteamos problemáticas, el formular hipótesis, pero no lo llevo a sistematizar como se debería” (DPRE12).

Otro más aclara:

No todos los tutores académicos, tenemos el perfil para ser directores de documentos de titulación; no todos los que somos directores somos buenos tutores, porque la tutoría aquí ya implica otro tipo de habilidades y un trabajo desde el primer semestre, que me parece ideal, pero no todos conocemos ni aplicamos ni hemos dirigido las tres modalidades [...] la empatía y la emoción. (DPRESTGF)

Hernández y Moreno (2021) dicen que el docente no se debe limitar a describir ni a explicar los hechos de su realidad social, sino que, precisamente, a través del propio proceso de investigación, y de sus resultados, puede ayudar a transformar y a mejorar su práctica escolar y la de otros.

En esta misma línea, Sánchez (2014), menciona:

El tutor que guía una investigación, no sólo enseña y transmite saberes teóricos (know that) y saberes prácticos (know how), sino también debe transmitir el significado y los valores últimos del quehacer científico (know why), el por qué o los para qué, de carácter ético-político, de la generación científica. (p. 17)

Por lo que se ven los directores de documentos de titulación, a sí mismos como docentes, y mencionan que el principal obstáculo para llegar a ser investigadores es su perfil profesional, que se concentra como primera formación en licenciados en educación preescolar y en primaria, o

licenciados en psicología y, como segunda formación, maestrías en educación y en psicología gestalt.

El tercer grupo de docentes respondió que les hace falta formación en investigación educativa para sistematizar sus prácticas educativas: “creo que me hace falta demasiado por aprender y más en estas cuestiones de producción de documentos terminales” (DPRI4). “Se requiere tiempo, formación y dedicación” (DPRE21). “No lo he sistematizado [...] entonces a lo mejor a esa parte es a la que le tengo miedo” (DEPRE15).

Si la investigación se convierte en una práctica significativa, tal como dicen Hernández y Moreno (2021), entonces:

El docente no se debe limitar a describir ni a explicar los hechos de su realidad social, sino que, precisamente, a través del propio proceso de investigación y de sus resultados, puede ayudar a transformar y a mejorar su práctica escolar y la de otros. (p. 6)

Para los docentes, es indudable que para los estudiantes indagar acerca de algo, aprender, interpretar los saberes y aplicar sus conocimientos en el planteamiento de hipótesis y resolución de problemas permitirá construir una nueva mirada a lo que ocurre en el aula y la forma como se construye el saber. (p. 19)

La investigación educativa es un punto relevante para el docente formador de docentes de Educación Básica, ya que con ello pueden llevar a cabo un mejor acompañamiento, sin embargo ellos manifiestan que es un punto del cual ellos carecen, tal como lo menciona un docente de primaria: “Visualizar o darle la importancia que al menos en los últimos tratamientos curriculares ya se le ha asignado a la investigación [...] como si estuviera reñido la intervención de la investigación, no se ve como un proceso vinculado, ni relacionado” (G-F-DPRI4A). Por lo tanto, es aquí donde se observa la necesidad de formar a los docentes en procesos de investigación.

En atención al punto anterior, Morales, Rincón y Romero (2005), plantean que para enseñar investigación se pueden tomar como referencia algunas propuestas que catalogan como competencias: acompañar al aprendiz en las fases del proceso de investigación; enseñar a investigar investigando; escribir como proceso recursivo de colaboración en el proceso de investigación; investigar en y con la comunidad; leer investigaciones sobre áreas afines publicadas; practicar la investigación significativa, y realizar exposiciones conceptuales sobre el proceso de investigación.

Así pues, se manifestó una vez más la falta de articulación de saberes académicos profesionales con la interpretación de la práctica educativa, al vincularlos con la teoría, haciendo énfasis a la sistematización misma de sus prácticas, acontecimiento que no realizan.

Por lo tanto, las características que despliegan los tutores en el acompañamiento durante la titulación refieren de la apropiación del currículum formal, al seguirlo tal cual es marcado en este aspecto, por las normativas escolares a cumplir, que está regido por normas y disposiciones institucionales para la etapa de la titulación.

Así mismo, los docentes al llevar a cabo el currículum formal, despliegan sus saberes conforme al contexto y realidad educativa emergente que atañen las problemáticas escolares que se viven en el sector de la Educación Básica, al propiciar en sus estudiantes el pensamiento crítico-reflexivo de los hechos educativos que suceden en su contexto inmediato. La mayoría de ellos reconocen que realizan una labor del docente-investigador, sin embargo, hacen énfasis en la necesidad de formarse en este aspecto, tanto en sus saberes teóricos como en los experienciales

Para complementar a esta categoría, respecto a las características que se vivieron en este acompañamiento, con la subcategoría 3.1, correspondiente al grupo focal, ellos reflexionaron respecto de los retos curriculares a los que se enfrentaron durante el periodo de contingencia.

Cuatro docentes de primaria mencionaron que es un compromiso de ambas partes. También, tres de preescolar enfatizaron en los saberes académicos que se adquieren al desarrollar y cumplir con las competencias profesionales que marca el perfil de egreso, como se muestra en las siguientes citas: “Visualizar o darle la importancia que al menos en los últimos tratamientos curriculares ya se le ha asignado a la investigación [...] como si estuviera reñido la intervención de la investigación, no se ve como un proceso vinculado, ni relacionado” (G-F-DPRI4A).

Recordemos que el producto de una tesis, es también, donde convergen todos los saberes del estudiante, todo lo que tiene que ver con sus competencias profesionales, y es ahí donde nos damos cuenta, en el acompañamiento y en la tutoría que los jóvenes regularmente carecen todavía de muchos saberes, que no han sido desarrollados correctamente durante los cinco semestres que les anteceden, esto nos hace reflexionar de un reto que tenemos muy importante; qué es la reflexión de nuestra propia práctica como docentes formadores. (G-F-DPRI2L)

Dos docentes de preescolar mencionaron la importancia del manejo de las emociones, en la redacción y reflexiones del documento

El reto más grande se asume con el compromiso que cada quien o la función que cada uno de los actores involucrados [...] El acompañamiento cercano con la construcción del documento, tiene que ver con la cuestión socioemocional el que los estudiantes se sientan respaldados y seguros con lo que pueden hacer. (G-F-DPRE3MI)

Con estas aseveraciones se manifestó, una vez más, la falta de articulación de saberes académicos profesionales con la interpretación de la práctica educativa, al vincularlos con la teoría marcada en el currículum correspondiente al plan de estudios 2012, haciendo énfasis a la sistematización misma de sus prácticas, acontecimiento que no realizan.

5.3 Estrategias de acompañamiento tutorial

Ahora pasamos a las respuestas relacionadas con la categoría 1.3 Estrategias de trabajo que implementaron los docentes en el acompañamiento tutorial; la cual se integró por dos subcategorías, la 1.3.1 en donde se indagaron aspectos referentes a las estrategias de trabajo docente en cuanto a si fueron grupales y/o individuales, ante sus saberes académicos y profesionales, surgidos durante la tutoría; la 1.3.2 que apuntó hacia las estrategias de trabajo docente mediadas por las Tecnologías de la Información y Comunicación ante el contexto de pandemia, así como también la 2.1.6 estrategias y TIC desde la mirada estudiantil.

Asimismo, se incorporan los resultados de la subcategoría correspondiente a la narrativa aplicada a los docentes y estudiantes; 3.1.2 referente al enfrentamiento y desafíos al desarrollar prácticas educativas de documento recepcional en la virtualidad y sus estrategias.

5.3.1 Estrategias de trabajo en el acompañamiento tutorial

Para la interpretación de la subcategoría 1.3.1 estrategias individuales y/o grupales, se retoma el concepto de estrategias desde el enfoque constructivista y por competencias, con base al plan de estudios 2012, ya que los elementos que la componen parten directamente del currículum formal, como lo marcan los acuerdos 649 y 650 del Diario Oficial de la Federación (2012). En ese tenor, es como se recurren a los autores Ayala (2001), Canto (2002), De la Cruz y Abreu (2008), Díaz y Hernández (2002), Feldman (2010), Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1999), Trigos et al. (2011) y Zabalza (2003).

Comenzando por la concepción de Díaz y Hernández (2002), se considera a las estrategias desde el sentido de: “saberes y procedimientos específicos, o incluso formas de ejecutar una habilidad determinada; pero para la cual se tiene que saber el qué, cómo y cuándo de su empleo” (p. 9). Así mismo, Monereo et al. (1999) y Feldman, D. (2010) mencionan que un docente debe poder dirigir adecuadamente las actividades diarias de aprendizaje, con base en la preparación y presentación del material, la puesta en marcha de actividades, la organización, así como la coordinación de la tarea para guiar y ayudar o conducir las tareas de aprendizaje, con la finalidad de ayudar a los alumnos a propiciar el aprendizaje. Sin embargo, Trigos et al. (2011) lo manejan como una estrategia integral, con el objeto de alcanzar una transformación de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y profesores.

Dichas estrategias son condicionales e intencionadas, ya que tienen un fin que cumplir y, generalmente, vienen establecidas en el DOF, tal como lo plantean Monereo et al. (1999):

Un estudiante emplea una estrategia de aprendizaje cuando es capaz de ajustar su comportamiento (lo que piensa y hace) a las exigencias de una actividad o tarea, encomendada por el profesor y a las circunstancias y vicisitudes en que se produce esa demanda. La extensión y la forma como una estrategia se adapta, tanto a los propios conocimientos como a las exigencias de la tarea y al contexto en general. (p. 79)

Con base a las rutinas y a la dinámica de trabajo en las fase de acompañamiento en la titulación, se obtuvo que 50% de los docentes de ambas licenciaturas manifestaron que la dinámica que prevalecía durante sus tutorías está enfocada en un proceso unidireccional, al propiciar este tipo de comunicación. Según De la Cruz. & Abreu. (2008). “porque fluye predominantemente en una sola dirección, en única vía: del emisor al receptor o perceptor como también se le suele llamar para hacer referencia a cierto papel activo que éste juega en el proceso de comunicación” (p. 819).

Respecto a la participación de los estudiantes en las sesiones de acompañamiento, y que también depende del momento de la tutoría, ya que al inicio generalmente predomina el ambiente horizontal, esto es considerado como una interacción horizontal que promueve la relación entre alumnos, y el ambiente vertical cuando la interacción se da entre tutores y alumnos De la Cruz & Abreu (2008), al tratar aspectos generales de los elementos del proceso de titulación y, ya conforme van avanzando, tiende a volverse vertical e individual, debido al tratamiento metodológico de la problemática escolar a atender.

Con base a lo vertical Zabalza (2003), llama a la organización de las condiciones y del ambiente de trabajo, en donde el contexto físico y ambiental puede actuar como potenciador del impacto formativo de la actuación docente, o como factor que limita, empobrece o dificulta las actividades formativas, así como el equilibrio entre las posibilidades metodológicas que ofrece el espacio (sólo trabajo en gran grupo o, también, en pequeños grupos e independiente; sólo escuchar-hablar o, también, actuar).

Para que se apliquen de manera óptima las estrategias de enseñanza, el docente debe tener en cuenta la dinámica existente en su grupo de dirigidos. Al respecto, según Hartuz (2004) “Dinámica, hace referencia a la fuerza, a la relación de fuerzas que actúan en un grupo, un juego de fuerzas interpersonales, emocionalmente condicionado. Este fenómeno puede darse entre las y los miembros de un grupo como entre distintos grupos” (p. 4). En este sentido, coincide con Marengo (1995), al interpretarla como fuerzas internas y externas que hacen que la gente se junte por las razones expuestas, de ahí la importancia de que un grupo, desde sus orígenes, concrete y clarifique la meta por la que va a trabajar.

Con base a lo antes mencionado, los docentes implementaron estrategias de enseñanza al mostrar su organización acorde a su ambiente de aprendizaje producido por la dinámica generada. Así pues, el porcentaje restante varían sus respuestas, ya que cinco docentes enfatizaron la importancia de la retroalimentación grupal, el análisis de aspectos autobiográficos de los estudiantes; otros tres docentes refieren al ambiente de confianza, los ejemplos y la atención personalizada, como lo menciona el siguiente docente: a

Que tenga confianza conmigo, que hagan una autobiografía, quienes son, que les gusta, que les disgustan y ahí voy entrando en el terreno de lo académico, como que gustos tienen con respecto si leen, si no leen, si escriben [...] recuperar sus saberes previos, trato de reconocer cuáles son sus formas, sus hábitos. (DPRE6)

Como se pudo notar, las estrategias se dieron como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales), en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción, además de considerar el momento en que fueron aplicadas (Monereo et al., 1999).

Díaz y Hernández (2002) plantean que las estrategias de enseñanza deben ser utilizadas intencional y flexiblemente por el agente de enseñanza; consideran además cinco aspectos para

elegir el tipo de estrategia adecuada, en donde se consideran las características de los estudiantes, el momento de su aplicación, que puede ser preinstruccional, coninstruccional y/o postinstruccionales: así como el tipo de dominio del conocimiento a abordar, la meta a lograr, la vigilancia del progreso de aprendizaje y la determinación del contexto. Dichos factores son necesarios para decidir por qué utilizar alguna estrategia y de qué modo hacer uso de ella.

Debido a la contingencia sanitaria que prevaleció en el contexto mexicano a partir del mes de marzo del 2020, dentro de las estrategias más efectivas que aplicó el docente durante el acompañamiento, destacaron que todos los docentes se apoyaron en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, primordialmente de la web 2.0, que según O'Reilly (2007):

Es la red como plataforma, que abarca todos los dispositivos conectados; Las aplicaciones web 2.0 son aquellas que aprovechan al máximo las ventajas intrínsecas de esa plataforma: entregar software como un servicio continuamente actualizado que mejora cuanto más las personas lo usan, consumen y remezclan datos de múltiples fuentes, incluidas las individuales usuarios, mientras proporcionan sus propios datos y servicios en una forma que permite que otros los remezclen, creando efectos de red a través de una "arquitectura de participación", y yendo más allá de la metáfora de la página de la Web 1.0 para ofrecer ricas experiencias de usuario. (p. 17)

Usualmente, todos ocuparon la plataforma WhatsApp, debido a la contingencia sanitaria, al destacar la comunicación como punto esencial para poder llevar a cabo un acompañamiento óptimo. Así mismo, ambas licenciaturas mencionaron que dependiendo del momento de la fase en que se brindaron las tutorías, es como utilizaron estrategias tanto individuales como grupales. También señalan que se apoyaron de: arboles de problemas, el planteamiento de problemas, escritura y redacción, intercambio de ideas, vínculo de la práctica con la teoría mediante ejemplos, planeación de sesiones y recuperación de experiencias, tal como lo mencionan Díaz y Hernández (2002), así como organizadores previos y gráficos, mapas conceptuales analogías, señalizaciones, resúmenes y actividades generadoras de información previa.

Por ejemplo, tres docentes de preescolar dijeron que: “creo que ya cuando estamos en un proceso con su documento, con su tema tiene que ser un proceso individual” (DPRE15). “Cuestionarlas, hacerlas reflexionar, buscar información” (DPRE16). “Orientadas a que los estudiantes relacionen la teoría con su práctica [...] no hay una generación en la cual sigamos las mismas estrategias y cada año es diferente” (DPRE17).

Tres docentes de primaria dijeron:

Grupal porque vamos al mismo nivel, ahí los muchachos se resuelven las preguntas, sus dudas, ahí les explicó cómo tienen que estar escrito el documento, en pasado, en tercera persona, que utilicen sus conectores, ahí los muchachos preguntan todas sus dudas y ellos mismos también se las aclaran, pero yo creo que sí, el grupal me ha resultado muy bueno. (DPRI13)

Normalmente formó un grupo de WhatsApp con todos los integrantes que dirijo de la generación y bueno eh trato de que sea en un lugar, de no tener distracciones, les hago notar la importancia de la puntualidad y del tiempo como futuros profesionistas. (DPRI1)

Estrategias como la recuperación de sus experiencias docentes tanto en sus prácticas a lo largo de su carrera como en sus prácticas [...] que empiecen a hacer búsquedas de artículos científicos relacionados con el tema en fuentes de consulta de primer orden, es decir, en revistas. Artículos tanto en inglés como en español. (DPRI3)

Se puede notar que ellos manifiestan algunas estrategias de enseñanza marcadas en el DOF (2012), así como de otras complementarias y adaptadas a la modalidad virtual, como por ejemplo el aprendizaje basado en casos de enseñanza, al consultar el estado del arte de los resultados de las investigaciones en el entorno educativo; el aprendizaje colaborativo, ya que en las fases del proceso los estudiantes trabajan en diversas organizaciones, ya sea en parejas, en tríos o en equipos de cinco personas (que es el número mayor asignado de tutorados para la titulación); así como también el ABP, aprendizaje en servicio y la detección de incidentes críticos IC. Estos tres últimos se visualizan con mayor frecuencia en la modalidad de informe de prácticas profesionales, estrategias para el análisis, registro e interpretación de la información y las correspondientes a las herramientas para realizar investigación, como la búsqueda y análisis de la información, técnicas de registro de datos cualitativos y cuantitativos.

En complemento de estas estrategias, Zabalza (2003) menciona que con la utilización de las TIC se debe suponer un avance real en el enriquecimiento y actualización de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje de los cursos; una superación de los métodos meramente expositivos, al estilo de la lección magistral. También deben facilitar un estilo de aprendizaje más horizontal, donde profesores y alumnos construyan conjuntamente nuevas oportunidades de aprendizaje, para ampliar su espectro de experiencias de aprendizaje. Al apoyarse de plataformas tecnológicas para acompañar al estudiante en este proceso, el docente da un salto innovador de la enseñanza tradicional a una asincrónica, en donde la atención de ambos actores educativos, así como la interacción virtual debe ser recíproca y con un hilo conductor congruente con objetivos claros para las sesiones de asesoría.

Respecto a la tendencia de la estrategia con mayor apropiación, 50% de los docentes de ambas licenciaturas manejaron los ejemplos y el fomento al aprendizaje autónomo, considerado según Crispín, Caudillo, Doria y Esquivel (2011) como “aprendizaje autónomo un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos” (p. 49). En donde el estudiante, con el mismo porcentaje los docentes de preescolar hacen énfasis en la importancia de entablar una comunicación efectiva entre ellos y los estudiantes. Para ambas licenciaturas, la otra mitad de docentes oscila en el gusto manifestado por su trabajo, el trabajo por pares y las reflexiones docentes, tal como muestran los siguientes comentarios: “ellos ven que ese ejemplo toma un nuevo sentido aplicado a esta nueva realidad” (DPRI20). “Con fortalecer el trabajo autónomo de ellos” (DPRI9). “El escuchar a la estudiante, en conocer contexto, el entender su ritmo de aprendizaje, el entender sus tiempos y estar cuando se necesite” (DPRE12). “Con colegas pero si de manera informal, preguntándonos, indagando, compartiéndonos materiales” (DPRE6).

Para seis docentes de la Licenciatura en Primaria ha sido efectivo el trabajo individual, mientras que dos docentes de preescolar mencionaron que ambas formas les han sido efectivas; tanto el individual como el colegiado, así como la apertura para dicho trabajo. Los demás docentes de ambas licenciaturas mencionan aspectos como las estrategias metodológicas, el trabajo diferenciado en estudiantes por sus características de aprendizaje. Dos docentes comentan: “sí, a través del intercambio de ideas y sobre todo en las sesiones grupales que creemos, es lo que lo hago regularmente” (DPRI4). “Distinto y diferenciado [...] depende con las características de los de los estudiantes” (DPRE21).

Después de conocer las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes en el acompañamiento durante la titulación, también se les preguntó si realizaban trabajo en academia. Respecto a ello, ambas licenciaturas mencionaron que no existe una academia de titulación en la cual ellos se apoyen para trabajar en conjunto, que por lo tanto no existen criterios establecidos de manera grupal que represente al grupo colegiado de trabajo docente. Así pues, mencionan que el trabajo de acompañamiento en la mayoría de las fases lo realizan ellos solos.

Por ejemplo, dos docentes dijeron que cuando sienten que les falta algún elemento a desarrollar le piden apoyo a sus colegas, pero de manera informal, como lo muestran los siguientes docentes: “Formalmente no, en realidad no existen las academias para trabajo de titulación, lo que sí existe son los amigos y los compañeros” (DPRI20). “Es un trabajo en solitario [...] Si realmente,

estamos con esa interrogante de que iremos por buen camino, esa interrogante creo que me acompaña durante todo el proceso” (DPRI3). “He recurrido a docentes que sé que dominan la temática para que me apoyen y apoyen también a mi estudiante, hemos estado en colaborativo” (DPRE12).

Por lo tanto, los resultados en atención a este punto mostraron que el trabajo llevado a cabo ya sea individual y/o grupal, definitivamente va a depender de la fase en que se encuentren en la tutoría, así como de las estrategias de enseñanza, del desempeño del estudiante y de la dinámica que se vaya presentando durante las asesorías.

5.3.2 Estrategias mediadas por TIC

Pasando a la subcategoría 1.3.2 Estrategias de trabajo docente mediadas por las TIC, si bien algunos docentes mencionaron en los puntos en los puntos anteriores con base a las estrategias que mayormente utilizaban, se realiza un mayor énfasis a estas estrategias debido a la contingencia sanitaria que se vivió. Al respecto, la UNESCO (2019), en el marco de competencias de los docentes en materia de TIC, sostiene que:

La integración eficaz de las TIC en el entorno de aprendizaje dependerá de la capacidad de los educadores para estructurar el aprendizaje de forma innovadora, combinar adecuadamente la tecnología con una pedagogía, desarrollar la actividad social en el aula, y fomentar la cooperación, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo. (p. 19)

Ya que este trabajo se realizó en el momento de la contingencia sanitaria generada por el COVID-19, esta situación provocó que los docentes adaptaran sus tutorías a la suspensión de clases y tutorías presenciales. Motivo por el cual los docentes recurrieron al uso de la web 2.0, mediante plataformas y aplicaciones de comunicación remota como el correo electrónico, para compartir información; así como WhatsApp, Zoom y Microsoft Teams para entablar la comunicación sincrónica.

Así, estos tipos de comunicación virtual, según el Equipo Editorial, Etecé. De: Argentina. (2021-2022), tiene que ver con la conformación de comunidades virtuales. Entre ellas se pueden identificar diferentes tipos como:

- Foros de discusión. Son espacios abiertos para la discusión de temas específicos, con el propósito de que grupos con intereses comunes interactúen intercambiando ideas, teorías y opiniones.

- Redes sociales. Son estructuras formadas en internet por personas u organizaciones que se conectan a partir de intereses o valores comunes. A través de ellas se crean relaciones entre individuos o empresas en forma rápida, sin jerarquía o límites físicos.
- Videoconferencias. Son comunicaciones que se establecen a través de un video, de manera bidireccional y simultánea. Son herramientas muy utilizadas para concretar reuniones entre personas que se encuentran en diferentes lugares.

Con la finalidad de establecer vínculos de manera sincrónica y acrónica, para tener una comunicación en tiempo real o en diferido, que permitió establecer vínculos con los estudiantes que conformaron este proceso de titulación, al intercambiar datos e información de forma bidireccional o multidireccional, mediante mensajes de texto y videollamadas, propiciando que las relaciones entre docente y estudiante tendieran hacia la horizontalidad, al fomentar el trabajo colaborativo, facilitando la comunicación y el aprendizaje remoto.

En atención a lo antes mencionado, 60% de ambas licenciaturas afirmaron utilizar la plataforma Zoom, videollamadas, WhatsApp y, por supuesto, equipos de cómputo e internet, así como los correos electrónicos y las plataformas electrónicas como: Google Meet, OneDrive, Classroom, Schology. Así lo menciona el siguiente docente:

También lo motivo haciendo por ejemplo pruebas, alguna sesión la tenemos directamente en el documento compartido [...] vamos haciendo por ejemplo revisión de sesión en un documento abierto y vamos haciendo comentario tanto el su ejercicio como yo el comentario, creo que esa ha sido una motivación para que ellos continúen usando. (DPRI9)

Sin embargo, 40% de los docentes informaron que en su actuar cotidiano no usan las plataformas digitales, pero debido a la contingencia sanitaria se vieron en la necesidad de hacer uso de ellas, destacando principalmente el uso del correo electrónico y mensajes de WhatsApp para estar en comunicación.

Aunque esté estipulado en el plan de estudios 2012, tanto en las competencias del perfil de egreso como en las de los cursos de las TIC en la educación y la tecnología informática aplicada a los centros escolares, considerando el desarrollo e implementación de habilidades en el uso de las TIC, los cuales retoman los estándares de competencias en TIC para docentes de la UNESCO (2008) con la alfabetización digital; tanto los estudiantes como los docentes en su momento no hacían uso de ello en sus rutinas escolares.

Sin embargo, con este trabajo mediado por las TIC, los docentes percibieron que sus estudiantes sabían utilizar estos recursos tecnológicos, pero dos docentes afirman que la cuestión de la retroalimentación y claridad en el proceso comunicativo y de acompañamiento es poca.

Ellos atribuyen que esta falta de comunicación efectiva con los estudiantes se debe a la situación del aislamiento y a la carga de trabajo en los estudiantes, por la falta de responsabilidad al apoyarse de estos medios, y la inestabilidad en el internet. Como lo mencionan dos docentes: “de repente no están tan familiarizados con recibir retroalimentación en los documentos de drive, eso es algo que ha sido bastante complejo” (DPRI5). “No, todos han sido efectivos, a veces lo que falla es la red [...] al haber menos contacto, al haber menos cercanía, pues obviamente hay más evasión” (DPRE14).

Los docentes afirman que no usan las TIC como plataformas virtuales de uso cotidiano, sino que se apoyan de ellas para brindar asesorías, y más en tiempos de contingencia, como lo conciben Hernández, Carro y Martínez (2019):

Las plataformas virtuales, son también un medio de comunicación que se emplea en el proceso formativo de la enseñanza-aprendizaje, sobre todo si se da en el ámbito universitario por los distintos tipos de plataformas digitales con características similares que existen y que son utilizadas como apoyo educativo; poseen además también distintas características como la comunicación sincrónica que emplea el chat, la videoconferencia o la pizarra compartida; o la comunicación asincrónica en donde se aplica el correo electrónico, los foros de debate y el tablón de anuncios, solo por mencionar algunas de los diseños más comunes dentro de una plataforma digital y que ambos tipos de comunicación, son importantes para el proceso formativo en la enseñanza-aprendizaje. Otra característica en las plataformas virtuales, es la interacción comunicativa que se da entre los distintos miembros de una comunidad virtual cuando hacen uso de ésta, y que puede generar información como el tipo de interacción que se da entre el profesor y los estudiantes o si la información proporcionada es útil al objetivo del proceso formativo de los estudiantes. (p. 27)

En contexto de pandemia, se destaca el uso de TIC para entablar una comunicación entre ambos actores educativos, mediante llamadas telefónicas, apoyándolos en la gestión de su tiempo, promoviendo la confianza y la adaptación a los cambios tecnológicos y de salud. Resalta la idea de seis docentes de preescolar, en donde dicen que los estudiantes son los que los motivan a continuar en dicho acompañamiento: “hojas de cálculo para hacer la búsqueda y la sistematización del estado del arte [...] ahora con este tema del aislamiento social pues tenía yo que generar un espacio de interlocución virtual” (DPRI10). “Grupo de WhatsApp como siempre en donde es como calendarizamos y yo les recuerdo siempre las actividades que están pendientes y las fechas en que

nos vamos a ver” (DPRI1). “A pesar de la situación hay un poco más de compromiso respecto al uso de las tecnologías, hay mayor compromiso y bueno, o sea no han faltado a una sola reunión, situación que antes se presentaba con mayor frecuencia” (DPRI5).

En cuanto a los resultados obtenidos al llevar a cabo tutorías para la titulación con estos recursos digitales, 50% de ambas licenciaturas, los califican como buenos, ya que permiten ahorro de tiempo y energía en las tutorías, y favorecen la confianza para realizar preguntas.

Sin embargo, cuatro docentes de preescolar mencionaron que en sus estudiantes hay resistencia al utilizarlos y que por consiguiente los mismos estudiantes se atrasan en sus envíos de avances. Por ejemplo, unos docentes dicen: “la forma de sistematizar los instrumentos, yo acepto que este adelanto tecnológico ha tenido muchas virtudes, pero también acepto que me resisto todavía, pero ya con esto ya no [...] ya me titulé de tecnología” (DPRE14). “Las estudiantes tienen sus limitantes, pero dadas las condiciones, ellas están en ese sentido si lo manejan bien” (DPRE6).

Gargallo (2018) menciona algunas recomendaciones que deben ser tenidas en cuenta para el correcto aprovechamiento del vasto conjunto de opciones ofrecidas por las TIC:

- Fomentar la cultura digital a todos los niveles.
- Gestionar un almacenamiento en constante crecimiento, hacia un modelo basado en la nube (cloud computing).
- Fomentar el diálogo en red y los grupos de trabajo de docentes, una tendencia que debe estar encaminada hacia la creación de comunidades de aprendizaje.
- Proporcionar al estudiante formación para las nuevas competencias que deben ser adquiridas para estas modalidades de aprendizaje basadas en TIC. (p. 335)

Para complementar la información desde la mirada estudiantil, en referencia a la subcategoría 2.1.6 sobre a las estrategias de trabajo docente mediadas por TIC ante la Covid 19 en la tutoría, algunas de las herramientas tecnológicas utilizadas fueron el uso de las web 2.0 para el intercambio de información, así como las plataformas y aplicaciones para comunicarse, aunque ellos ya venían usando esos recursos antes de la pandemia, sin embargo no era rutina, por la modalidad de estudios de la Escuela Normal que es de carácter presencial, por lo tanto esta transición a la vía remota, a algunos de ellos les costó trabajo adaptarse, sobre todo al usar estos medios como recursos educativos, más no como un medio de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje.

De los estudiantes de ambas licenciaturas, 70% mencionan que han empleado recursos tecnológicos como el apoyo de la web 2.0, al igual que los docentes, mediante el uso de plataformas

como: Zoom, WhatsApp, Google Meet, Drive, etc. Los estudiantes restantes mencionaron el uso de computadora, correo electrónico y buscadores académicos.

Estas ideas se muestran en las siguientes citas: “esta parte nos ha mantenido como que más cerca, y con mayor comunicación de manera sincrónica (EPRE21).

Google meet, zoom, WhatsApp, drive [...] bajo esta modalidad de trabajo a distancia creo que lo esencial, lo primordial es las herramientas tecnológicas que nosotros como estudiantes podemos ocupar en ese acompañamiento y también por parte de los tutores debido a que cambia radicalmente el proceso de titulación. (EPRI16)

Los estudiantes de ambas licenciaturas, en ese mismo porcentaje (70%), mencionaron que su desempeño escolar fue bueno. Sin embargo, para la Licenciatura en Primaria, 2% dicen que ha sido intermedio, aunque para los restantes ha resultado favorecedor por cuestiones de tiempo y de desarrollo del aprendizaje autónomo, aunque en ocasiones mencionaron también que ha sido tedioso y difícil, otros que por gusto a la tecnología y el restante coinciden en que han logrado organizarse mejor. Así se muestra en las siguientes citas: “me siento como si estuviera en la escuela de forma física, creo que la puntualidad se ha reforzado un poquito” (EPRI12). “Es mucho el hecho de saber que yo solita soy responsable de estar mandando mis tareas, de estar en clase, pero es más como el hecho de lo tedioso que es estar sentada y oyendo” (EPRE21). “El que se presentara la pandemia nos hizo conocer esa plataforma de zoom que nadie conocía entonces fue como ir conociendo más herramientas para nuestro futuro profesional” (EPRE8).

Los factores que motivan a los estudiantes al apoyarse de TIC para ambas licenciaturas, 70% mencionaron que es el haber compartido información de manera inmediata; los demás destacan la curiosidad por el manejo de plataformas, terminar el trabajo de una forma virtual y la existencia de una calificación como forma de control al sentirse monitoreados durante sus sesiones virtuales. Podemos ver estas respuestas en las siguientes citas: “un aprendizaje nuevo no sólo para mi sino para muchas personas, eso creo que me motiva el poder compartir lo nuevo que yo estoy aprendiendo” (EPRI10). “Es parte de mi quehacer como estudiante; la motivación es llegar a culminar mi proceso de titulación bien” (EPRE21).

De los estudiantes de ambas licenciaturas, 30% mencionaron que se sintieron bien hasta la mitad del proceso de titulación. Sin embargo, también manifestaron que se sintieron preocupados, estresados y ansiosos por avanzar con su trabajo de titulación de forma virtual: “si estoy preocupada por el avance, pero pues también sé que va a depender de mí y únicamente de mí llegar

a donde tenga que llegar (EPRI17). “Puedo decir que estoy preocupada, estresada un poco pero también tranquila porque yo sé que los próximos meses lo decido y lo saco” (EPRE8).

La inserción de las TIC no es algo nuevo para llevar a cabo estas tutorías, ya que algunos docentes y estudiantes ya recurrían a estos medios, sobre todo al compartir sus documentos en electrónico para dar lectura de ellos y realizar respectivamente retroalimentaciones, aquí lo novedoso fue el transitar de una comunicación vertical a la horizontal, y de forma simultánea en algunos casos, para lograr una comunicación efectiva y llegar a una retroalimentación auténtica.

De igual forma, se integró una subcategoría de la narrativa que complementa a las estrategias de trabajo en la modalidad virtual, la cual es la correspondiente a la 3.1.2 Enfrentamiento y desafíos al desarrollar prácticas educativas como tutor y director de documento recepcional en la virtualidad, y las estrategias para enfrentarlos en estas condiciones de pandemia, en donde se mostraron los desafíos y estrategias de la práctica educativa ante la virtualidad durante el acompañamiento en el proceso de la titulación.

En atención a ello, seis docentes de ambas licenciaturas mencionaron que fue un desafío trabajar virtualmente, al haber usado plataformas digitales como WhatsApp y zoom para llevar a cabo sus asesorías en los tiempos de pandemia:

Es verdad que ha sido un desafío trabajar desde la virtualidad la dirección del documento de tesis, nunca antes lo había trabajado de esta manera [...] La lejanía física en ocasiones resulta ser un obstáculo ya que al no estar frente a frente se pueden esconder detrás de un teléfono o una pantalla que aunque los veas no logras percibir en su totalidad sus emociones o gestos que son indicadores. Ante esto, he sido muy atenta a lo que dicen o no dicen verbalmente, cada paso que damos les pregunto una y otra vez cómo van o cómo se sienten respecto a la actividad [...] La comunicación siempre es permanente e intento darles retroalimentación casi de inmediato con sus avances [...] Hasta el día de hoy no podría contabilizar la cantidad de sesiones que hemos tenido, son muchas y eso creo que es la clave, no dejarlos por semanas a que ellos avancen, sino recordarles que los acompañas en este proceso. (N-DPRI1)

Estrategias que he podido identificar ha sido por medio del uso de plataformas como drive y zoom para realizar asesorías, el trabajo colegiado para compartir experiencias y elementos que nos han ayudado a abordar las modalidades de titulación [...] Uno de los principales retos pero que se da desde la presencialidad es la carga de actividades que tienen tanto los docentes como los alumnos, en esta característica es uno de los principales retos que enfrentamos durante este periodo de trabajo. (N-DPRI3)

En relación a las prácticas educativas mediadas por la tecnología, es de vital importancia entender que el formato de escuela, como lo conocíamos, cambió de un día a otro, sin previo aviso y sin la preparación y reflexión que implica entrar a un paradigma diferente. (N-DPRE6)

Cuatro de ellos hicieron énfasis en que utilizan estos medios para propiciar la comunicación continua, mientras que otros tres destacan la importancia de establecer horarios de trabajo y cronogramas de actividades desde el inicio de semestre para brinda sus asesorías:

Las tutorías presenciales se tuvieron que trasladar a virtuales, pero eso no ha sido una limitante para que el proceso continúe su ritmo, tanto la estudiante como una servidora hemos podido organizar nuestros tiempos para reunirnos y seguir el proceso según el calendario. (N-DPRE4)

Cinco docentes mencionaron la importancia de las reuniones tanto individuales como grupales, y que dependen de la fase de la asesoría, de la relevancia de la formación continua, de la inclusión de estudiantes en actividades de investigación que realizan los docentes, de los aspectos socioemocionales y de la flexibilidad para trabajar este tipo de asesorías. Por ejemplo un docente de preescolar dijo: “debemos trabajar más como cuerpos colegiados en este caso entre esta academia y la comisión de titulación y estos a su vez con los directores” (N-DPRE5).

Ahora será necesario aprovechar este impulso hacia el uso de las TIC para incorporar a la rutina de trabajo en acompañamiento para la elaboración del documento de titulación, las opciones de comunicación con los estudiantes, y promover una mayor capacitación en el tema con quienes lo consideren necesario.

Respecto a la subcategoría enfocada a los estudiantes 3.1.2 Condiciones de pandemia ante los desafíos a desarrollar en el documento recepcional en la virtualidad y sus estrategias, se indagaron los desafíos enfrentados al desarrollar el documento recepcional en la virtualidad.

Aquí se tiene que 10 estudiantes mencionaron que han tenido un buen trabajo virtual respecto al manejo de tiempos, uso de plataformas y canales de comunicación, a pesar de a veces tener una conexión intermitente:

Este periodo de confinamiento nos da la oportunidad de tener más tiempo y poder ponerle más dedicación a las cosas, sin embargo en lo personal puedo decir que comencé muy motivada y conforme fue avanzando el tiempo fue decayendo ese ánimo porque me empecé a sentir encasillada, siempre en lo mismo y con pocas ganas de trabajar. (N-EPRE6)

Tres estudiantes aludieron a que se les ha dificultado el organizar sus tiempos, como lo recalca un docente de primaria:

Se ha tratado de consolidar en poco tiempo actividades que de manera presencial lleva tiempo y constancia, ahora se recurre a fuentes virtuales, muchas veces quizás lleva más

tiempo tratar de referenciar adecuadamente porque se muestran parte de una investigación. (N-EPRI3)

Dos estudiantes coincidieron en la dificultad que han tenido en el trabajo de campo, así como el fomento del aprendizaje autónomo, el trabajo virtual complicado en casa y el carecimiento de retroalimentación por sus directores:

La carga escolar, la práctica y observación, además, los percances que suscitan al tomar clases en línea desde casa, por ejemplo, los problemas de conexión y los ambientes que se generan en el hogar ya que al ser un espacio compartido muchas veces no se genera las condiciones para responder de manera pertinente a la clase. (N-EPRI4)

Las entrevistas que he realizado a través de una plataforma es difícil ya que no es lo mismo establecer una conversación de manera personal que mediante una pantalla. En algunas ocasiones las respuestas son tajantes o lo que se dice no se escucha con claridad ya que el internet también tiene fallas; muchas veces los tiempos de los especialistas se encuentra reducido (entendible) y las entrevistas son rápidas y siguiendo estrictamente el guion para no robar más tiempo, lo cual hace que no sean tan amenas o enriquecedora. (N-EPRE9)

Al igual que los docentes, se destaca el factor principal del manejo de los tiempos ante la virtualidad, además de las conexiones a internet inestables y, nuevamente, la necesidad de tener tutorías de forma presencial.

5.4 Práctica tutorial, de lo administrativo a lo pedagógico

La categoría 1.4 referente a la práctica tutorial desde lo pedagógico y administrativo; la integra una subcategoría 1.4.1 en la cual se establece la descripción de la dinámica de trabajo entre el docente y estudiante durante el proceso de titulación. En este punto se habla del seguimiento evaluativo del proceso y aspectos que atañen a la gestión escolar.

Para bordar la subcategoría referente al ejercicio de la práctica tutorial, desde el aspecto pedagógico al administrativo, se preguntó a los académico si durante el proceso de acompañamiento reporta avances del documento del estudiante a la comisión de titulación, cada cuánto lo hacía y si de ello recibía alguna retroalimentación.

5.4.1 Dinámica de trabajo y evaluación

Se comienza por la interpretación de la dinámica de trabajo, de la cual Hartuz (2004) menciona que “hace referencia a “fuerza”, a la relación de fuerzas que actúan en un grupo, un juego de

fuerzas interpersonales emocionalmente condicionado. Este fenómeno puede darse entre las y los miembros de un grupo como entre distintos grupos” (p. 4).

Sobre el mismo concepto, Barroso, Barroso y Parra (2013) definen como:

Aquellas actividades didácticas donde está implícita la participación de los educandos y tienen la finalidad de facilitar el proceso de enseñanza y provocar un aprendizaje significativo en los participantes. En conjunto con las dinámicas surgen otros métodos para crear los ambientes ideales para asegurar cambios de conducta en los procesos de enseñanza–aprendizaje, los cuales van desde el trabajo en el aula hasta los llamados ejercicios experienciales en campo, que son verdaderos retos físicos, o bien, prácticas llevadas a cabo en ambientes no conocidos por los participantes para evaluar, entre otras cosas, la capacidad de respuesta de las personas frente a lo desconocido. (p. 29)

Dicha evaluación cumple preferentemente dos funciones, formativa y sumativa, como lo plantean las normas de control escolar del plan de estudios 2012 (DOF, 2012 a):

La evaluación formativa, favorece el desarrollo y logro de los aprendizajes establecidos en el plan de estudios, esto es el desarrollo de las competencias y sus elementos, y la evaluación sumativa, favorece la acreditación y certificación de las competencias logradas. Es integral, ya que considera los aspectos cognoscitivos, afectivos, valorativos y las habilidades, además se desarrolla de manera permanente y permite reorientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La evaluación sumativa expresa juicios de valor globales al término de periodos de formación establecidos, que se traducen en calificaciones para la acreditación de acuerdo con la normatividad vigente.

La valoración de las competencias de la unidad de aprendizaje se realizará en función de los criterios de desempeño que se propongan para cada una de las evidencias, considerando los siguientes niveles: competente (10), satisfactorio (9), suficiente (8), regular (7), básico (6), no se muestra (5). (pp. 16-20)

También se trataron aspectos de carácter evaluativo del proceso, que el DOF (2012a) establece desde el enfoque de competencias:

La evaluación en el enfoque de competencias plantea la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en el desempeño de una actividad específica. En consecuencia, su orientación, tiempos, modalidades y estrategias asumen rasgos particulares que deben ser atendidos por los docentes y directivos de las Escuelas Normales, de manera que, efectivamente, pueda dar cuenta de la naturaleza del proceso y de los resultados que logran los estudiantes [...] se identifica por centrarse en las evidencias de los aprendizajes de los sujetos que se evalúan —definidos en parámetros y en criterios de desempeño, por ser integral, individualizada y permanente y se realiza preferentemente, en situaciones similares a las de la actividad profesional de los futuros docentes. (p. 10)

Aquí encontramos diferencias significativas por licenciatura, ya que 60% de los docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar reporta avances del estudiante a la comisión de titulación, mientras que sólo 30% de los docentes en Licenciatura en Educación Primaria mencionan que reportan avances a la comisión de titulación. De estos docentes de primaria, 70% afirman que una de las posibles causas para no hacerlo puede ser que no existe una retroalimentación del proceso, que según Díaz (2006) la retroalimentación permite valorar los aprendizajes logrados por sus estudiante; en relación con su actividad docente y con el programa del curso a la información que entregan en la comisión de titulación, pero si les gustaría que la hubiera, también mencionaron que este reporte de avances lo perciben que es un trámite meramente administrativo.

En tanto a la evaluación en el entorno tutorial, Rodríguez (2004) menciona que:

La evaluación debe entenderse como una actividad sistemática y continua, que tiene como misión recoger información fidedigna sobre el fenómeno a evaluar en su conjunto para mejorar el propio fenómeno que se evalúa (improvement) y además ser una herramienta para rendir cuentas (accountability). También debe considerarse como una característica relevante la participación y el compromiso activo de los agentes implicados (institución, profesorado-tutor y alumnado) en todo el proceso. (p. 92)

Así lo dicen los siguientes docentes:

Pero algo que la escuela no hace es felicitar a los que lo hacen bien, eso es lo que se espera, creo que muchos docentes, la mayoría quizá que lo hacen muy bien y ellos no reciben nada a cambio. (DPRI1)

Es un una forma de control del avance de los estudiantes, pero retroalimentación como tal no [...] sí me gustaría recibir retroalimentación, porque este siempre es importante, pues escuchar otra opinión y, a lo mejor tú crees que lo estás haciendo bien, pero si puedes mejorar en alguna otra condición la situación para mí sí será importante esa retroalimentación. (DPRI19)

Respecto a la dinámica de trabajo, al considerarla como dinámica de grupos, según Barroso y Parra (2013):

Es el resultado de las fuerzas del grupo, puesto que la interacción entre los miembros del grupo es evidente, esta corriente de grupo modifica la conducta del individuo. Al comunicarse las fuerzas físicas producen un cambio, el cual puede ser educativo; puede aprovechar ventajosamente la educación. Los integrantes del grupo extraen del mismo los elementos vitales para su desarrollo, ingredientes que hacen crecer, estimular y activar las potencialidades. La dinámica de grupos es elemento eficaz para cambiar cualitativamente al individuo. (p. 30)

En referencia a la comunicación que existe con la Comisión de Titulación, los docentes, 70% de ambas licenciaturas, coincidieron en que es casi nula, burocrática y que la vía es mediante oficio y/o correo electrónico por la contingencia. Sólo 20% de docentes mencionaron que la comunicación es buena y el trato es cordial y de respeto.

Por ejemplo, un docente de primaria mencionó que “no hay comunicación entre la coordinación de la titulación entre las coordinaciones y entre los directores, simplemente son designados los chicos con las temáticas” (DPRI20).

La evaluación encaminada a la titulación, según Rodríguez (2004):

En relación a la titulación (Facultad y/o Escuelas Universitarias): Identificar y mejorar la estructura de la titulación: horarios, aulario, recursos, asignación del profesorado, agrupamientos de alumnos y alumnas, itinerarios curriculares, relación entre diferentes materias, planteamientos metodológicos y evaluativos del aprendizaje; Cooperar en la mejora de la imagen pública y de la proyección externa de la titulación. (p. 94)

Regularmente este tipo de evaluación es la que proyecta la comisión de titulación. Sería interesante abonar en la retroalimentación como punto esencial que sustenta la evaluación formativa y sumativa.

Desde la perspectiva que marca el plan de estudios 2012, la evaluación cumple con dos funciones básicas: la sumativa, de acreditación/certificación de los aprendizajes establecidos en el plan de estudios, y la formativa, para favorecer el desarrollo y logro de dichos aprendizajes; esto es, el desarrollo de las competencias y de sus elementos.

5.5 Formación en habilidades de investigación

Para la categoría 2.1 referente a la formación en habilidades de investigación, tanto para los docentes como para los estudiantes, al presentar datos referentes a cómo logran la sistematización de la práctica educativa en los estudiantes, mediante la integración de los elementos que conforman el currículum formal del plan de estudios 2012; para tratar este punto la componen 5 subcategorías, 2.1.1 de trayectos formativos relacionados con la titulación; 2.1.2 l aprendizajes que generan en los estudiantes; 2.1.3 el desarrollo del pensamiento crítico; 2.1.4 comprensión del contexto escolar-cultura académica, y 2.1.5 la motivación académica.

Se complementa con la subcategoría de la narrativa a los docentes, correspondiente a la 3.1.3 Desde lo vivido en estas experiencias educativas en el contexto de pandemia, descripción de la propuesta para contribuir a construir un currículum que abone a la formación en la investigación

educativa de profesores normalistas. De lo cometido se indagaron que contribuyeron a la generación de una propuesta curricular alternativa para trabajar el acompañamiento tutorial en casos de pandemia.

Así como también desde la perspectiva de la narrativa de los estudiantes con las subcategorías 3.1.1. Estrategias y habilidades de investigación para la construcción del documento de titulación, y la 3.1.3 Desarrollo de procesos didácticos (propuestas) para la formación en la investigación educativa de profesores normalistas en contexto de pandemia; de las cuales se indagaron las estrategias, generación de conocimientos y propuestas referidas a la formación en investigación en tiempos de pandemia.

Con base a los resultados de los docentes del grupo focal, la subcategoría 4.1 data de la propuesta de mejora para el acompañamiento en la titulación, que refiere a los tópicos en los cuales ellos manifiestan la necesidad de formación docente. En esa misma temática, se aborda la subcategoría de los estudiantes de la 5.1 Propuesta de mejora para el acompañamiento en la titulación.

5.5.1 Trayectos formativos

La subcategoría analítica de la entrevista 2.1.1 está enfocada a los trayectos formativos curriculares, entendidos como un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes (DOF, 2012), que integran el plan de estudios 2012. En este caso se relacionan con la titulación, misma que refiere a conocer el impacto de los elementos tanto metodológicos como disciplinares que lo componen, y su implicación en la formación del docente investigador.

Respecto de ello, 50% de los docentes de la Licenciatura en Primaria, destacan la importancia del trayecto de práctica profesional, en cuanto a la organización, la observación y la reflexión que se realiza con base al análisis de las jornadas de observación y práctica escolar; en este punto, 22% de los docentes de la Licenciatura en Preescolar comparten opiniones similares. Sin embargo, 50% de preescolar manifiesta que el trayecto psicopedagógico tiene mayor influencia en la titulación.

En relación a los cursos del plan de estudios 2012, 60% de ambas licenciaturas mencionan que el curso de herramientas básicas para la investigación educativa, tiene mayor influencia en

dicho proceso, enfatizando a las cuestiones metodológicas que lo componen y que de alguna forma tiene mayor influencia en la formación del docente investigador. El porcentaje restante mencionan que cursos como el de TIC, asignaturas de español, matemáticas, evaluación, proyectos de innovación e inglés, influyen en los enfoques didácticos que manejan para su enseñanza.

Por ejemplo, los siguientes docentes manifestaron lo siguiente: “el taller de práctica [...] ellos son responsables de todo el proceso de práctica, de organización, de observación” (DPRI13). “Herramientas Básicas para la Investigación Educativa [...] El trayecto de práctica profesional me parece que es muy importante para poder tener esta idea de sistematización del análisis de la práctica” (DPRE12). “Trayecto psicopedagógico [...] porque permiten al estudiante centrarlos en un contexto real, plantearlos en una problemática, analizar, observar y enfrentar esos retos [...] son espacios donde ellos pueden generar investigación puede aplicar la investigación” (DPRE12).

Empiezan a desarrollar conocimientos y buenas habilidades en función de algunas técnicas de investigación ¿no? como es la observación, la elaboración de entrevista ampliada o una entrevista, el diseño de guiones [...] los cursos aportan conocimientos en relación a como aprenden los niños y las estrategias para poder enseñar o poder impartir. (DPRE18)

Al parecer, tanto el trayecto de práctica profesional como el psicopedagógico dan las bases teóricas y metodológicas para el docente e investigador, rasgo que competen las habilidades básicas para realizar una investigación educativa, tema siguiente a tratar.

El plan de estudios 2012, acorde al DOF (2012), menciona que las competencias profesionales:

Expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de Educación Básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales. Estas competencias permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional. (p. 10)

Los cursos que construyen trayectos formativos, como lo marca el plan de estudios 2012, han contribuido en la formación del docente investigador. De los docentes de ambas licenciaturas, 90% hicieron referencia en los cursos que componen el trayecto de práctica profesional. Como lo mencionó el siguiente docente: “los de la línea de práctica profesional y el de herramientas para la investigación” (DPRI3).

En atención a las competencias profesionales, los resultados coinciden en las que marcan al utilizar recursos de investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación, las cuales considera todos los cursos del trayecto de práctica profesional, ya que se convierten en espacios de articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la docencia. Por lo tanto, el futuro docente de Educación Básica estará en posibilidad de construir un equilibrio entre la disciplina científica y académica que sostiene su actuar en el ámbito educativo.

Al igual que el curso de Herramientas Básicas para la Investigación Educativa junto con los que integran el trayecto de prácticas profesionales, correspondiente al trayecto psicopedagógico que proporciona las bases en carácter de investigación, al permitir promover una formación psicopedagógica que les permita indagar, comprender y analizar las problemáticas centrales de la realidad educativa relacionadas con su práctica docente.

Respecto a este punto, con la subcategoría desde la perspectiva de los estudiantes 2.1.1 trayectos formativos, se pretende conocer el impacto de los cursos que integran dichos trayectos en la formación de estudiantes, y los aprendizajes que los estudiantes consideran han tenido mayor impacto en su proceso de titulación.

Así, 50% de los estudiantes de ambas licenciaturas dicen que el curso con mayor impacto positivo ha sido el correspondiente al de práctica profesional, punto que coincide con los profesores; 30% de primaria dicen que todos los cursos, en especial los del trayecto psicopedagógico, y los restantes a los cursos de preparación para la enseñanza y el aprendizaje y optativos; de preescolar, con el mismo porcentaje, dicen que los del trayecto psicopedagógico al igual que el de Tecnologías de la Información y Comunicación, los de preparación para la enseñanza y el aprendizaje, y los restantes a los optativos.

Estas opiniones se muestran en las siguientes citas: “la observación, de ahí la intervención [...] de psicología para poder comprender y entender los impactos que generan en todo esto, en los aprendizajes de los niños” (EPRI10). “Observación de la práctica escolar, aprendí a observar, los tipos de observación como la participante y no participante y también sobre la práctica reflexiva” (EPRE21).

Creo que todos los trayectos aportan algo significativo a una formación integral como docente investigador [...] el trayecto psicopedagógico va muy de la mano el rescatar los

elementos esenciales para poder desarrollar una investigación y lo demás también se va vinculando a través de todo eje central que es la práctica. (EPRI12)

Se detectó que los elementos psicopedagógicos de los aprendizajes que adquirieron en este proceso se dirigen a los enfoques didácticos, metodologías, saberes disciplinares y de práctica profesional; los sujetos consideran que han contribuido en la formación del docente investigador.

De igual manera, los estudiantes están conscientes de los instrumentos que utilizan para analizar el contexto emergente escolar, como bien lo marca el curriculum formal del plan de estudios 2012. Sin embargo, la práctica de suposición es variada, debido a la experiencia individual que tuvieron con sus directores de Tesis; en esta investigación, en su mayoría les fue bien durante el proceso en ambas licenciaturas, quizás con vivencias y experimentado estrés e incertidumbre, debido a la transición de un acompañamiento presencial a uno virtual.

Sobre la cuestión de si el proceso de titulación incide en la formación del estudiante normalista, los docentes manifestaron en la subcategoría 2.1.2 algunos aprendizajes generados en el estudiante cuando se realiza el proceso de investigación, algunos de ellos mencionaron sus habilidades en este aspecto.

Este aspecto de los aprendizajes se puede localizar en la dimensión psicopedagógica que integran el plan de estudios (DOF, 2012):

La expectativa es que los docentes promuevan en sus estudiantes la adquisición de saberes disciplinares, el desarrollo de habilidades y destrezas, la interiorización razonada de valores y actitudes, la apropiación y movilización de aprendizajes complejos para la toma de decisiones, la solución innovadora de problemas y la creación colaborativa de nuevos saberes, como resultado de su participación en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales. (p. 3)

Tomando en cuenta el total de los académicos, sólo 30% mencionan que los estudiantes muestran habilidades para la investigación. Esto significa que el plan de estudios 2012 no está formando estas habilidades en los estudiantes.

Sin embargo, las evidencias de aprendizaje que integran la línea de práctica profesional (DOF, 2012) datan de la elaboración de los instrumentos de observación, entrevista u otros trabajos (como la encuesta, la fotografía y la videograbación); los registros ampliados de éstas y las transcripciones; así como sus ejercicios de análisis y reflexión de las experiencias, informes descriptivos de su práctica docente, diarios, planeaciones, propuestas de intervención, evidencias

de trabajo docente (cuadernos de alumnos, fotografías, materiales elaborados por los alumnos). Lo mencionado ocasiona que por naturaleza el proceso de sistematización de información debería darse en automático, pero no es así.

De los docentes de la Licenciatura en Educación Primaria, 30% mencionaron que las habilidades que se manifiestan en los estudiantes son: la organización, sistematización de información, planeación didáctica y elaboración de agendas de trabajo, así como en la redacción académica. Mencionaron que estas habilidades se han desarrollado en el trayecto de práctica profesional, en la realización de informes de las jornadas de práctica profesional. Así lo muestra el siguiente docente de primaria: “saber mayores términos de investigación, utilizan palabras como sistematización, problematización, identificación de situaciones problemáticas, plantean ya preguntar analíticas-reflexivas” (DPRI3).

El resto de los docentes de Educación Primaria manifestaron que dichas habilidades están dispersas en los trayectos que conforman el plan de estudios 2012, pero que cada docente las emplea según la manera como ellos se han apropiado del curriculum formal, que al parecer es conforme a la experiencia adquirida, al recibir capacitación para dar los cursos referentes al plan mencionado, pero que es de manera “superficial”.

Por su parte, 50% de la Licenciatura en Educación Preescolar, mencionan que las habilidades que se manifiestan en los estudiantes son: reflexión y análisis de la práctica docente, contrastación del vínculo de teoría-práctica. El resto de los docentes manifestó que solamente se ven reflejadas en la búsqueda de información en un primer plano, pero que el nivel reflexivo para la realización del documento de titulación se ve plasmada en la redacción de los documentos, como lo mencionó el siguiente docente: “habilidades para la expresión escrita, habilidades para la excreción, la expresión oral para la indagación, para la sistematización, capacidad de síntesis, argumentación y pues el uso de herramientas de la investigación” (DPRE21).

Respecto el curso que integra el trayecto psicopedagógico referente a las Herramientas Básicas para la Investigación Educativa, contiene elementos que apoyan a la búsqueda y selección de información, así como elementos básicos para la construcción e instrumentación de proyectos de investigación.

5.5.2 Aprendizajes generados

Durante el proceso de tutorías para la modalidad de titulación elegida, el estudiantado manifestó sobre la subcategoría 2.1.2 aprendizajes en cuanto al haber desarrollado sus habilidades de investigación: 50% de ambas licenciaturas dicen que con el apoyo de su director, y dentro de sus habilidades destacan la búsqueda, selección, análisis y reflexión de la información; mientras que 30% de ambas licenciaturas oscilan en la reflexión sobre la observación y práctica educativa, y los restantes en la redacción científica del documento.

Así se muestra en las siguientes citas: “leer y comprender lo que estoy leyendo y de ahí analizarlo y poderlo verlo reflejado y compararlo con lo que estoy viviendo o experimentando” (EPRI10). “El hecho de consultar fuentes científicas, artículos, revistas o algún otro recurso que no sea totalmente científico pero que tenga que ver con el ámbito académico creo que también ayuda a extender la línea” (EPRI12). “El seleccionar información, el trabajar con motores de búsqueda el considerar que recursos dentro de esos motores de búsqueda realmente se relacionaba con mi investigación” (EPRI13).

Estos aprendizajes coinciden con las competencias a alcanzar marcadas en el perfil de egreso del estudiantado normalista. Sin embargo, en esta ocasión reconocen que dichas habilidades tuvieron más presencia en el curso de habilidades básicas de investigación educativa, ya que ahí aprendieron sobre la búsqueda y selección de la información, lo que ellos consideran sustancial para formar su planteamiento del problema y que, en lo consecuente, las herramientas que les proporcionaron durante el trayecto de práctica profesional de alguna manera se presentan transversalmente en toda la malla curricular, ya que ellos lo manifiestan en la elaboración de sus planeaciones e informes de su práctica profesional. Sin embargo, muestran carencia en el aspecto de teorizar y sistematizar su práctica educativa.

Acorde a la modalidad de titulación, 25% mencionaron que la etapa que consideran fácil en ambas licenciaturas es la del inicio/protocolo, planteamiento del problema y justificación; con el mismo número de estudiantes opinando lo contrario. Por otra parte 15% coinciden en que el momento más sencillo se encuentra en la selección del tema, carta de exposición de motivos, los restantes en la búsqueda y selección de la información y el marco teórico. Por último, sobre la etapa difícil, 10% estudiantes en ambas licenciaturas coinciden en que se trata de la elaboración de objetivos y marco teórico; los restantes datan en el establecimiento de ideas previas y la

interpretación de la información, argumentando que uno de los factores pudiese ser la educación a distancia y el distanciamiento social.

Estas opiniones se muestran en las siguientes citas: “la más difícil es la construcción de un marco teórico debido a que se deben tener una coherencia a partir del planteamiento del problema, tener los insumos sufrientes para seguir una línea de trabajo y no divagar” (EPRI16). “Lo más difícil ha sido plantear el problema, también la justificación [...] hacer los antecedentes de la investigación, creo que también ha sido complicado” (EPRI2).

Todos los estudiantes de ambas licenciaturas mencionaron que el proceso de titulación sí contribuye a su formación profesional, al detectar elementos que componen a la práctica educativa y a la docencia reflexiva, mediante la detección de problemáticas reales que atañen al contexto educativo. El resto de las opiniones se complementan con aspectos como lo son la combinación de la teoría y la práctica, la formación continua en investigación educativa, prácticas y estilos de redacción de documentos científicos, y el fomento del pensamiento crítico-complejo del ambiente educativo.

Estas respuestas se pueden observar en las siguientes citas: “entiendo que siempre debemos estar en formación continua y yo creo que la formación nos aporta un poquito de eso porque vamos a estar investigando, vamos a estar leyendo y eso va a complementar nuestra práctica” (EPRI3). “La docencia reflexiva, también ayuda a retomar todos aquellos contenidos que hemos trabajado a lo largo de la licenciatura y podemos hacernos conscientes, para aplicarlo o incorporarlo a nuestras prácticas” (EPRI18).

No se ve muy a menudo en nuestro país que docentes ya en servicio hagan investigación, casi siempre hay una cultura por decir que sólo los catedráticos de universidad hacen investigación cuando no, ahí, el mundo de la investigación es tan extenso que siempre que sale una vertiente nueva hay un vínculo de compatibilidad con más comunidades científicas. (EPRI12)

Sobre los aprendizajes que han adquirido, 50% de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria resaltan los aspectos de estructura y redacción del documento; tres en la investigación y selección de investigación, y los restantes en el desarrollo del aprendizaje autónomo y la comunicación efectiva con sus directores. Con ese mismo porcentaje del 50%, los alumnos de la Licenciatura en Educación Preescolar hacen mención de la investigación y selección de investigación, y los restantes en el desarrollo del aprendizaje autónomo y el apartado de justificación.

Como se muestra en las siguientes citas: “tratar de recabar la información oportuna eh leer la profundidad y hacer esa discriminación de información y posteriormente llevarla a un texto y fomentar el aprendizaje autónomo” (EPRI13).

Empiezas a pues no sé si a juntar ya todo lo que has aprendido a lo largo de la carrera, entonces todo lo que llevas y donde ya empieza a mostrar ciertas habilidades, actitudes y conocimientos [...] es el que demuestra todo lo que has aprendido y tu actitud y cómo vas a desempeñar esta labor, es como, yo creo que es algo muy significativo para cualquier estudiante que ya este por concluir esta parte [...] es un trabajo de investigación y estas aportando un poco a esta área o bueno en el ámbito educativo. (EPRI2)

Es necesario rescatar la importancia del aprendizaje autónomo en esta etapa de titulación en el estudiantado. Un estudiante de la Licenciatura en Primaria hizo reiterados comentarios respecto de ello, en aspectos referentes a la proyección de acompañamiento que generó su director al propiciar este tipo de aprendizaje con amplio sentido de responsabilidad, referenciándolo a que es una etapa en donde ellos ya debieron haber adquirido la mayoría de las competencias profesionales, las cuales abonan en la elaboración de su documento de titulación, y que todo lo anterior conlleva en automático al desempeño de la autonomía.

La autonomía se refiere al grado en que los estudiantes pueden elegir lo que harán, cuándo lo harán y cómo lo harán. Las aulas son unidimensionales cuando hay poca autonomía, lo cual puede obstaculizar la autorregulación y reducir la motivación. Las aulas multidimensionales ofrecen más opciones a los alumnos, lo que por lo general aumenta la motivación. Este aspecto se relaciona con la motivación académica que manifiestan los docentes durante el acompañamiento.

5.5.3 Pensamiento crítico

Respecto a la subcategoría 2.1.3, en el análisis del desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante durante el proceso de titulación, que se relaciona con la reflexión y la capacidad de los estudiantes de elaborar argumentos críticos-reflexivos de la realidad educativa. Esto se visualiza dentro del perfil de egreso en el plan de estudios 2012 como una competencia genérica (DOF, 2012):

Expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto. Con base en el análisis de diversas taxonomías los grupos participantes seleccionaron aquellas que se consideraron de mayor relevancia para el futuro docente de Educación Básica. (p. 10)

Sobre dicha competencia se enuncia lo siguiente:

- Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.
- Resuelve problemas a través de su capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- Utiliza su comprensión lectora para ampliar sus conocimientos.
- Distingue hechos, interpretaciones, opiniones y valoraciones en el discurso de los demás, para coadyuvar en la toma de decisiones.
- Aplica sus conocimientos para transformar sus prácticas, de manera responsable. (DOF, 2012, p. 10)

Con base en ello, 30% de los docentes de la Licenciatura en Educación Primaria manifiestan que algunos ya vienen formados por el mismo currículum, pero no todos, ya que no es un aprendizaje generalizado.

De los docentes de ambas licenciaturas, 70% mencionaron que, aunque esté implícito en el currículum formal, no se desarrolla tal cual este pensamiento crítico en un inicio del proceso de titulación, ya que piensan que se da en la última etapa ya cuando los estudiantes están en el proceso de redacción de sus conclusiones.

Los docentes de Educación Preescolar opinan que en el plan de estudios 2012 está integrado de manera implícita la formación en los estudiantes el pensamiento crítico, al manifestar que se adquiere cuando hacen reflexiones de su práctica docente, lo que generalmente propician los docentes cuando los alumnos regresan de la práctica, y realizan sus reflexiones en el aula, con base a los lineamientos que ellos en un principio asignan para llevar a cabo ese proceso reflexivo.

Entonces, dicho pensamiento se desarrolla en toda la licenciatura y se concretiza mayormente en la etapa final del documento de titulación, como lo mencionaron tres docentes de primaria: “entonces creo que el pensamiento crítico lo van construyendo a lo largo de toda su estancia en la escuela, con él, el andamiaje de cada profesor, de cada docente” (DPRI3).

La capacidad de abstraer el proceso que ellos mismos realizaron, llevaron a la práctica y poder tener un análisis reflexivo en el que puedan encontrar pros y contras, en donde puedan trasladarlo a su vida diaria, profesional, esa capacidad de reflexionar respecto a lo que hablan, creo que esa es la parte interesante dentro de un futuro docente. (DPRI1)

Todavía sigo buscando la solución o la estrategia que me funcione porque cada cerebro es diferente, cada quien tiene perspectivas diferentes y no todos tienen desarrollada esa habilidad [...] como falta de apatía, decidía, indiferencia, porque ese pensamiento, se dedican a planear, a evaluar y a emitir una calificación, no saben observar, como que esa habilidad no se ha fortalecido durante todo el trayecto de la normal, a pesar de que llevan

observación y práctica pero se les da el cuestionario y les dice observa esto, pero a lo mejor no hay tanta retroalimentación [...] esa habilidad es como muy difícil y para llegar a pensamiento crítico si es difícil y a veces no lo logramos, ya lo mejor cuando están en el examen profesional como que les llega la iluminación y les cae el veinte y dicen “ahora entiendo esto, ahora entiendo lo otro. (DPRI)

Otra aseveración emergida en el plan 2012 (DOF, 2012) se deriva del enfoque centrado en aprendizaje, el cual menciona que se logra en cuanto el estudiante se vincula con su contexto educativo y logra vincular los contenidos curriculares con su experiencia obtenida del análisis de su práctica, es así como se apropia de una serie de referentes para la conformación de un pensamiento crítico y reflexivo.

De los estudiantes de ambas licenciaturas, 50% coinciden en que llevan a cabo la subcategoría 2.1.3 proceso crítico-reflexivo e interpretativo de la práctica docente, enfocado hacia una docencia reflexiva. Para la Licenciatura en Primaria 20% de estudiantes hacen énfasis al análisis y postura críticos al cuestionarse respecto a la realidad educativa, al contrastarlo con el currículum formal. Según Ornelas (2009) el currículum formal informa, es decir, reproduce conocimientos, cuando es concebido como una relación social, el currículum forma; por medio de él se producen y reproducen valores, ideología y rasgos de la personalidad en los sujetos del proceso educativo.

El currículum formal contiene finalidades y metas precisas de lo que se debe aprender y cómo se debe aprender, al igual que establecen tiempos y ritmos de aprendizaje. Los otros estudiantes mencionan la introspección de lo que han cursado, y la revisión y análisis de la literatura; tres estudiantes de preescolar datan la importancia de la introspección de lo que han cursado, los demás mencionan al análisis de la literatura.

Algunas de estas respuestas se pueden observar a continuación: “tenemos que reflexionar sobre todo lo que nosotros estamos leyendo o viendo, tenemos que saberlo interpretar y saber cómo se puede aplicar en la vida real por así decirlo, no sólo quedarnos con la investigación como tal sino aplicarlo” (EPRI10). “Hacer introspección de nuestros procesos psicopedagógicos de cómo hemos evolucionado a lo largo de la carrera y bueno ver que analíticamente hemos hecho bien, que hemos dejado de hacer, que podemos hacer nuevamente para que tanto la innovación” (EPRI12). “Repensar todo el camino que hay detrás de mí pedagógicamente y analizar las áreas de oportunidad para así buscar alternativas y mejorarlas y así llegar a ser una mejor docente mediante una docencia reflexiva” (EPRE6).

Tal como lo plantean Díaz y Hernández (2002), el desarrollar el pensamiento crítico implica aspectos como desarrollo de la autonomía moral e intelectual, la capacidad de pensamiento crítico, el autodidactismo, la capacidad de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio aprendizaje, la motivación y responsabilidad por el estudio y la investigación, así como la disposición para aprender significativamente, asumiéndolos como factores que indican la calidad en el proceso educativo.

5.5.4 Contexto escolar y cultura académica

La subcategoría analítica 2.1.4 data de la comprensión del contexto escolar por parte de los docentes en términos físicos y cultura académica, con base a los planteamientos curriculares, así como el conocer la dinámica y cultura institucional que se vive durante el proceso de titulación.

Se le preguntó al docente cómo se manifiesta la cultura académica-institucional en la praxis, la cual se relaciona con valores, normas, formas de interacción que se dan en el acompañamiento de la titulación. Los docentes expresaron que se manifiesta a través de la dialéctica académica e institucional, con tendencia a esta última, respecto a que la titulación es una etapa que se cumple 90% en su totalidad, al ser un proceso “obligatorio” a cumplir con los estudiantes al titularlos; con base en ello se refleja la apropiación y cumplimiento de normas institucionales para llevar a cabo dicho proceso.

Con base en estas manifestaciones de la concepción que ellos poseen, se retoma el concepto en el subapartado de “Cultura”, ubicado en el marco teórico. Desde la antropología, Geertz (2003) concibe a la cultura como “la organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas y objetivados de forma simbólica, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (p. 48).

Mientras que Stenhouse (2003), menciona que la cultura es un concepto utilizado por los científicos sociales cuando intentan explorar la estructura social del conocimiento, las capacidades, las costumbres y las creencias, a fin de comprender cómo han surgido, cómo se hallan relacionadas con la sociedad y cómo ésta las maneja. Es la idea de una multiplicidad de tradiciones, que es pública en el sentido de que puede aprenderse participando, en los grupos que la comparte.

Por lo tanto, la cultura es un texto ambiguo, inacabado, metafórico, que requiere constante interpretación, el mismo hecho de pensarla y volverá a pensar, de cuestionarla o compartirla,

reflexionarla, supone su enriquecimiento y modificación y el entendimiento de sus configuraciones de significados.

En el entorno escolar, según Pérez Gómez (2000) “la escuela impone, lentamente pero de una manera tenaz, unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propias de la institución que se produce a sí misma, con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno” (p. 11). Esto da pauta a que las opiniones de los docentes, vividas en las prácticas escolares, acaben reproduciendo rutinas, que genera la cultura de la escuela y para su comprensión con el fin de conseguir la aceptación e incluso adaptación institucional.

Dicho capital cultural, puede existir en el estado incorporado, en el estado objetivado y en el estado institucionalizado, preferentemente en este contexto normalista, los cuales permiten pensar la construcción de diferentes relaciones con el saber en el ámbito escolar; como el manejo del tiempo, del espacio, del lenguaje, de las reglas institucionales, de las estrategias de estudio, y la adquisición de saberes específicos, que indudablemente se encuentran en el currículum formal. En este punto se pone en juego la incorporación el saber, saber hacer y el saber decir.

Pérez Gómez (2000) alude a las características que presenta la cultura institucional, la cual está presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica; y la cultura académica, reflejada en las concreciones que constituyen el currículum.

Las respuestas coinciden respecto a la perspectiva de escale que tiene Pérez Gómez (2000), al entenderla como un cruce de culturas que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción e intercambio de significados, así como la naturaleza tácita, imperceptible y pertinaz de los influjos y elementos que configuran la cultura cotidiana escolar.

Respecto a la contribución del proceso de titulación en la formación del estudiante normalista, ambas licenciaturas mencionan que sí contribuye el proceso. En la Licenciatura en Primaria, 40% de los docentes dicen que el proceso de titulación contribuye en la formación de competencias en el estudiante, respecto al sentido de su formación docente/interpretación y apropiación del currículum, además de que sí contribuye en la formación del estudiante normalista.

En la Licenciatura en Educación Preescolar, 30% de los docentes dicen que el proceso de titulación contribuye en la formación de competencias en el estudiante, respecto a procesos formativos de metodología de investigación. Otro 60% de ambas licenciaturas, consideran que el proceso de titulación sí contribuye en la formación del estudiante normalista. Como se muestran en las siguientes tres citas de primaria: “se van dando cuenta de lo que lograron, de como lo

hicieron, de lo que les implico el trabajo cuando asumieron la responsabilidad de ponerse, pues de ser más autónomas en todo este proceso” (DPRE16).

Es como centrarlos en la realidad, claro con el pretexto de hacer un trabajo de investigación, si es importante, han madurado en ese sentido, cuando yo creo que han despertado y dicen “es que si es cierto, ahora entiendo esto de que en primer semestre” y digo “aquí está la evidencia” entonces es cuando la revelación total de “wow sí lo pudo hacer” entonces su perspectiva cambia, si es importante esa experiencia y sí lo hemos logrado. (DPRI2)

Además de las competencias que están expresas ahí en el plan de estudios contribuye mucho en el trabajo colaborativo, en el aprendizaje mutuo con otros niveles educativos [...] sistematización de la información, en análisis de resultados, en la construcción de un texto académico y me parece más que contribuye bastante en la investigación. (DPRI10)

Respecto a este punto, en la siguiente tabla no. 14 se muestra una síntesis de beneficios y limitantes principales que tiene la BENV, en cuanto al proceso de titulación:

Tabla 14. Beneficios y limitantes del proceso de titulación (profesores)

	Beneficios:	Limitantes:
Licenciatura en Educación Primaria	<ul style="list-style-type: none"> -Alta demanda de titulación. -Son menos estudiantes igual a un mejor acompañamiento. -Conocimiento de los estudiantes desde 6° semestre -Atención a casos por parte de la comisión. -Facilidades de formación y actualización docente, pero poca afluencia en asistencia. -Se va adquiriendo la experiencia en el proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> -No se asigna temáticas con base al perfil y experiencia docente -No hay corpus de la práctica docente. -Espacios físicos inexistentes para brindar tutoría -No hay seguimiento puntual y contestación de oficios. -En el jurado no hay coincidencia con los docentes que manejan las mismas LGAC. -Inequidad en la diversificación de funciones docentes en toda la comunidad educativa. -Menos alumnos y docentes en exceso. -No hay una formación constante, por ende los cursos que ofertan no son acordes a las necesidades del tutor en titulación.
Licenciatura en Educación Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> -Alta demanda de titulación. -Gama amplia de expertos en temas de investigación (perfil). -Grado de satisfacción docente por haber contribuido en el proceso de egreso del estudiante. -Fomentar el diálogo docente. -Conocimiento y manejo del curriculum (saberes). -Actualización docente (curriculum vitae). -Que los estudiantes se formen en investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Organización y tiempo. -Espacios inexistentes para brindar tutoría. -Estrés y poca actitud docente. -Se privilegia la parte administrativa. -Falta de disponibilidad docente. -Falta de formación en el acompañamiento. -Trabajo en casa virtual. -Comunicación efectiva. -Celo profesional (ego). -Inexistencia de evaluación docente en este proceso. -Comunicación con la comisión de titulación es nula.

	-Recuperación de saberes en el estudiante con la titulación. -Atención virtual. -Reconocimiento docente perfil PRODEP. -Trabajo individual con el estudiantado.	-Nulas reuniones con directores de documentos de titulación. -Carencia de trabajo colaborativo.
--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede visualizar, con base en la Tabla 14, se tiene que, en cuanto a las limitantes, los docentes de primaria mencionaron que la BENV no asigna las temáticas de titulación a los tutores ni a los jurados con base con base al perfil y experiencia docente, ni a las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento que desarrollan, lo cual dificulta el proceso de acompañamiento, como lo cita un maestro de primaria:

Uno no se sabe exactamente como la asignación, los temas, los tutorados [...] tenemos personal con diferentes horas, entonces creo que también esa asignación no es equitativa [...] me doy cuenta que participamos en un proceso importante para la institución, eh [...] tal vez haya beneficios individuales que puedan tener los tutores, tal vez para poder acceder a un PRODEP por ejemplo. (DPRI9)

También señalaron como obstáculo la inequidad en la diversificación de funciones docentes en toda la comunidad educativa, ya que no todos los docentes asesoran trabajos recepcionales y eso provoca que quienes sí participan tengan muchos estudiantes. Al igual que la necesidad de formación en temas de titulación y de investigación, que les permitan mejorar su trabajo como asesores de tesis.

Por último, mencionaron como obstáculo la exigencia de reportes escritos de los avances y el tiempo invertido en la contestación de oficios. Si bien hay espacios para realizar las tutorías, estos son insuficientes.

Los docentes de preescolar aludieron como beneficios que tiene la BENV, que cuenta con una gama amplia de expertos en temas de investigación por los perfiles de los docentes y una alta demanda de titulación. Otro beneficio es que las actividades de acompañamiento en la titulación son reconocidas para el perfil PRODEP, como refiere un maestro de primaria:

Otro beneficio es que la BENV les permite realizar el acompañamiento de manera virtual [...] nos brinda una parte de capacitación, nos da las instalaciones, nos proporciona insumos de trabajo, pero en lo que se puede [...] estamos con lo que la normal nos puede ofrecer. (DPRI8)

Como obstáculos mencionaron la falta de espacios físicos para realizar las tutorías, y que durante el proceso se privilegia la parte administrativas sobre la académica. Además de que la BENV no

proporciona procesos de formación como investigadores y no fomenta el trabajo colaborativo, como lo mencionó un docente de primaria:

Que la escuela cuando nos oferta algunos cursos encaminados a la profesionalización no son precisamente o los que acabarían con este rezago educativo, por llamarlos de alguna manera no están encaminados a las necesidades reales, ese es el principal obstáculo. (DPRI5)

El resto de los obstáculos los ubican en los profesores, no en la institución escolar, tales como la falta de organización del tiempo y el estrés de los docentes. Así lo plantean dos docentes de primaria y una de preescolar:

Es un recurso que me coloca como eso, como un docente que participa en procesos de investiga [...] de los espacios inexistentes de la falta de apoyo, de la falta de articulación entre la politización de la comisión de titulación y los directores para asignar las temáticas y un obstáculo más fuerte es que no hay una consulta previa de las temáticas o de lo que nosotros tenemos o dominamos como líneas de generación y aplicación del conocimiento. (DPRI20)

Somos una escuela con más docentes en el estado y aun así, en algún momento me he encontrado a las mismas personas [...] aquí con un montón de docentes, no nos damos abasto, no, no cumplimos con los procesos, no, no, no, no nos damos abasto en sentido amplio [...] son menos alumnos y docentes en exceso. (DPRI4)

Beneficios lo podemos ver por todos lados, se requiere asesoría de un experto tenemos una gama amplia de buscar el especialista para que dé el acompañamiento con los alumnos [...] limitante la organización de tiempo y la disponibilidad de muchos de mis compañeros docentes [...] solventado pero a partir del trabajo en casa [...] limitantes, de alguna manera, es la comunicación, celo profesional, ese celo de estrategias, asuntos administrativos pero tiene que ver también por en que muchos se ajustan. (DPRE11)

Con base en esta categoría, se percibe una cultura totalmente institucional respecto a las cuestiones administrativas de la culminación del proceso de titulación para que egrese el estudiantado. Sin embargo, dentro de este proceso, existen limitantes durante el trayecto que impiden que sea algo exitoso, tales como el tiempo, los criterios de selección de directores de titulación, los espacios curriculares para brindar la tutoría, netamente de carácter institucional, detentando una alerta en la mirada más allá de lo administrativo a lo psicopedagógico que implica un verdadero acompañamiento.

Si, como hemos visto hasta ahora, el proceso de titulación es tan complejo, poco apoyado a nivel institucional y se realiza en solitario, resulta muy importante conocer la categoría 2.1.5 respecto a la motivación académica de los docentes para realizar dicha actividad.

Al respecto, González (1999), afirma que:

El foco de atención en el estudio de la motivación académica lo constituyen los procesos internos que dan a la conducta su energía y dirección. Estos procesos internos incluyen necesidades, emociones y cogniciones —término amplio que incluye pensamientos, creencias, expectativas, representación de metas—. También se presta atención a los hechos del contexto ambiental, pero, en lo referente a este punto, los estudios motivacionales se centran no tanto en examinar como estos hechos ambientales repercuten directamente en la conducta sino más bien cómo afectan a los procesos internos señalados que a la vuelta son los que animan y dirigen la conducta. (p. 22)

El aspecto de la subcategoría 2.1.4 cultura académica e institucional, implica una relación entre los aspectos de política educativa y su interacción en la vida escolar hacia la comprensión de la dinámica entre las características de las estructuras organizativas y las actitudes, intereses, roles y comportamientos de los individuos y de los grupos (Pérez, 2000).

Al igual que los docentes, los estudiantes la perciben como la cuestión de tipo administrativa en que se lleva a cabo la titulación, en cuanto a los lineamientos, disposiciones, entrega de avances y reuniones informativas, que en este caso la comisión de titulación proporciona a ambos actores educativos.

Por lo tanto, según lo que reconocen los estudiantes consideran que la cultura escolar, según es “considerada como la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela: el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar.” (Pérez, 2002, p. 253).

Se observa que se manifestó a través de la existencia del acompañamiento institucional por parte de sus directores, lo cual afirman 30% de los estudiantes de ambas licenciaturas, lo conciben como un proceso totalmente individualista. Los estudiantes restantes mencionan que es variada, que no existe un acompañamiento, que no hay posturas críticas de cultura y que esto radica también simplemente en terminar el documento. Para la Licenciatura en Preescolar mencionan que es variada, que no hay acompañamiento y mucho menos una comunicación efectiva, al considerarse un proceso totalmente individualista; 70% manifestaron su preocupación simplemente por terminar el documento en tiempo y forma establecida.

Así se muestra en las siguientes citas: “como una cuestión imposible porque algunos maestros decían, lo consideramos parcialmente cierto que no estamos relacionados con el pensamiento crítico, menos a establecer propuestas” (EPRI13). “Cada uno como que va por su rumbo, por sus creencias, por sus costumbres, por sus propios pensamientos” (EPRI1). “No hay

organizaciones pero igual nosotras como estudiantes pues tampoco nos damos el tiempo de contestar, de consultar, entonces eso, sí tiene que haber disposición de ambas partes y sobre todo compromiso para llevar a cabo las actividades” (EPRE9).

Es mucho como de esta opinión en contra de quienes han tenido muy buena experiencia con sus directores y quién no han tenido [...] las actitudes que tienen algunos maestros como que no ayudan mucho, entonces si no se ve mucho esta relación. (EPRE21)

El ambiente escolar es dinámico y continuo, en él se detectan interacciones entre los actores educativos al compartir significados, sentimientos y conductas respecto a las situaciones escolares que se presentan, además de ser variada, sin olvidar que el punto de análisis medular radica en el acto educativo.

5.5.5 Motivación académica

Respecto a la categoría 2.1.5 de la motivación académica como aspecto formativo, que los docentes se propician en sus estudiantes. Los resultados apuntan positivamente, ya que reconocen que el papel de la motivación en el estudiante es esencial para que se sienta en un ambiente de confianza y de cordialidad con sus asesorías, para que pueda seguir asistiendo a las siguientes sesiones, conservando el interés y entusiasmo para la elaboración de su documento de titulación.

Respecto de ello, 50% de los docentes de la Licenciatura en Primaria y en Preescolar mencionan que realizan tutorías para la titulación por gusto. Esto significa que los docentes encuentran una satisfacción personal al desempeñar esta labor, como lo menciona un docente de primaria “es donde me siento contenta, haciendo proyecto de investigación, porque también me siento libre, expresar mis ideas, de proponer y me siento útil en el sentido de tenemos esta aportación” (DPRI2).

De los docentes de la Licenciatura en Preescolar, 40% mencionaron la responsabilidad, alegría y satisfacción que sienten al concluir su trabajo, es decir, durante, ya que estos procesos les permiten compartir la experiencia y éxitos de su vida profesional. Esta motivación puede incorporarse en los procesos de formación y actualización del investigador, como lo mencionó un docente de preescolar

Ver su documento al final, que lo logran que se sienten satisfechas y que saben que no sólo es un documento más, sino que con ese se titulan y que es la firma de sus aprendizajes, siento bien bonito que de alguna manera te dicen que participaste. (DPRE18)

De los académicos de la Licenciatura en Primaria, 10% comentan que es un compromiso profesional, ético y de aprendizaje personal, así como también que lo hacen por gusto y por la alegría de la vivencia durante el examen profesional; que su motivación se basa en la vocación como investigador docente: “simplemente es como cuestiones éticas, de realmente realizar tu trabajo de manera profesional y no nada más por hacer” (DPRI4). “Me motiva eso de la investigación educativa, el generar más aprendizajes y el poder seguir trascendiendo y porque no, en algún momento, hacer propuestas de innovación pedagógica” (DPRI8). “Despertar en ellos el gusto por la investigación” (DPRE7).

Se detecta la importancia de la motivación académica, en donde los investigadores, según González (1999) “tienden a asociar conductas de aprendizaje desajustadas y descenso de motivación intrínseca con metas de rendimiento, y la orientación hacia metas de aprendizaje con patrones motivacionales adaptativos y con incremento de la motivación intrínseca” (p. 99).

En el momento en que se realizaron las entrevistas, se preguntó a los académicos sobre su estado emocional con respecto al proceso de titulación que estaban acompañado. De los docentes de la Licenciatura en Educación Primaria, 50% manifestaron que sentían cierta incertidumbre por el trabajo virtual, pero al mismo tiempo se sentían satisfechos y confiados por su desempeño al momento: “Con incertidumbre por la forma de trabajo, pero bien, por la experiencia que tengo en dirigir este tipo de documentos” (DPRI1). “Confiada, cómoda, muy contenta, me siento preparada por primera vez, me siento en el ámbito profesional calificada para hacer un trabajo de estos, por fin puedo decir que tengo las habilidades al menos necesario para desempeñar esta tarea” (DPRI2).

De ambas licenciaturas, 40% de los docentes aludieron a que se sentían estresados, agobiados, pero con flexibilidad para la realización del acompañamiento de forma virtual, ya que era la única forma de poder avanzar en el trabajo: “un poco preocupada por las circunstancias de la pandemia y nos da cambios, limitantes en cuestión del trabajo con los estudiantes” (DPRE17).

Como pensando en que qué va a suceder, sin embargo, ya también ya lo estoy superando, ya que sé más o menos cómo va a ser y es muy probable que nos mantengamos así a la distancia y en este tenor de la virtualidad. (DPRI19)

Ser empáticos con la situación que se está viviendo de virtualidad y que viven los jóvenes es y ser creativos [...] ¿Este qué tenemos y sobre todo si visualizamos que la titulación es un proceso más de la formación de los jóvenes hashtag, podrá ver otra forma de compensar ese proceso formativo? No entonces busquémosla. (DPRE21)

Con respecto a la entrevista, 50% de los docentes de ambas licenciaturas se sintieron bien durante el *rapport*, manifestando un ambiente de confianza al ser escuchados y al reflexionar sobre la importancia del acompañamiento tutorial, como se muestra en las siguientes citas: “es una oportunidad de expresar nuestros temores, nuestras satisfacciones son nuestras preocupaciones acerca de nuestra función tutorial y de cómo lo estamos viviendo” (DPRI3). “Me sentí bien, me sentí tranquila y en confianza porque creo que lo poco que pueda aportar estar respuestas va a ser para mejorar los procesos y no dudo que vaya a mejorar el mío definitivamente” (DPRE12).

Creo que el que escuchen, lo que mi poca experiencia ha podido recabar, es muy importante y bueno [...] ojalá que te sirva de algo para encontrar algunos elementos [...] Poco se voltea a ver a las personas que acabamos de llegar a la normal para ver la percepción en torno a ciertas cuestiones, sobre todo ciertas cuestiones tan... de alguna manera tan cuidadas por la institución como los procesos de titulación. (DPRI4)

Me siento un poquito desahogada porque no hay estos espacios para platicar que está pasando, es como que nos lo callamos, tenemos que resolverlo como podamos con nuestros medios, a veces recurrimos a la coordinadora, ella nos puede ir ayudando, pero es un proceso muy en solitario para el tutor. (DPRI9)

Respecto a lo anterior, González (1999), afirma que:

La voluntad, la responsabilidad, el sentido del deber, el interés por el trabajo bien hecho, el compromiso en el aprendizaje, como vía para el desarrollo de la propia identidad (sí mismos posibles), e incluso, el compromiso con valores más allá de la propia satisfacción, como el servicio a metas sociales, son conceptos necesarios para edificar un paradigma más completo de la motivación académica. (P. 110)

Definitivamente el logro de la motivación académica se ve determinado por las metas programadas a cumplir, tanto del docente al llevar a cabo su proceso de acompañamiento como para el estudiantado al seguir lo planeado en el acompañamiento, y todo conlleva a cumplir la meta de concluir su documento de titulación.

Respecto a la subcategoría 2.1.5 definitivamente ambos actores educativos estuvieron en sintonía en percibir una motivación de carácter académico, al tener presentes sus metas y logros académicos a cumplir, que terminan con la elaboración del documento de titulación. Sin embargo, algo que resaltaron los estudiantes es la importancia de ser escuchados y atendidos en este proceso, al percibir el ambiente de confianza que les manifiesta su director, y que a pesar de la virtualidad, ellos se sienten escuchados al manifestar sus inquietudes durante la tutoría.

Respecto a ello, a 40% de los estudiantes de ambas licenciaturas los motivó el fomento del dialogo, una buena comunicación y apoyo por parte del director, al recibir retroalimentación durante las asesorías. A 20% estudiantes de ambas licenciaturas los motivó el sacar su documento terminado en tiempo y fecha establecida. Los restantes oscilan en el respeto, responsabilidad, confianza y emociones positivas para sacar adelante el documento.

Estas respuestas se muestran en las siguientes citas: “siempre son reuniones fructíferas y hay un dialogo abierto, hay ideas que van contribuyendo al documento (EPRI12). “El ver que ellas tenían contacto con su asesor fue lo que me hizo buscar al mío y ponerme en contacto para empezar este trabajo” (EPRE8).

Mi objetivo principal es realizar mi tesis y no atrasarme e ir bien tutoría se crea en un ambiente adecuado, donde hay confianza, donde tu sientes que cualquier duda que tengas respecto a lo que estás haciendo pues la puedes exponer ahí y vamos a encontrar soluciones. (EPRI1)

En tanto a la relación con el tutor, 11 estudiantes de ambas licenciaturas (EPRI, 12, 15, 21, 10, 19, 1; EPRE, 7, 21, 4, 9, 15) afirman que es buena. Los restantes mencionan una comunicación efectiva, además de sentirse en confianza. Sólo una estudiante de preescolar menciona que no tuvo reuniones motivantes. En esa misma cantidad también manifestaron que ha sido un proceso beneficioso y con buena comunicación. Sin embargo, dos de primaria mencionan que se han sentido frustrados por el atraso, mencionando como factor principal la pandemia. En contraste, dos de preescolar mencionan que han sido beneficiadas por las TIC, debido a la organización en sus tiempos y al trabajo autónomo.

Estos comentarios se muestran en las siguientes citas: “una relación buena, adecuada, hay confianza, hay comunicación y eso hace que podamos llevar a cabo un buen trabajo, que estemos trabajando bien con eso, a pesar del trabajo en línea” (EPRI2). “Pues no he tenido muchas reuniones [...] soy una persona que le cuesta mucho enfocar mi atención” (EPRE7).

Esto me ha ayudado mucho, porque cuando no tengo algo claro la maestra pues me hace video llamada rápido para que vaya entendiendo las cosas [...] Siento que estos medios han ayudado mucho a que no se sientan tanto esta separación. (EPRI19)

Frustrada porque a mí me gustaría tener a mi asesora frente a frente y enseñarle “mire tengo esta duda y que ella me vaya diciendo “a ver así” entonces a veces quedan espacios y eso no me ha ayudado mucho. (EPRI1)

En conclusión, respecto a la motivación, se les preguntó su sentir y el estudiantado manifestó que se sintieron bien y en confianza, destacando el sentirse “escuchados” al manifestar sus opiniones referentes al acompañamiento en la titulación: “Me sentí bien en esa parte, porque no he hablado con alguien más cómo va mi proceso de titulación, de hecho pocas personas saben que lo estoy haciendo y pues me agrado esta parte” (EPRI17).

Me sentí muy bien porque es algo que ya nadie nos ha preguntado y creo que es importante porque así como muchas personas están preocupadas por el futuro que es incierto pues nosotros también estamos más preocupados porque no sabemos qué va a pasar o si vamos mal en el documento pues es algo que no nos preguntan. (EPRE7)

El hacer sentir escuchados, acompañados y motivados a los estudiantes, tanto intrínsecamente como extrínsecamente, implica una labor muy ardua del director de documento, al propiciar este ambiente de *rapport*, dato importante para llevar un acompañamiento óptimo.

De los estudiantes de ambas licenciaturas, 70% han empleado recursos tecnológicos como el apoyo de las webs 2.0, al igual que los docentes, mediante el uso de plataformas como Zoom, WhatsApp, Google Meet y Drive. Los restantes mencionaron el uso de computadora, correo electrónico y buscadores académicos: “esta parte nos ha mantenido como que más cerca, y con mayor comunicación de manera sincrónica” (EPRE21).

Google meet, zoom, WhatsApp, drive [...] bajo esta modalidad de trabajo a distancia creo que lo esencial, lo primordial es las herramientas tecnológicas que nosotros como estudiantes podemos ocupar en ese acompañamiento y también por parte de los tutores debido a que cambia radicalmente el proceso de titulación. (EPRI16)

También con 70%, los estudiantes de ambas licenciaturas mencionan que su desempeño ha sido bueno. Para 30% dicen que ha sido intermedio, favorecedor por cuestiones de tiempo y de desarrollo del aprendizaje autónomo; para otros ha sido tedioso y difícil, por gusto a la tecnología, y el restante coinciden en que han logrado organizarse mejor: “me siento como si estuviera en la escuela de forma física, creo que la puntualidad se ha reforzado un poquito” (EPRI12). “Es mucho el hecho de saber que yo solita soy responsable de estar mandando mis tareas, de estar en clase, pero es más como el hecho de lo tedioso que es estar sentada y oyendo” (EPRE21). “El que se presentara la pandemia nos hizo conocer esa plataforma de zoom que nadie conocía entonces fue como ir conociendo más herramientas para nuestro futuro profesional” (EPRE8).

Respecto a los factores que motivan a los estudiantes para apoyarse de TIC, 70% de ambas licenciaturas mencionan que los motiva el poder compartir información de manera inmediata; los

demás destacan la curiosidad por el manejo de plataformas, el terminar el trabajo ahora de una forma virtual y la existencia de una calificación.

Como se muestra en las siguientes citas: “un aprendizaje nuevo no sólo para mi sino para muchas personas, eso creo que me motiva el poder compartir lo nuevo que yo estoy aprendiendo” (EPRI10). “Es parte de mi quehacer como estudiante, la motivación es llegar a culminar mi proceso de titulación bien” (EPRE21).

Se complementa con la subcategoría de la narrativa a los docentes correspondiente a la 3.1.3 Desde lo vivido en estas experiencias educativas en el contexto de pandemia, descripción de la propuesta para contribuir a construir un currículo que abone a la formación en la investigación educativa de profesores normalistas. De lo cometido se indagó que contribuyeron a la generación de una propuesta curricular alternativa para trabajar el acompañamiento tutorial en casos de pandemia.

De lo cometido se indagaron que contribuyeron a la generación de una propuesta curricular alternativa para trabajar el acompañamiento tutorial en casos de pandemia. En atención a ello, dos docentes de primaria y tres de preescolar, mencionaron de la importancia de la profesionalización y actualización continua que debe haber durante el proceso del acompañamiento, que a veces estos espacios los propicia la BENV pero que no todos los docentes asisten a dichos eventos:

Debemos buscar espacios de formación no solo en investigación, sino en estrategias para hacer comprender a los estudiantes cada una de las etapas de construcción, es decir, no debemos saber hacer investigación, debemos saber hacer comprender a los estudiantes cómo hacerla y ponerles ejemplos y herramientas que les permitan focalizar, ejemplificar, analizar y concluir sobre aquello que desmenuzaron en ese análisis. (N-DPRE7)

En atención a ello un docente de primaria y tres de preescolar abogaron por que existan espacios para compartir experiencias del proceso en sus distintas fases de acompañamiento, como lo menciona un docente de primaria y una de preescolar: “implementación de talleres-seminarios intersemestrales para la formación en investigación, así como el establecimiento de foros para que el estudiantado presente los avances de su investigación” (N-DPRI2).

Tres docentes de primaria y una de preescolar, comentaron la importancia del conocimiento del plan de estudios en aspectos de formación en investigación:

Las condiciones institucionales podrían permitir que el currículo se ejerza de manera concreta y esto podría desarrollar en el estudiante las competencias investigativas que contribuyan a su formación [...] el currículo es interesante y tiene elementos que benefician

el desarrollo de la investigación educativa, lo que necesitamos es abrir la posibilidad en nuestras prácticas tanto en la práctica como en la parte de la asesoría, pues la investigación es un elemento importante en el ámbito educativo. (N-DPRI3)

Creo que sea pandemia o no nuestro actuar debe ser el mismo de comprometernos en la formación inicial de nuestros alumnos, si nosotros hacemos bien nuestra tarea los alumnos se sentirán motivados con su quehacer docente y se desarrollará en ellos el interés por conocer, por investigar, por saber más acerca de aquello que les provoque un dilema y entonces el mismo realizará propuestas para mejorar cada vez más su práctica docente. (N-DPRE5)

Tres docentes de primaria mencionaron la importancia de la vinculación de líneas de generación y aplicación del conocimiento, además de las ventajas de llevar a cabo la dirección de documentos con el apoyo de las TIC, haciendo énfasis en la retroalimentación constante al utilizar estos medios.

Dos docentes de preescolar enfatizan la evaluación del proceso en ambos actores educativos:

Hay varios docentes dentro de la escuela que poseen credenciales que les permitiría ser modelos para otros o que el compartirnos su experiencia en el acompañamiento, podría abonar en los puntos clave para llevar a buen fin a los chicos y chicas [...] he corroborado lo fácil que es contactar a los chicos de manera más frecuente aunque no los vea físicamente, basta con escucharlos y saber lo que necesitan. Además, me parece que bajo este esquema virtual, te tienen casi a la mano y en cualquier momento, pero claro estar presente no es lo único, dar seguimiento y saber el camino creo que igualmente es importante...premiar a quienes resultan ser directores confiables, es decir, que llevan a sus estudiantes a buen puerto y se esmeran por ello. La cultura del esfuerzo debe ser aplaudida para evitar toda simulación o mediocridad. (N-DPRI1)

Propongo diagnosticar lo que sucede con los tutores y tutorados. El acercamiento para compartir estas experiencias es vital, pero debe ser un acercamiento que ofrezca espacio para plantear situaciones específicas de la construcción de los documentos y que permita la retroalimentación [...] Rescatar la evaluación del tutorado en tres momentos, como por ejemplo la evaluación del alumno, autoevaluación del tutor, y evaluación del Área de Titulación [...] vinculación de los cursos que ofrece el área de Actualización y mejoramiento del profesorado con las necesidades de los tutores de tesis y que estos cursos tengan niveles de dificultad o profundidad. (N-DPRI1)

Con base a estos resultados, Feldman (1999) plantea que la formación es un proceso relativamente prolongado durante el que se transita por diferentes experiencias y se interactúa con diversos cuerpos de conocimiento, enfoques y personas. Por lo tanto, todas las experiencias que expresaron la mayoría de los docentes son formativas, y la formación de los docentes abarca tanto sus periodos de preparación formal y sistemática en instituciones habilitantes como su práctica profesional.

En alusión a esta subcategoría 3.1.1 desde la perspectiva de la narrativa de los estudiantes que refiere a las estrategias y habilidades de investigación para la construcción del documento de titulación, y la 3.1.3 Desarrollo de procesos didácticos (propuestas) para la formación en la

investigación educativa de profesores normalistas en contexto de pandemia, de las cuales se indagaron las estrategias, generación de conocimientos y propuestas referidas a la formación en investigación en tiempos de pandemia.

Con respecto a la subcategoría 3.1.1. estrategias y habilidades de investigación para la construcción del documento de titulación, dos estudiantes de primaria y tres de preescolar mencionaron que se apoyaron en TIC en cuanto a la mejora de comunicación, sobre todo en tiempos de pandemia, como lo muestra una estudiante de preescolar:

A través de un diálogo profundo con mi asesora y analizando mis anteriores prácticas fue como se determinó aquello que quería reforzar en mi estilo docente [...] utilicé la herramienta de Google académico ya que era más sencillo de ubicar autores que hablaran de mi tema o de algo similar para que se utilizarán como base en mi reflexión profesional. (N-EPRE2)

Dos docentes de primaria y dos de preescolar hicieron énfasis respecto a la búsqueda de información y de las reuniones de asesorías efectivas, a través de recursos tecnológicos, como lo planteó la siguiente docente de primaria:

Las asesorías virtuales han sido primordiales para el desarrollo del documento, ya que, son las pautas para el trabajo que se debe de realizar en cada uno de los capítulos de la tesis, delimitando la línea de investigación que se pretende alcanzar y/o lograr [...] estrategias de forma autónoma destacan, la búsqueda de información, selección de temas que ahonden la línea de investigación, dominio de redacción científica, análisis de datos teóricos y empíricos, construcción de instrumentos de recolección de datos. (N-EPRI1)

Mientras que tres docentes de primaria y tres de preescolar, datan que fue un proceso de tutoría recibida constante y de mucha organización, en el que se movilizaron conocimientos; es un proceso de aprendizaje autónomo, se requiere de dialogo constante, redacción y coherencia en escritura académica: “es un camino lleno de exigencias propias, se consolida como un proceso de constante organización y tratar de prever situaciones futuras para concretar elementos propios del documento de investigación” (N-EPRI4).

Respecto a la subcategoría 3.1.3 Desarrollo de procesos didácticos (propuestas) para la formación en la investigación, se obtuvo que tres estudiantes de primaria y tres de preescolar manifestaron que es necesario incorporar seminarios de investigación en todo el plan de estudios, así como también la importancia del compromiso, retroalimentación y comunicación por parte de los directores:

La investigación es un proceso constante, de desarrollo de habilidades que tienen que estar trabajando y evaluando [...] los seminarios de investigación deberían abundar a lo largo de la carrera; es decir, el proceso de titulación a través de la investigación es corto, cansado para quienes no leen con cotidianidad, para quienes no redactan a partir de análisis y por consiguiente el realizar paráfrasis es una dificultad. (N-EPRI3)

Por su parte, dos docentes de primaria y dos de preescolar mencionaron que es relevante no saturar los horarios con actividades extraescolares que no abonan al proceso de titulación:

Maestros de la BENV no saturan de actividades a los alumnos en momentos donde la situación resulta complicada para todos, todos tenemos responsabilidades, así como demás actividades que demandan de nuestro tiempo y atención [...] que los maestros tengan la disponibilidad que tanto dicen tener al externarles dudas o dificultades. (N-EPRI8)

Tres docentes de primaria y dos de preescolar mencionaron la empatía y responsabilidad por ambas partes, el apoyo en TIC, en donde la investigación es un proceso constante que requiere de un buen acompañamiento:

Aligerar el trabajo con los docentes diarios ya que en algunos momentos sus clases son “innecesarias” y ese tiempo perdido puede ser utilizado para contribuir al informe o a la tesis [...] Éste proceso necesita de mucho compromiso por parte de la estudiante y sobre todo de la orientación de un docente experto en el tema ya que por eso se le asignó una responsabilidad de éste tipo; la situación de la pandemia es complicada sí, pero ya estamos casi en la recta final como para rendirnos o dejar algo inconcluso, si todos nos apoyamos en salir adelante podemos vencer éste gran obstáculo educativo y convertirlo en logro el año siguiente. (N-EPRE2)

Las organizaciones didácticas que manifestaron los estudiantes, fueron muy similares a las que las entrevistas aplicadas, en aspectos que datan del manejo de horarios en cuanto a la planeación de sus actividades escolares y extraescolares, y el manejo de referentes teóricos y metodológicos.

Con base a los resultados de los docentes del grupo focal, con la subcategoría emergente 4.1 se dio una propuesta de mejora para el acompañamiento en la titulación, que refiere a los tópicos en los cuales ellos manifiestan la necesidad de formación docente. En esa misma temática participaron los estudiantes con la subcategoría 5.1 Propuesta de mejora para el acompañamiento.

Cinco docentes de preescolar y dos de primaria mencionaron aspectos referentes a la profesionalización en investigación, como por ejemplo en instrumentos y análisis de datos cualitativos, o cuestiones de redacción:

Trabajo con registros ampliados, el diario de clase, relatos de clase, como herramienta metodológica de investigación [...] Un taller muy acotado, en donde se pueda enriquecer, sistematizar la información, algunos lo llaman de testimonio empírico, a partir de su trabajo

de titulación, lo que recogen los estudiantes, porque a veces hay lagunas. (G-F-DPRE6LUC)

Un docente de primaria y otra de preescolar coincidieron en establecimientos de redes de apoyo y de colaboración entre pares, como se muestra en las siguientes citas:

Establecer redes de colaboración entre cuerpos académicos y otros especialistas con cierto nivel de expertise [...] favorecer esa capacidad de reflexionar, analizar, problematizar, argumentar y construir explicaciones, que permitan darle consistencia a esa tesis de investigación [...] Tenemos que dejar de ser todólogos, hacer equipo, buscar el trabajo colegiado. (G-F-DPRI5R)

Abrir reuniones de dos o tres espacios durante el semestre, donde podamos dialogar, estas dificultades o estas oportunidades, que los mismos alumnos van presentando [...] Retomar los informes finales completos de academia de grado, tercero en este caso, para ver el desempeño escolar de los estudiantes, sus áreas de oportunidad. (G-F-DPRE3MI)

Tres docentes de primaria mencionaron aspectos relevantes en la atención a nuevas temáticas y en establecer reuniones con directores de documentos:

En lo personal no me han dado la oportunidad de trabajar en otras áreas que me gustaría hacerlo [...] Tener en algún momento una persona que funja como coasesor o coasesora, porque el proceso también es cansado [...] Una persona que lea externa a nosotros, nos puede dar otra visión de retroalimentación. (G-F-DPRI3Y)

Con base en la subcategoría 5.1 referida a la propuesta, seis estudiantes de primaria y dos de preescolar mencionaron que, para ellos la organización de tiempos es primordial, así como la empatía y la revisión de perfiles de directores, como se muestra en las siguientes citas:

Que las futuras generaciones sepan organizar muy bien sus tiempos, que sepan buscar la información necesaria, la correspondiente, la que ellos consideren que sí responde a sus necesidades [...] Para los directores podría hacer la recomendación de que sean un poco más empáticos con nosotros, que sean más entendidos en cuanto a nuestras actividades, en cuanto a nuestros tiempos y que al igual que ellos nosotros también tenemos trabajo, nosotros también tenemos demás áreas que demandan nuestra atención; crear un ambiente de confianza, crear ese vínculo ese lazo con nosotros, para que nosotros nos sintamos a gusto de poder acercarnos a ellos cuando tengamos dudas, cuando tengamos alguna dificultad y sentirnos seguros de poder contar con ellos para saber más o menos y no encontrarnos tan perdidos en este camino del proceso de titulación. (G-F-EPRI3D)

Algunos compañeros, que les toco un asesor sin experiencia en esto de la titulación, pues puedo decir que yo le yo le pasaba mis herramientas o insumos que mi asesor me pasaba, porque ellos no recibían de sus asesores ni siquiera el hola, cómo vas, qué estás haciendo [...] que se agenden bien las actividades, que coincidan las áreas, que haya comunicación entre ellas, porque a veces coinciden o topan con otras actividades y pues nosotros nos

quedamos sin información que podría ser importante para nuestro documento. (G-F-EPRI4Y)

Tres estudiantes de preescolar y dos de primaria destacaron como aspectos importantes, respetar el cronograma y estar preparados tanto en cuestiones académicas como emocionales, que los directores tengan la disposición y apertura al diálogo, además de motivarlos en este proceso tan relevante: “recomendaciones para los directores, considero hacer como espacios de diálogo entre ellos, para que entre los mismos asesores se haga un intercambio de ideas y dejar muy en claro qué día son específicos para asesoramiento” (G-F-EPRI1L). “Que los asesores que también se les haga comprometerse con lo que van a hacer, que los asesores sean empáticos [...] que empiecen a trabajar desde el principio, porque trabajar en contrat tiempo, es muy complicado es muy estresante” (G-F-EPRE6I).

Mi propuesta sería que además de que los directores tengan las herramientas y los recursos y cada aspecto en orden, para que se pueda realizar el proceso adecuadamente y tranquilamente; dar esa motivación y apertura [...] Iniciar el proceso de titulación de acuerdo con los tiempos que marca el calendario [...] que no pierdas la motivación, que pienses en tus metas, en tus objetivos, qué es lo que quieres lograr con este documento, a dónde quieres llegar; ya es el último paso para terminar la carrera, para titularse, para salir para desenvolverse en el ámbito profesional, entonces, es importante no restar o minimizar este proceso (G-F-EPRE8S).

Tres estudiantes de preescolar y uno de primaria mencionaron que la BENV tenga una organización adecuada en actividades estudiantiles y de docentes para no empalmar actividades ni saturarlas de trabajo académico:

Como por ejemplo Organización, disposición de ambas partes en este en este proceso [...] se trata de querer y disfrutar este proceso, aunque con estrés, pero al mismo tiempo uno se da cuenta de que está aprendiendo de sí mismo. (G-F-EPRE2AN)

Referente a la institución tanto los asesores como alumnos, es tener esa confianza esa empatía para que el proceso sea ágil, funcional y se pueda estructurar conforme a los propósitos del tema de investigación [...] Institucionalmente también, designar una franja, horario y espacio definitivo para el acompañamiento, de mínimo una o dos veces por semana, pero que sea designada totalmente para para este proceso de titulación a partir de sexto semestre. (G-F-EPRI8G)

Como se pudo notar, la motivación académica es un factor sumamente importante para llevar a cabo no sólo las clases rutinarias de un docente, sino también para acompañar, orientar y guiar al estudiante en un proceso de titulación, ya que en las Escuelas Normales es un requisito indispensables salir titulados de la licenciatura a cursar, debido a que es la única institución que

para contratar a docentes de nivel básico la Secretaría de Veracruz, requiere de ese documento que lo acredite como licenciado en Educación Básica para poder presentar el examen al servicio profesional docente, entonces este factor alude a que el estudiante tenga un estado anímico positivo para llevar a cabo de una forma simultánea los cursos, periodos de práctica profesional y trabajo de titulación a la par desde un sexto semestre, que es cuando comienza el acompañamiento en la titulación.

Por lo tanto, el docente que funja el papel de director de documento de titulación tiene en parte la responsabilidad de animar para que el proceso sea fortuito y óptimo para poder llegar a la culminación de las licenciaturas que integran la BENV.

5.6 Identidad profesional

Respecto a las categorías emergentes (CE) correspondientes a los retos que implica el llevar a cabo una dinámica de trabajo óptima en el acompañamiento tutorial en la titulación, se preguntó a los docentes, que mencionaron seis elementos sustanciales:

1. Tiempo. Cuatro docentes de la Licenciatura en Educación Primaria(36%) mencionaron que el reto es el tiempo disponible para realizar la investigación y tener una mayor organización para el tratamiento de la información que presentan las investigaciones a realizar, que acompañan al documento de titulación, además de estar actualizados en formato APA y metodologías en investigación. Seis docentes de la Licenciatura en Preescolar (63%) mencionan que el reto es el en manejo de tiempos y, como posible solución, mencionaron la apertura al trabajo colaborativo.
2. Organización. Los docentes de la Licenciatura en Educación Primaria(36%) mencionaron como un reto la organización de su trabajo.
3. Actualización. Cuatro académicos de la Licenciatura en Educación Primaria(36%) mencionaron que es un reto mantenerse actualizados en formato APA y metodologías en investigación.
4. Distanciamiento social. De los docentes de ambas licenciaturas, 30% (siete docentes) comentan que el distanciamiento social ha sido el gran reto para llevar a cabo su labor tutorial, ya que ha provocado la falta de espacios físicos donde trabajar con los tutorados y la necesidad de que los docentes manejen el estrés generado por esta situación.

5. Uso de herramientas tecnológicas. De los docentes de ambas licenciaturas, 30% (siete) al apoyarse más en el uso de las herramientas tecnológicas, ha surgido como un reto adaptarse al uso de dichas tecnologías.
6. Temas de investigación. Siete docentes de ambas licenciaturas (30%), destacan los problemas que causa que se les asignen temas de investigación sin asociarlos con su perfil. Los académicos consideran que es un reto ser asesor trabajos de temáticas que desconocen, además que el trabajo no está organizado por líneas o temáticas de investigación y eso dificulta sus tutorías.

Un 60%, de las demás respuestas en ambas licenciaturas (13 docentes) oscilan en cuestiones de comunicación intrínseca y extrínseca, así como el sentido de responsabilidad, ética, confianza, empatía, manejo de estrés, falta de espacios físicos, lectura y redacción, conocimiento curricular, formación autónoma, estrategias diversificadas para la atención de estudiantes y falta de sistematización del quehacer docente; temáticas que emergieron en el transcurso de la entrevista, conforme a las subcategorías analíticas que fueron planteadas.

Algunos de los temas destacados se muestran en las siguientes citas: “Las temáticas que se nos asignan a los docentes quizás no son de nuestro campo de estudio, entonces tengo que asesorar en un campo que desconozco” (DPRI3).

El reto más importante es el tiempo y dejarles un espacio en donde ellos construyan este trabajo y donde nosotros podamos brindarles, un poco de nuestra experiencia [...] La motivación hacia los estudiantes sería continuar con ellos aún a la distancia. (DPRI10)

Los retos que tengo es ser más organizado, informarme sobre las temáticas de los muchachos, contextualizarlo, en que escuela están, conque maestros están trabajando en séptimo, octavo semestre, en la primaria [...] nos preocupa la parte final cuando el documento a ser leído por otro compañero que tal vez no piense de manera como nosotros lo hacemos, eso es lo que sucede. (DPRI813)

Estos retos coinciden con los que menciona Villaen DÍA (2018):

La intervención docente del formador hoy tiene varios retos, el profesorado debe ser capaz de dominar los enfoques y contenidos del plan de estudios, prever tiempos y espacios diversos destinados a recuperar y a resignificar formas abiertas de ver el mundo; conocer más de cerca los procesos productivos ligados a su tarea académica, ampliar su rol profesional como respuesta a la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula y en el ámbito del alumnado [...] Los docentes formadores, nos enfrentamos a altas expectativas sociales, la mirada está puesta actualmente en la docencia y en las Instituciones formadoras de docentes, de ahí el compromiso de mejorar día a día. (p. 47)

Las Escuelas Normales, debido a su origen y a su misión de formar docentes al servicio de la educación, y por ende conocidas y caracterizadas por sus largos periodos de práctica profesional, a diferencia de las IES, tiene el gran reto de enfrentar y adaptarse a los desafíos e innovaciones que caracterizan al ámbito educativo, entre ellas están las TIC como recursos de apoyo a su práctica y, sobre todo, el realizar la sistematización de su práctica con el apoyo de estos recursos. No cabe duda de que la docencia es una profesión de vida, en la cual se está en actualización y formación constante. Pareciera ser que las problemáticas educativas siempre son las mismas, sin embargo, su atención y reflexión distan de diversas formas de atender el objeto de estudio.

Aquí también se incorporó otra subcategoría, la 2.1, correspondiente a la identidad profesional manifestada en los docentes y estudiantes en el proceso de titulación, con la finalidad de complementar a las demás subcategorías, al considerar que este elemento junto con el que refiere al acompañamiento se fusionan debido a que ambos actores educativos son seres de carácter histórico, social y formativo, en donde siempre está en construcción de su identidad profesional, al desempeñar su papel docente y, en este caso, el de director de documento de titulación.

Tres docentes de primaria y tres de preescolar mencionaron que la identidad profesional se forma

Recordar, cuál es tu contribución profesional a futuro, a quienes vas a formar, porque, cuál es tu papel en la sociedad, eso es parte de una identidad, saber ser profesor frente a un grupo, eso es algo muy fuerte para mí [...] a mí todavía me cuesta pensar, yo con más de 30 años de servicio, me cuesta pensar qué el error que yo cometo frente a ellos los pueden marcar por siempre y que pueden seguir con ese error, eso es parte de la identidad y eso se los recuerdo todo el tiempo ¿quiénes son y a dónde van? (G-F-DPRI2L)

Villareal (2016) afirma que “la identidad profesional de los profesores está fuertemente configurada por las instituciones de formación. Los distintos roles que las estructuras educativas han propuesto al maestro han constituido una fuente de sentido, base de la identidad profesional” (p. 35).

Punto de coincidencia en cuanto a la construcción de la identidad docente con lo que marca el siguiente docente “proceso de construcción que identifica, pertenecer a un grupo, proyecto identitario, se requiere formar parte del equipo, colaborar, fortalecer, compartir, vivir, aprender juntos, elaborar y conducir el proyecto para ser corresponsable de los resultados obtenidos” (G-F-DPRI6J).

El proceso de construcción implica aspectos de carácter histórico e interactivo, de puntos de coincidencia, de empatía, formativos e incluso de sentido de pertenencia respecto al lugar donde se labora.

En atención a estos puntos, tres docentes de primaria y una de preescolar dijeron que se construye y que influyen aspectos históricos de la escuela, por el hecho de pertenecer a una escuela con antigüedad y prestigio en la formación de docentes de Educación Básica. Por ejemplo, dos de ellos dicen:

Nuestra escuela como IES, en ese sentido, marca mucho la diferencia de características que te identifiquen como normalista, y que te hagan sentir que estás en una escuela de más de cien años, benemérita que trasciende, que impacta en lo que decide, hace y trabaja, en cómo lleva a cabo su práctica profesional. (G-F-DPRI5R)

Todo aquello que implica nuestra profesión ¿no?, él cómo, el qué debo saber, qué debo hacer, cómo debo ser, cómo comportarme, incluso las actitudes [...] creo que sí como docentes tenemos esta perspectiva de que estamos apoyando y aportando en la última parte de formación de los estudiantes para que consoliden esta identidad profesional, si podemos hacerlo, no quedarnos sólo como un apoyo temático-metodológico de un documento. (G-F-DPRE5T)

Tres docentes de preescolar mencionaron aspectos como la vocación y la ética profesional, que se refuerza en los últimos semestres, “en séptimo y octavo semestre, en el proceso de construcción de documento de titulación se va fortaleciendo [...] va muy ligada a lo que se llama la vocación, entonces me parece que estamos tratando de formar profesionales” (G-F-DPRE7LUI).

Se puede notar, desde la mirada docente, que la construcción de la identidad profesional está determinada no sólo por su profesión, sino también por el nivel educativo en el que se labora, por el centro educativo y por las trayectorias profesionales personales. Así pues, la identidad profesional se asocia a la concepción del acompañamiento, al considerarlo como un proceso formativo, en el cual se parte de las experiencias previas del estudiante, llevadas a cabo mediante la reflexión de su práctica educativa durante su trayectoria escolar cursada.

Pasando a la mirada estudiantil, ellos coinciden en que la identidad profesional implica un proceso de construcción, en la que refiere su sentido de pertenencia al formar parte de una institución formadora de docentes de Educación Básica, al manifestar que, efectivamente, ellos están orgullosos de pertenecer a este grupo social, sobre todo del papel profesional de la carrera que ellos eligieron.

Ocho estudiantes de primaria y dos de preescolar coincidieron en que es un proceso de construcción que se da durante la carrera, y que tiene que ver con la práctica educativa ejercida en ese tiempo:

Ámbito que nosotros hemos trabajado y hemos construido a lo largo de toda la carrera [...] no sólo se limita a esta etapa de titulación, sino que al egresar vamos a seguir fortaleciéndola y enriqueciéndola con las experiencias, actualización y demás formación. (G-F-EPRI3D)

Características que mucho tienen que ver con el perfil de egreso del alumno en caso de alumnos normalistas y creo que alguna se fue construyendo a lo largo de estos cuatro años en la Normal o en teoría así debería de haber sido, pero que se pone en práctica, sobre todo en este último año, a través de la observación que va a ser llevada al propio documento, y una vez que se traslada esa información, requiere el desarrollo o puesta en práctica de otras habilidades, actitudes sobre todo para trasladarlo al plano de la investigación y que sea útil para los aspectos teóricos y prácticos en el ambiente profesional. (G-F-EPRI7V)

Cinco estudiantes de preescolar puntualizaron que la vocación tiene que ver en ese proceso de construcción, como lo mencionan las siguientes estudiantes de preescolar: “todo esto también se basa desde la vocación, uno tiene que tener cierto gusto por la carrera, para que pueda observar esta concepción de la identidad” (G-F-EPRE2AN).

Igual, tiene que ver con la vocación, con la construcción que tiene uno mismo, que se va dando durante la carrera, pero que refuerza más en este último año con el documento de titulación, ya que se da más el sentido de responsabilidad e identidad propia de ser maestra por terminar el documento y por ser lo que te va a acreditar para poder trabajar en un futuro. (G-F-EPRE3AR)

Un estudiante de primaria y otra de preescolar coincidieron en que es un proceso reflexivo que se da durante el trabajo de titulación, como lo menciona un estudiante de primaria:

Creo que tiene relación con nuestro trabajo de titulación porque al menos en mi caso fue un tema que está relacionado con la pandemia y pues hacerles frente a los retos que los docentes tuvieron hoy, y eso hace que se forme más mi identidad profesional o que me sienta más cerca de ella. (G-F-EPRI5M)

En atención a lo anterior se tiene que la identidad profesional, puede ser un elemento que está inmerso en la formación del docente normalista, y que en algún momento de su vida académica puede influir en su desempeño para la construcción de su documento de titulación.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Este apartado presenta las conclusiones a las que se llegaron después de realizar el análisis de los resultados, organizados en las cinco categorías que componen al presente estudio, para dar respuesta al objetivo planteado, que consistió en analizar las prácticas educativas de acompañamiento tutorial que realizaron los docentes durante las tutorías que impartieron al estudiante normalista en el proceso de titulación, a fin de formular orientaciones pedagógicas que abonen en los procesos de formación inicial del profesorado, en el campo de la investigación educativa.

Considero que el objetivo general fue alcanzado ya que se lograron caracterizar estas prácticas educativas, al desarrollar e interpretar las experiencias que manifestaron en torno a: los saberes académicos y experienciales; la apropiación del currículum; las estrategias de trabajo por las cuales se apoyaron en el acompañamiento, que para esta ocasión y tiempo histórico de contingencia estuvieron determinadas y mediadas por el uso de las TIC; la dinámica de trabajo; la formación en habilidades para la investigación educativa al caracterizarla con los aprendizajes, el pensamiento crítico, contexto escolar, cultura, la motivación académica y la identidad profesional.

En cuanto a sus saberes académicos, son principalmente los conocimientos profesionales que generalmente se basan en los saberes basados en la experiencia, en la práctica, las rutinas escolares que son reflejados durante proceso de adaptación y socialización de los profesores en la cultura tradicional escolar y la estructura curricular en un contexto educativo determinado. En atención a este aspecto los docentes informaron haberlos adquiridos en la formación continua que han recibido, ya sea por parte de la BENV o de forma particular. Con esta información se cumple el objetivo específico 1 que consistió en caracterizar los saberes docentes que componen las prácticas educativas de acompañamiento tutorial que realizan los académicos durante el proceso de titulación con los estudiantes normalistas.

La investigación educativa es un punto relevante para el docente formador de docentes de Educación Básica, ya que, con ella, pueden llevar a cabo un mejor acompañamiento. Sin embargo, los docentes manifiestan que es un punto para el cual carecen de formación. Por lo tanto, es aquí donde se observa la necesidad de formar a los docentes en procesos de investigación.

En los datos aquí presentados, se mostró la carencia de articulación entre los saberes académicos profesionales, la interpretación de la práctica educativa y la sistematización misma de

sus prácticas, acontecimiento que no lo realizan. Esa falta de articulación es un tema que debe ser abordado en los procesos de formación del tutor.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación ¿Cómo son las estrategias pedagógicas que manifiestan los académicos y estudiantes respecto a su realidad vivida en la práctica educativa durante el acompañamiento tutorial en la titulación? se puede concluir que éstas dependen de la fase del trabajo de titulación, que en un principio a menudo son unidireccionales ya que las estrategias mayormente utilizadas fueron las individuales que van desde el análisis de aspectos autobiográficos de los estudiantes, como el conocerlos, escuchar y analizar sus proyectos de investigación como punto de partida.

También se descartaron las estrategias horizontales, que consistieron en establecer horarios y ambientes de trabajo, recuperación de ideas previas, planear los contenidos que implica la búsqueda y organización de la información (trabajo autónomo de manera continua), y lecturas para los estudiantes (las de inicio), fomentar la búsqueda, clasificación y discriminación de la información para el documento de titulación, toma de notas reflexivas de los documentos consultados, fomento del dialogo reflexivo mediante preguntas detonadoras, retroalimentación individual y grupal, y enseñanza a través de ejemplos.

También destacaron que una de las estrategias en las cuales se apoyaron fueron la comunicación e interacción a través de las plataformas que brindan las web 2.0 como el correo electrónico, uso de redes sociales y plataformas virtuales de apoyo para la educación híbrida.

Las estrategias de trabajo que siguen los docentes se manifiestan según el momento de su aplicación, al presentarse de forma preinstruccional, coninstruccional y/o postinstruccionales, considerando el tipo de conocimiento a abordar y el aprendizaje a lograr, además de considerar el contexto donde se desarrolla.

En cuanto a la apropiación de estas estrategias, debido al tiempo de contingencia vivido, los participantes manifestaron haber trascendido de una forma rápida de un currículum presencial a uno virtual, en cuanto a la adaptación de la forma de trabajo, aunque algunos de ellos dentro de su rutina pedagógica ya incorporaban a las TIC como apoyo a sus asesorías, pero no en periodos prolongados.

Algunos apoyos tecnológicos –plataformas de comunicación sincrónica y asincrónica– a los cuales recurrieron de forma recurrente fueron WhatsApp, correo electrónico y videoconferencias.

Los docentes argumentaron que el apoyarse de plataformas, dieron un salto innovador de la enseñanza tradicional a una asincrónica, en donde la atención de ambos actores educativos, así como la interacción virtual, debe ser recíproca y con un hilo conductor congruente, con objetivos claros para las sesiones de asesoría.

Ambas licenciaturas mencionaron que no existe una academia de titulación en la cual ellos se apoyen para trabajar en conjunto, que por lo tanto no existen criterios establecidos de manera grupal que represente al grupo colegiado de trabajo docente. Por lo que la mayoría de las fases lo realizan ellos solos.

Lo anterior conlleva al cumplimiento de las competencias profesionales, pues los resultados coinciden en las que están relacionadas al utilizar recursos de a investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación, dichas competencias consideran todos los cursos del trayecto de práctica profesional, ya que se convierten en espacios de articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la docencia. Por lo tanto, el futuro docente de Educación Básica estará en posibilidad de construir un equilibrio entre la disciplina científica académica que sostiene su actuar en el ámbito educativo.

Con esta información se cumplió el segundo objetivo específico que consistió en interpretar las experiencias que manifiestan los docentes y estudiantes, respecto a su realidad vivida en la práctica educativa durante el acompañamiento tutorial durante el proceso de titulación, con la finalidad de esclarecer estrategias pedagógicas que coadyuven a la mejora del proceso

En cuanto a la pregunta de investigación tres ¿Cuáles son los retos que enfrenta el director del documento de titulación durante la dirección del documento de titulación?, y ¿cómo se mejoraría dicho proceso?

El mayor reto fue la virtualidad, el distanciamiento y la pandemia; estudiantes y docentes transitaron de una educación presencial a una educación virtual, por lo que reconocen que les hizo falta el acercarse físicamente para el fomento al diálogo e interacción entre directores y estudiantes de documento de titulación.

Para comprender el proceso de titulación, todos los docentes mencionaron algunos de los beneficios y limitantes de la BENV. En beneficios se mencionaron las facilidades de formación y actualización docente en general, además de que la institución cuenta con una gama amplia de

expertos en temas de investigación por los perfiles de los docentes, y una alta demanda de titulación.

En cuanto a las limitantes, los directores señalan que, a pesar de contar con una gama de perfiles docentes, no se asignan las temáticas de titulación a los tutores ni a los jurados con base en perfil y experiencia docente, ni a Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento que desarrollan, lo cual dificulta el proceso de acompañamiento.

Es relevante considerar el punto anterior, ya que tener un registro de los tópicos que investigan los estudiantes normalistas por generación, así como de las modalidades, le puede dar una pauta a la institución educativa para determinar una de las líneas de acción por las cuales se puedan tomar decisiones para los cursos de actualización docente que oferta la BENV, además de considerar como primer punto la selección de perfiles docentes para la dirección de documentos de titulación en un primer plano.

Pasando a otra de las limitantes, ambas licenciaturas también señalaron la falta de espacios físicos para realizar las tutorías. También se resalta que durante el proceso de titulación se privilegia la parte administrativa sobre la académica, como por ejemplo de docentes que integrarían el curso de titulación, la cual no existe, la inequidad en la diversificación de funciones docentes en toda la comunidad educativa, porque no todos los docentes asesoran trabajos recepcionales, y eso provoca que quienes sí participan tengan muchos estudiantes. Al igual que la necesidad de formación en temas exclusivos de titulación y de investigación, que les permita mejorar su trabajo como asesores de documentos.

6.1 Propuestas para mejorar el aspecto administrativo

Con base en los datos aquí presentados, es necesario que la comisión de Titulación de la BENV realice algunas acciones para facilitar el proceso de titulación tanto en docentes como en estudiantes, por lo que sugiere:

- ✓ Concentrar información actualizada de los perfiles docentes que participen en el proceso de titulación.
- ✓ Revisión del perfil docente para la asignación de directores de titulación, con el propósito de que el apoyo que reciba el estudiante sea con base en la experiencia en líneas de investigación que trabaje el director del documento.

- ✓ Promover en los docentes el conocimiento completo del plan de estudios vigente.
- ✓ Organizar seminarios, talleres, conferencias, todo situado en el ámbito educativo que atañen las Escuelas Normales, con el propósito de que docentes y autoridades puedan compartir saberes profesionales/académicos utilizados durante la tutoría y, al mismo tiempo, formar a los docentes noveles en el proceso de titulación.
- ✓ Ofrecer a los docentes cursos y/o seminarios permanentes de formación en investigación educativa situada en las Escuelas Normales, como por ejemplo iniciando con la elaboración del protocolo de investigación en el caso de Tesis de Investigación, o un módulo de búsqueda de información para el estado del arte que abona a la primera fase de las tres modalidades de titulación; aspectos generales de las metodologías que componen a cada modalidad, así como elementos a considerar para un acompañamiento pedagógico.
- ✓ Apoyarse de las fichas de seguimiento realizadas por los docentes, para realizar cortes evaluativos de las fases del proceso de titulación e incorporar la retroalimentación como elemento formativo del acompañamiento.
- ✓ Incorporar la evaluación por parte del estudiante hacia el proceso en general y a su director del documento, con la finalidad de obtener insumos para la toma de decisiones institucionales que le competen al proceso de titulación.
- ✓ Organizar presentación de avances de investigación que realizan los estudiantes por corte semestral a la comunidad normalista.
- ✓ Invitar a egresados de las generaciones a partir del plan de estudios 2012, para compartir experiencias exitosas en el proceso de titulación a la comunidad normalista.
- ✓ Promover en toda la comunidad de la BENV la concepción de una tutoría académica basada en la confianza, empatía, comunicación, apertura al diálogo, resiliencia y establecimiento de acuerdos.
- ✓ Otorgar reconocimiento institucional a los docentes que realizan el acompañamiento para la titulación, mediante constancias con valor curricular, así como también generar apoyos para la publicación de resultados, para la difusión del conocimiento de los trabajos de titulación.
- ✓ Promover la vinculación con otras instituciones de educación superior con formaciones afines, para conocer experiencias de titulación.

- ✓ Promover el estudio de posgrado en los académicos, para que puedan participar más docentes en el proceso de titulación.
- ✓ Recordar que la tutoría en la titulación es un proceso permanente, inmerso en toda la malla curricular, ya que se visualiza con el logro de las competencias profesionales alcanzadas por el estudiante.
- ✓ Establecer vínculos con la Educación Básica, mediante Subsecretaría de Educación Básica Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, a través de los consejos técnicos escolares con la Unidad del Sistema para la Carrera de las maestras y maestros USICAMM y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), para promover cursos con base a las líneas de generación y conocimiento que producen los estudiantes normalistas en esta última etapa de la Titulación.

6.2 Propuestas para mejorar la formación de profesores

Con la información obtenida se deriva una propuesta de formación docente para la titulación para construir un currículo que abone a la formación en la investigación educativa. Los resultados de los docentes de ambas licenciaturas coincidieron en la importancia de la profesionalización y actualización continua que debe haber durante el proceso del acompañamiento que, a veces, propicia la BENV, para compartir experiencias del proceso en sus distintas fases de acompañamiento.

Esta propuesta debe incluir los siguientes conocimientos teóricos:

- Conocimiento del vigente plan de estudios de las EN.
- Metodología de la investigación
- Conocimiento de los documentos oficiales que apoyan el proceso de titulación.
- Etapas del proceso de construcción del documento de titulación
- Protocolo de investigación
- Planteamiento del prolema
- Marco teórico
- Sistematización de datos científicos
- Análisis e interpretación de resultados y uso de softwares
- Redacción científica

- Conclusiones

Y los siguientes **conocimientos experienciales** :

- Fomentar el trabajo en colegiado, mediante la generación de una academia de titulación.
- Compartir experiencias pedagógicas de acompañamiento en la titulación, en periodos mensuales.
- Fomentar la participación entre los estudiantes, para compartir experiencias de trabajo, entre ellos y también a los docentes, con el fin de establecer rutinas pedagógicas recurrentes, que mejoren la calidad de los procesos de dirección de documentos.
- Planear actividades de acompañamiento del proceso mediante una vez por semana.
- Siempre fomentar el trabajo autónomo y entre pares.
- Fomenta la empatía y la comunicación efectiva.
- Fomentar una evaluación y seguimiento de las actividades a realizar, marcadas en el cronograma, para asegurar el logro de los avances que deben entregar de las fases correspondientes a la modalidad de titulación elegida.
- El conocimiento de sus estdduciantes y entablar la comunicación paa un ambiente óptimo.
- Llevar una relatoria de sesiones.
- Promover la vinculación de líneas de generación y aplicación del conocimiento

Y las siguientes estrategias pedagógicas:

- El apoyo de las TIC y el uso de ambientes virtuales de aprendizaje para una educación híbrida, con base al uso de una plataforma virtual institucional, en la cual se de apoyo en la construcción y seguimiento del curso permanente enfocado al “Acompañamiento pedagógico en la titulación del estudiante normalista”.
- El fomento de la motivación académica, empatía y responsabilidad por ambas partes en cada una de las etapas del proceso.
- Nombrar enlaces pedagógicos por licenciatura, para la construcción del documento de titulación, mismos que serán los facilitadores para impartir y dar seguimiento al programa de titulación.

- Seguimiento puntual y permanente de la dirección del documento y del desempeño de los directores de titulación.
- El contenido del programa se trabajará mediante módulos, por ejemplo:
 1. Módulo Cero: Conocimiento y manejo de la plataforma digital.
 2. Módulo 1: Elementos psicopedagógicos para el acompañamiento en la construcción del documento de titulación.
 3. Módulo 2: Modalidad de titulación (depende de la asignación que se le halla proporcionado al docente)
 4. Módulo 3: Insumos para el inicio de la construcción del documento.
 5. Módulo 4: Manejo de referentes teóricos y metodológicos.
 6. Módulo 5: Redacción científica
 7. Módulo 6: Sistematización y análisis de la información.
 8. Módulo 7: Presentación de resultados.

Este programa de formación docente para la titulación debe estar a cargo de los docentes que fungirán como enlaces de licenciatura, con el propósito de apoyar a los docentes en este proceso y de gestionar espacios para la socializar los avances de las fases que integran la titulación.

Esta formación docente no tiene que ser solo mediante cursos, talleres, seminarios extracurriculares, también se pueden implementar jornadas de presentación de avances de los documentos de titulación trimestrales y/o semestrales, y reuniones de academias donde se promueva el diálogo y el intercambio de información.

6.3 Limitaciones de la investigación

La BENV es una institución caracterizada por formar a docentes de Educación Básica, la cual me ha brindado la oportunidad de desarrollar y adquirir saberes docentes, que han abonado a mi desempeño académico y laboral.

Es así como la experiencia obtenida al desempeñar funciones como lo es la docencia, al haber sido jefa de áreas como Investigación Educativa, Tutoría Institucional, Actualización y Mejoramiento Profesional, y al ser integrante de la Comisión de titulación de los planes de estudio 2012, me llevó a la necesidad de formarme e investigar uno de los aspectos que atañen a la

educación superior, al desempeñar una de sus funciones sustanciales como lo es la investigación y difusión.

No ha sido “fácil” el camino para insertarme en estos procesos que integran a la investigación educativa en las Escuelas Normales, ya que se necesita iniciar desde abajo, desde lo esencial, para entablar una primera mirada empírica a los problemas educativos en este contexto, como lo fue en este caso particular, el acompañamiento para realizar investigación educativa, vista desde los directores de documento de titulación, estudiantes e, incluso, de un directivo en su momento.

Una de las limitantes que encontré fue el acceso al trabajo de campo, debido a la contingencia sanitaria generada por el COVID-19, ya que en un principio se había planeado hacerlo de forma presencial. El periodo de aislamiento modificó las formas de trabajo de los académicos y tal vez al regreso a las actividades presenciales, nuevamente hay cambios que ya no se registraron en este trabajo.

Este fue el principal obstáculo, porque no todas las personas están interesadas y dispuestas a que se les pregunte sobre los procesos que realizan en su actividad laboral, y más si son aspectos cualitativos, en donde la realidad vivida forma parte de subjetividades, y algunas veces no es de su agrado el documentarlas, aunque se les aclare que son para fines totalmente académicos que abonan a un proceso, que en este caso fue del acompañamiento en la titulación. Aspecto irónico, puesto que los docentes, y me incluyo también, debemos fomentar en el estudiante el trabajo autónomo y colaborativo para escribir lo que atañe la realidad educativa, pero ¿cómo vamos a realizarlo? si no sistematizamos nuestros procesos generados en nuestra práctica educativa. Aspecto difícil, pero no imposible.

Otra limitante del presente estudio es no haber incluido todas las licenciaturas, ya que pueden presentarse diferencias en el acompañamiento para la titulación debido al subistema al que están enfocadas, en el futuro será necesario conocer sus particularidades.

6.4 Futuras líneas de investigación

El trabajo investigativo en la BENV no debe detenerse, necesitamos conocer y analizar lo que se hace para promover un proceso de mejora continua, por ello recomiendo continuar con las siguientes líneas de investigación:

- ✓ Investigación educativa en las Escuelas Normales.

- ✓ Estado del conocimiento generado por los estudiantes normalistas.
- ✓ Líneas temáticas que investigan los estudiantes normalistas, con base a los trayectos formativos, en especial a la preparación para la enseñanza y el aprendizaje.
- ✓ Prácticas de acompañamiento para la titulación en las licenciaturas que integran la BENV, ya cada una de ellas presentan características con base a los contenidos de sus planes de estudio.
- ✓ Sustentabilidad en la formación inicial, como temática que abonan la enseñanza de ciencias a nivel básico.
- ✓ Interculturalidad en la formación inicial, debido existe una diversidad de perfiles estudiantiles y docentes que integran la comunidad normalista que le abonan a la línea, así mismo funge como punto de partida para la integración del futuro egresado de la EN al contexto escolar inmediato.
- ✓ Considerar las necesidades formativas de los egresados durante los primeros 5 años de trabajo frente a grupo, que mediante la producción del conocimiento a través de estos documentos de titulación, serían insumos para generar cursos que sirvan de apoyo pedagógico para su desempeño docente.

Estas líneas de investigación orientan a ambos actores educativos a redimensionar las problemáticas detectadas en la Educación Básica, y a tener un panorama amplio de lo que acontece en el ámbito educativo vigente.

7. Referencias

- Achhab, A. (2022). La tutoría en línea. Valoraciones generales. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (2), 1-14. Recuperado de: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3136>
- de Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Argentina: Miño y Dávila.
- Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, (37), 172-190. Recuperado de: http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/issue/view/3927/pdf148
- Álvarez, C., & Hevia, I., (2013) Posibilidades y límites de la relación-práctica en la formación inicial del profesorado. *Cultura y Educación*, 25, (3), 337-346. Recuperado de: <https://doi.org/10.1174/113564013807749759>
- Álvarez, M., Dorio, I., Figuera, P., Fita, E., Forner, Á., & Torrado, M. (2012). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: OCTAEDRO-ICE
- Álvarez Aguilar, N., Marín Rodríguez, C., & Torres Bugdud, A. (2012). La interacción tutor – estudiante en la Educación Superior. Un acercamiento a su diagnóstico. *Humanidades Médicas*, 12, (3), 409-426. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202012000300004&lng=es&tlng=es.
- de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16, (50), 935-959. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n50/v16n50a12.pdf>
- Arnaiz, P. (2001). Fundamentación de la Tutoría. En Argüís, R et al. *La acción tutorial. El alumnado toma la palabra*. Pp. 13-22. España: Grao.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Al servicio y fortalecimiento de la educación superior. (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.
- Ávila, R. & Garza, H. (2022). La investigación educativa en las Escuelas Normales de México: la importancia de formar formadores. *Revista Científica de Ciencias Sociales y Humanas*, (80), 12-23. Recuperado de: <https://doi.org/10.33324/uv.vi80.511>

- Ayala, C. (2001). Diez conceptos básicos de la comunicación social. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (84), 819-846. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4022566>
- Bárcena, F. (1991). Teoría de la educación y conocimiento práctico. Sobre la racionalidad práctica de la acción educativa. *Revista Complutense de Educación*, 2, (2), 221-243. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9191230221A/18131>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. España: Akal.
- Barrón, C. (2009). Repensar la formación de tutores. En P. Ducoing (Coord.), *¿Tutoría y/o acompañamiento en educación? Tutoría y mediación I*, (pp. 211-232). México: IISUE-UNAM.
- Barroso, A., Barroso, R. & Parra, G. (2013). *Las dinámicas grupales y el proceso de aprendizaje*. México: IPN.
- Benemérita Escuela Normal Veracruzana. (2012). Disposiciones institucionales para la titulación de las licenciaturas en educación preescolar y primaria planes 2012 generación 2012-2016. Xalapa: Benemérita Escuela Normal Veracruzana.
- Benemérita Escuela Normal Veracruzana. (2017). Disposiciones institucionales para la titulación de las licenciaturas en educación preescolar y primaria planes 2012 generación 2015-2019. Xalapa: Benemérita Escuela Normal Veracruzana.
- Benemérita Escuela Normal Veracruzana. (2019). Disposiciones institucionales para la titulación de las licenciaturas en educación preescolar y primaria planes 2012 generación 2017-2021. Xalapa: Benemérita Escuela Normal Veracruzana.
- Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2010-2016.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2002). *Focus Groups in Social Research*. Londres: SAGE Publications Ltd.
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., & Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Argentina: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Montessor. Bourdieu, P., Chamboredon, J. & Passeron, J. (1996). *El oficio de sociólogo*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Calvache, D. (2021). *Apropiación curricular de la metodología del diseño en los programas de diseño industrial colombiano*. Colombia: Universidad de Nariño. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/353413223_APROPIACION_CURRICULAR_DE_LA_METODOLOGIA_DEL_DISENO_EN_LOS_PROGRAMAS_DE_DISENO_INDUSTRIAL_COLOMBIANO/link/60fae2041e95fe241a83d639/download
- Canto, J. (2002). *Dinámica de grupos. Aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos*. Málaga: Algibe.
- Carbajo, F. (2004). La comunicación entre el profesor-tutor y los alumnos. Reflexiones sobre la tutoría en los centros estatales españoles. *Estudios sobre Educación*, (7), 129-142. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/zCarbajo-COMUNICACION-TUTOR-ALUMNO.pdf>
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Casarini, M. (2005). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Trillas.
- Castañeda, L. & Perafán, G. (2015). El conocimiento profesional del profesor: tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. (*Pensamiento*), (*Palabra*) y *Obra*, (14), 8-21. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614165075002>
- del Castillo, J. (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis. *Visión Gerencial*, (Número especial), 16-32. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545877006.pdf>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14, (1), 61-71. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Coll, C. (2007). *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México: Paidós.

- Comas, R., Sureda, J. & Oliver-Trobat, F. (2016). Medidas para la mejora de la formación inicial de los maestros según el profesorado de un departamento de pedagogía. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68, (2), 155-168. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/299471514> MEDIDAS PARA LA MEJORA DE LA FORMACION INICIAL DE LOS MAESTROS SEGUN EL PROFESORADO DE UN DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica. MEJOREDU. Recuperado de: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/programa-docentes-servicio-eb.pdf>
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. (s.f). En busca de Habitus científicos: la tutoría en un doctorado en educación - X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, Veracruz, México, 11 al 21 de septiembre de 2009. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0111T.htm>
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. (s.f). Tutoría de práctica docente en la normal: estilos y concepciones- XIV CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, San Luis Potosí, San Luis Potosí, México, 20 al 24 de noviembre de 2017. Recuperado de <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1527.pdf>
- Crispín, M. L., Caudillo, L., Doria, C. & Esquivel, M. (2011). Aprendizaje autónomo. En M. L. Crispín (Coord.), *Aprendizaje autónomo. Orientaciones para la docencia* (pp. 49-65). México: Universidad Iberoamericana, AC.
- De la Cruz, G. & Abreu, L. (2008). Tutoría en la educación superior: transitando desde las aulas hacia la sociedad del conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 37, (147), 107-124. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000300008
- Deal y Kennedy. (1983). La cultura y la actuación escolar. *Educational Leadership*.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Vol. I*. España: Gedisa.
- Diario Oficial de la Federación. (2012a, 20 de agosto). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Tomo*

DCCVII No. 14. México. Recuperado de:
https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf

Diario Oficial de la Federación. (2012b). *Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. México. Recuperado de:
<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b784330eec1247f1ab/a650.pdf>

Diario Oficial de la Federación. (2018, 06 de agosto). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las Licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. México. Recuperado de
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación. (2022, 16 de agosto). *Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las Licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. México. Recuperado de
https://dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/ACUERDO_16_08_22.pdf

Diario Oficial de la Federación. (2022b, 16 de agosto). *Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las Licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. ANEXO 5. Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria*. México. Recuperado de
https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Díaz, Á. (2007). *Didáctica y currículum*. México: Paidós.

Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Díaz, F & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.

Ducoing, P. (2009). *¿Tutoría y/o acompañamiento en educación? Tutoría y mediación I*. México: IISUE, UNAM.

Ducoing, P. (2013a). Rébsamen: algunas aportaciones conceptuales al proyecto modernizador de la educación en México. *Perfiles Educativos*, XXXV, (140), 149-168. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13226156010>

Ducoing, P. (2013b). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: IISUE.

- Ducoing, P. (2015a). *Tutoría y mediación I*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, IISUE.
- Ducoing, P. (2015b). *Pensamiento crítico en educación*. México: IISUE.
- Ducoing, P. (2015c). *Pensamiento crítico en educación*. En *Las implicaciones del postulado de la UNESCO "aprender a aprender" como uno de los pilares de la educación y su relación con el pensamiento crítico*. Pérez, G. México: IISUE.
- Ennis, R. (2011). The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities. Recuperado de: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf](https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf)
- Equipo editorial, Etecé. De: Argentina. (2021-2022). "Correo electrónico". Recuperado de: <https://concepto.de/correo-electronico/>
- Equipo editorial, Etecé. De: Argentina. (2021-2022). "Comunicación virtual". Recuperado de: <https://concepto.de/comunicacion-virtual/#ixzz7UJVdctXq>
- Escolano, A. (1983). Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, (269), 55-76. Recuperado de
- Ezpeleta, J. & Furlán, A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.
- Falavigna, C. & Arcanio, M. (2011). Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción. *Revista IRICE*, (22), 7-16. Recuperado de <https://doi.org/10.35305/revistairice.v22i22.495>
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aiqué.
- Feldman, D. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fernando, D. (2015). El profesor y el saber práctico. *Revista Educación y Cultura*, (112), 8-11. Recuperado de: https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revitas_101-134/Revista%20Educaci%C3%B3n%20y%20Cultura%20No.%20112.pdf
- Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D., & Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos

- de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, (6), 144-168. Recuperado de: <https://sabereseducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/60715/64525>
- Ferreira, H. & Manisali, E. (2000). Assessing supervision requirements of PhD students: the case of construction management and engineering in the UK. *European Journal of Engineering Education*, 25, (1), 19-32. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/245494287_Assessing_Supervision_Requirements_of_PhD_Students_the_Case_of_Construction_Management_and_Engineering_in_the_UK
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. España: Morata.
- Flores, N. & Villegas, M. (2008). Algunos elementos condicionantes del aprendizaje de la investigación en la educación superior, caso: UPEL Maracay. *Investigación y Postgrado*, 23, (1), 155-185. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=658/65823107>
- Flores, C. (2016). La tutoría en la formación de maestros. *Magister*, 28(1). Recuperado de <https://reunido.uniovi.es/index.php/MSG/article/view/13713/12363>
- Flores, (2017). Tutoría de práctica docente en la Normal. Estilos y concepciones Recuperado de <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1527.pdf>
- Fraga, E. (2015). Walter Mignolo. La comunidad, entre el lenguaje y el territorio. *Revista Colombiana de Sociología*, 38, (2), 167-182. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/54887/54274>
- Fresán, M. & Romo, A. (2000). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
- Gaitán, P. (2013). Hacia una definición de tutoría universitaria. *Revista DIDAC*, (61), 4-8. Recuperado de: http://revistas.iberomex.mx/didac/uploads/volumenes/14/pdf/Didac_61-la_prueba.pdf
- Galván, L. & Galindo, G. (2014). *Historia de la Educación en Veracruz*. México: SEV.
- García, D. (2012). *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

- Gargallo, A. F. (2018). La integración de las TIC en los procesos educativos y organizativos. *Educación en Revista, Curitiba, Brasil*, 34, (69), 325-339. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/er/a/3MvpyCnBN8jrjFsLZdnyNhj/?lang=es&format=pdf>
- Garrido, A., Navas, A., & Marhuenda, F. (2017). Teorías implícitas del profesorado de formación profesional para el empleo. *Estudios pedagógicos. Valdivia*, 43, (1), 269-288. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000100016
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. & Pérez, Á. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, (44), 36-65. Recuperado de: <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>
- Gómez, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, (38), 29-39. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37303804>
- González, J. (2018). El proceso educativo desde el pensamiento complejo. *Revista CON-CIENCIA*, 6, (1), 53-62. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2310-02652018000100006&lng=es&tlng=es.
- González, M. C. (1999). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. España: EUNSA.
- González, N., Zerpa, M., Gutiérrez, D., & Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13, (23), 279-309. Recuperado de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>
- González, R. (2008). Herramientas básicas para el acompañamiento tutorial. *REMO* 6, (14), 12-14. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n14/a03.pdf>
- Groves, C. & Kemmis, S. (2016). Pedagogy, Education and Praxis: understanding new forms of intersubjectivity through action research and practice theory. *Educational Action Research*, 24, (1), 77-96. Recuperado de

- Guba, E. & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Edits.), *Manual de investigación de investigación cualitativa Vol. II*, (pp. 38-78).
- Guevara, G. (2011). *Clásicos del Pensamiento Pedagógico Mexicano (Antología histórica)*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las revoluciones de México, SEP.
- Guzmán, M. G., Peña, M. & Ramírez, M. de L. (2017). *El acompañamiento de la formación práctica de futuros docentes de 7º y 8º semestres en la escuela normal "Valle del mezquital"*. Recuperado de: <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C200117-J007.docx.pdf>
- Hartz, P. (2004). Dinámica de grupos "Dinamización de metodologías y procesos para la democracia participativa". Bilbao: Urtxintxa eskola.
- Heller, Á. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona:Ediciones península.
- Heras, C. (2017). La formación pedagógica del docente universitario. *Palermo Business Review Revista de Management de la Universidad de Palermo*, (16), 65-73. Recuperado de: https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr16/PBR_16_00.pdf
- Hermida, Á. (1986). *La fundación de la escuela normal veracruzana*. Xalapa: Escuela Normal Veracruzana.
- Hermida, Á. (Comp.) (1986). *Historia de la Educación en el Estado de Veracruz*. México: Escuela Normal Veracruzana.
- Hernández, A., Carro, H. & Martínez, I. (2019). Plataformas digitales en la educación a distancia en México, una alternativa de estudio en comunicación. *Revista de Educación a Distancia*, (59), 1-27. Recuperado de: <https://revistas.um.es/red/article/view/373411/272891>
- Hernández, R. & Moreno, S. (2021). Formación de maestros investigadores: un reto para la universidad de hoy. *Revista Habitus: Semilleros e Investigación*, 1, (1), 1-20. Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/semilleros_investigacion/article/view/12671/10768
- Herrera, J. & Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, (49), 9-26. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n19/2011-804X-ppo-19-00009.pdf>

- Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. Recuperado de: http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_en_la_globalizacion_y_la_sociedad_del_conocimiento_imbernon_f.pdf
- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿Cómo se investiga? *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14, (2), 1-9. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15525013001.pdf>
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Jiménez, A., & Correa, P. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias de profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 20, (2), 525-548. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99051>
- Jiménez, D., Durán, M. & Pinto, N. (2016). Prácticas Pedagógicas y Maestros en la Escuela Normal Superior de Río De Oro, Cesar. *Neuronum*, 2, (1), 1-24. Recuperado de: <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/12>
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Singapur: Springer Singapur.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Laparra, S. (2017). El caso de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” de Zinacantán, Chiapas, México. (Tesis doctoral). Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- Lázaro, Á. & Asensi, J. (1996). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Ley Orgánica de Instrucción Pública (1886). Por el Diario Oficial de la Federación, del 2 de octubre de 1886.
- Lindon, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía, Sociedad y Territorio*, 2, (6), 295-310. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11100607>
- López, M. (2018). El acompañamiento en el trayecto formativo de prácticas profesionales para el desarrollo del pensamiento crítico en las estudiantes de la Licenciatura en Educación

- Preescolar de la Escuela Normal de Ixtlahuaca. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (1), 1-21. Recuperado de: <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/919>
- Luzuriaga, J. (1964). Sobre el exilio. 1939-1941. *Revista de Occidente*, (12), 345-368, Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5091c9ec-c506-4cde-a858-22255072567e/re28901-pdf.pdf>
- Macuch, R. & Leite, C. (2014). Análisis de una narrativa autobiográfica profesional en la enseñanza superior. *Tendencias pedagógicas*, (24), 145-164 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236965>
- Malaga, S., Tinajero, M. G. & Ramiro, C. (2020). Tendencias y perspectivas en las tesis de investigación de una normal pública de Baja California. En B.I., Sánchez Luján & R. Hinojosa Luján (Coords.), *Trazas de la investigación educativa en la experiencia de sus Quijotes. Reflexiones y aportes* (pp. 305-320). Chihuahua: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Marengo, A. (1995). *Dinámicas de grupo. Manual práctico*. Nicaragua: UCA.
- En Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, año 1, número 1. Mérida, Yucatán. Recuperado de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C180117-H101.docx.pdf>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt, Austria. Recuperado de: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- McMillan, S. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Mojardin, M. (2017). El proceso de titulación en las escuelas normales y las debilidades en la formación docente. En *Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, año 1, número 1. Mérida, Yucatán. Recuperado de chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C170117-I105.docx.pdf

- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M. L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monterroza, V. (2014). Modelo pedagógico social-cognitivo y su aplicación en las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes del programa de formación complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. *Educación y Humanismo*, 16, (26), 104-121. Recuperado de: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2350>
- Morales, O., Rincón, A. & Romero, J. (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. *EDUCERE*, 9, (29), 217-224. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602910.pdf>
- Moreno, C. (2012). La construcción del conocimiento: un nuevo enfoque de la educación actual. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 251-267. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846102011.pdf>
- Moreno, T. (2009). El profesor-tutor universitario en el contexto de la sociedad del conocimiento. En P. Ducoing (Coord.), *¿Tutoría y/o acompañamiento en educación? Tutoría y mediación I* (pp. 233-256.). México: IISUE-UNAM.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Santillana/UNESCO.
- Navia, C. (2006), Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa. México: Pomares-Corredor.
- Oliva, L. (2019). Perfil del asesor normalista cuyos documentos de titulación dirigidos están en biblioteca. *Debates en Evaluación y Currículum*, 5, (5). Recuperado de: <https://www.posgradoeducacionuatx.org/pdf2019/E011.pdf>
- Oliva, L. & Lagunes, Y. (2014). El Quehacer investigativo de los profesores de la Normal Veracruzana. *Revista del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana*, 8, (15).

- Oliva, L. & Lagunes, Y. (2017). Alcances y Limitaciones en el Proceso de Titulación Generación 2012-2016, del Plan de Estudios 2012; los estudiantes hablan. *Memorias del Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*. México.
- Oliva, L. & Lagunes, Y. (2018). Documento de Titulación: Los Estudiantes de la Escuela Normal Veracruzana Opinan. *Debates en Evaluación y Currículum*, 4, (4). Recuperado de: <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2018/C031.pdf>
- O'Reilly, T. (2007). What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *Communications and Strategies*, (65), 17-37. Recuperado de: <http://www-public.imtbs-tsp.eu/~gibson/Teaching/Teaching-ReadingMaterial/OReilly07.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Londres: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. Francia: UNESCO. Recuperado de: https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/UNESCO-COMP-Digitales-Docentes-371024spa.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Garantizar un aprendizaje a distancia efectivo durante la disrupción causada por la COVID-19. Guía para docentes*. Paris: Unidad de Tecnología e Inteligencia Artificial en la Educación Sector de Educación UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375116_spa
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio de la OCDE*. España: Instituto de Tecnologías Educativas.
- Ornelas, C. (2009). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perales, R. (2006). *La significación de la práctica educativa*. México: Paidós.
- Pérez, Á. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, Á. (2002). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J. Gimeno Sacristán & Á. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 17-33). Madrid: Morata.

- Pérez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, (24), 37-60. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198003.pdf>
- Pérez, Á. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33, (2), 171-177. Recuperado de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/82147/Naturaleza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, Á., Soto, E., & Serván, M. J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, (3), 81-101. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443871006>
- Pérez, M. (2016). Las prácticas educativa y docente en un grupo de profesores universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVI, (2), 99-112. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27046182005>
- Porlán, R. & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta de formativa en el área de ciencias*. España: Sevilla-Diada.
- Porlán, R., Rivero, A. & Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 15, (2), 155-171. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21488>
- Rafael, Z., Aguilera, M., & Lozano, A. (2021). Prácticas y saberes docentes de estudiantes normalistas. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (2), 1-25. Recuperado de: <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2528/2568>
- Rockwell, E. (2009). Cómo observar la reproducción. En *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (pp. 125-142). Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Buenos Aires: CLACSO
- Rodrigo, M. J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y Aprendizaje* (31-32), 145-156.
- Rodríguez, S. (2004). La acción tutorial en la universidad. En S. Rodríguez (Coord.), *Manual de tutoría universitaria* (pp. 17-32). Barcelona: Octaedro.

- Romero Navarro, M. S. (2017). El trabajo académico en la construcción de saberes: entre el hacer y el discurso en la formación de profesores. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 8(15), 735 - 752. Recuperado de <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/318/1514>
- Romo, A. (2011). *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México: ANUIES.
- Ross, N. & Rimoli, M. (2003). *Rutinas y rituales en educación infantil: cómo se organiza la vida cotidiana*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Ruíz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- Salazar, E. & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista ESPACIOS*, 39, (53), 1-13. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: IISUE-UNAM.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Secretaría de Educación Pública. (2003). *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Normas específicas de control escolar relativas a la reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (plan 2012)*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Lineamientos para organizar el proceso de titulación. Plan de estudios 2012*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Plan de estudios 2012*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Orientaciones curriculares para la formación inicial*. México.

- Silverman, D. (2004). *Qualitative research: Theory, method, and practice*. Estados Unidos: Sage Publications Ltd.
- Solana, F., Cardiel, R. & Bolaños R. (1997). *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. España: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- De Tezanos, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 51, (1), 1-28. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328167002>
- Torres, J. (2013). Relación de tutoría y promoción del desarrollo de hábitos científicos en estudiantes de doctorado en educación: Acercamiento a un caso. *Perfiles educativos*, 35, 40, pp. 8-27. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000200002&lng=es&tlng=es.
- Torres, J. (2013). Tutoría para formar investigadores educativos: pistas para tutores en doctorado. *Revista DIDAC*, (61), 23-28. Recuperado de: http://revistas.ibero.mx/didac/uploads/volumenes/14/pdf/Didac_61-1a_prueba.pdf
- Trigos, L. M., Rosales, J. H., Barboza, C. M., Barradas, M. A., Calderón, J. J., Enríquez, F., ... & Sabulsky, G. (2011). Estrategias para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo en el área de Humanidades y Ciencias Sociales. En InnovaCesal, *Estrategias para el desarrollo de pensamiento complejo y competencias. Sistematización de experiencias y buenas prácticas de docentes universitarios* (pp. 189-255). México: Universidad Veracruzana.
- Vaillant, D. (2007). El cambio social y el trabajo de los profesores. En GTD-PREAL-ORT, *Memoria del I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la formación del profesorado"*. Barcelona: Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina.
- Valladares, L. (2017). La "práctica educativa" y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológicos y sociohistóricos en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles Educativos*, XXXIX, (158), 186-203. Recuperado de: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.57915>

- Vargas, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa*. México: ETXETA.
- Velázquez, H., Reyes, B. & González, L. (2016). Los temas de titulación en las escuelas normales públicas del Estado de México. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 3, (9), 1-10. Recuperado de: https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sistemas_y_Gestion_Educativa/vol3numero9/Sistemas_y_Gestion_Educativa_V3_N9_1.pdf
- Vergara, M. H., Jaramillo, E., & Solano, A. (2016). Los saberes docentes: un análisis desde la situación docente en la escuela normal. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3, (1), 425-432. Recuperado de: <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/236/317>
- Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53, (1). Recuperado de: <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>
- Vila, R. & Pérez, A. (2019). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo. Un tándem necesario en el contexto de la sociedad actual. *Revista Internacional d'Humanitats*, (45), 75-86. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/82089>
- Vilá Jiménez, E., Cueto Marín, R. N., & Pruna Barroso, Y. (2016). Los intereses profesionales pedagógicos en estudiantes de la Educación Media Superior: apuntes y reflexiones desde la orientación profesional. *Mendive. Revista de Educación*, 14, (2), 158-165. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962016000200004&lng=es&tlng=es
- Vilchis, K. (2015). Investigación en la formación docente. Una mirada desde el currículo. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5, (10), 147-159. Recuperado de: <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/107>
- Villa Martínez, S. (2018). La práctica docente del formador de docentes: del currículum oculto a la intimidad del aula. En V.V. A.A., *Los retos del normalismo ante los desafíos actuales* (pp. 46-58). México: Comité Editorial de la Asociación Normalista de Docentes Investigadores A. C.

- Villarini, Á. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas psicológicas* 3, (4), 35-42. Recuperado de: <https://es.calameo.com/read/0007938613b69dde8061e>
- Villarreal, A. L. (2013). *Dispositivos de acompañamiento para la construcción de la identidad profesional del asesor de educación preescolar en Durango*. (Tesis inédita de doctorado) de doctorado. Universidad Pedagógica de Durango, Durango.
- Villarreal, A. L. (2016). *Acompañamiento e identidad profesional: asesores de preescolar en Durango*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Villarreal, A. L. & Navia, C. (2012). La institucionalización del acompañamiento en preescolar: sentidos y significación de los asesores. *RESPYN, Revista Salud Pública y Nutrición*, (Edición especial: Memorias in extensor, The Eight International Congress of Qualitative Inquiry), 207-218.
- Villarreal, A. L. & Navia, C. (2013). Asesoría e identidad profesional en educación preescolar. *Educere*, 17, (57), 299-307. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630152014>
- Viramontes, E., Núñez, L., Burrola, L. & Morales, L. (2019). El perfil profesional necesario de los docentes de las escuelas normales de México. En G. Castro, I. Barraza & L. Morales (Coords.), *Reformas, procesos y actores educativos. Formación docente en escuelas normales* (pp. 243-291). México: Red Nacional de Formación Docente, A. C.
- Walden, G. (2008). *Focus Groups, Volume I. A Selective Annotated Bibliography: Art and Humanities, Social Sciences, and the Nonmedical Sciences*. Estados Unidos: The Scarecrow Press.
- Zabala, A. (2000). *La práctica pedagógica. Cómo enseñar*. España: Graó.
- Zabalza, M. (1997). *Diseño y Desarrollo Curricular*. España: Narcea.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado*. España: Narcea.
- Zumaquero, L. (2015). La acción tutorial en los trabajos de fin de grado: análisis de su funcionamiento en la titulación de grado en derecho de la Universidad de Málaga. *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, (9), 1-14. Recuperado de: https://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/view/97

8. Anexos

Anexo 1. Plan de Estudios vigente a partir de 1985. Escuela Normal Veracruzana “Enrique c. Rébsamen”

Primer Año*

ASIGNATURAS			
Primer Semestre	Horas Semanales	Segundo Semestre	Horas Semanales
Problemas Económicos, Sociales y Culturales de México	6	Antropología Social y Cultural	6
Lógica	6	Ética	6
Español	4	Historia de México	4
Geografía del Edo.	4	Matemáticas	4
SUMA	20	SUMA	20
ACTIVIDADES (Cursos Anuales)			
			Horas Semanales
Observación Escolar.....			6
Talleres o Economía Doméstica.....			2
Actividades Artísticas.....			3
Actividades Agropecuarias.....			3
Educación Física.....			2
SUMA.....			16
RESUMEN			
			Horas Semanales
ASIGNATURAS.....			20
ACTIVIDADES.....			16
			36

*Este año es común a las carreras de Maestro de Primaria y Educadora de Párvulos.

SEGUNDO AÑO

ASIGNATURAS			
Primer Semestre	Horas Semanales	Segundo Semestre	Horas Semanales
Psicología General	6	Psicología del Aprendizaje	6
Didáctica General	6	Historia de la Educ.	6
Ciencias Biológicas	4	Educ. para la Salud	4
SUMA		20 SUMA	20
ACTIVIDADES			
(Cursos Anuales)			
			Horas Semanales
Teoría de la Enseñanza, Práctica Escolar y Taller de Material y Recursos Didácticos.....			10
Actividades Artísticas aplicadas a la Escuela Primaria.....			3
Prácticas Agropecuarias.....			3
Talleres.....			2
Educación Física.....			2
SUMA.....			20
RESUMEN			
			Horas Semanales
ASIGNATURAS.....			16
ACTIVIDADES.....			2
			36

TERCER AÑO

ASIGNATURAS			
Primer Semestre	Horas Semanales	Segundo Semestre	Horas Semanales

Conocimiento del Educando y Psicotécnica Pedagógica	6	Psicología de la Educación	6
Historia de la Educ. en México y Veracruz General	6	Legislación, Organización y Administración Escolar	6
Ciencia de la Educ.	6	Educ. para la Salud	6
SUMA	18	SUMA	18

ACTIVIDADES

(Cursos Anuales)

	Horas
	Semanales
Teoría de la Enseñanza, Práctica Escolar y Taller de Material y Recursos Didácticos.....	10
Actividades Artísticas aplicadas a la Escuela Primaria.....	2
Prácticas Agropecuarias.....	2
Talleres.....	2
Educación Física aplicada a la Escuela Primaria.....	2
SUMA.....	18

RESUMEN

	Horas
	Semanales
ASIGNATURAS.....	18
ACTIVIDADES.....	18
	36

CUARTO AÑO

ASIGNATURAS

Primer Semestre	Horas Semanales	Segundo Semestre	Horas Semanales
Organización y Técnica de Trabajo en Escuelas Unitarias	6	Técnicas de Evaluación Pedagógica	6
Técnicas de Investigación y Mejoramiento de la Comunidad	6	Historia de la Revolución Mexicana y Política Educativa	6
SUMA	12	SUMA	12

ACTIVIDADES

(Cursos Anuales)

Horas
Semanales

Teoría de la Enseñanza, Práctica Escolar y Taller de Material y Recursos Didácticos.....	12
Actividades Artísticas aplicadas a la Escuela Primaria.....	2
Prácticas Agropecuarias.....	2
Talleres.....	2
Educación Física aplicada a la Escuela Primaria.....	2
SUMA.....	<hr/> 21

RESUMEN

**Horas
Semanales**

ASIGNATURAS.....	12
ACTIVIDADES.....	21
	33

Anexo 2. Plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
MAPA CURRICULAR**

Primer semestre	Horas/ Créditos	Segundo semestre	Horas/ Créditos	Tercer semestre	Horas/ Créditos	Cuarto semestre	Horas/ Créditos	Quinto semestre	Horas/ Créditos	Sexto semestre	Horas/ Créditos	Séptimo semestre	Horas/ Créditos	Octavo semestre	Horas/ Créditos				
11. Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano	4/7.0	21. La Educación en el Desarrollo Histórico de México I	4/7.0	31. La Educación en el Desarrollo Histórico de México II	4/7.0	41. Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I	2/3.5	51. Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II	2/3.5	61. Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación III	2/3.5	71. Trabajo Docente I	28/49.0	81. Trabajo Docente II	28/49.0				
12. Problemas y Políticas de la Educación Básica	6/10.5	22. Matemáticas y su Enseñanza I	6/10.5	32. Matemáticas y su Enseñanza II	6/10.5	42. Ciencias Naturales y su Enseñanza I	6/10.5	52. Ciencias Naturales y su Enseñanza II	6/10.5	62. Asignatura Regional II	6/10.5								
13. Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria	4/7.0	23. Español y su Enseñanza I	8/14.0	33. Español y su Enseñanza II	8/14.0	43. Geografía y su Enseñanza I	4/7.0	53. Geografía y su Enseñanza II	4/7.0	63. Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje	6/10.5								
14. Desarrollo Infantil I	6/10.5					44. Historia y su Enseñanza I	6/10.5	54. Historia y su Enseñanza II	4/7.0	64. Gestión Escolar	4/7.0								
15. Estrategias para el Estudio y la Comunicación I	6/10.5	24. Desarrollo Infantil II	6/10.5	34. Necesidades Educativas Especiales	6/10.5	45. Educación Física II	2/3.5	56. Educación Artística II	2/3.5	65. Educación Artística III	2/3.5								
		25. Estrategias para el Estudio y la Comunicación II	2/3.5	35. Educación Física I	2/3.5	46. Educación Artística I	2/3.5	57. Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I	4/7.0	66. Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II	4/7.0								
						47. Asignatura Regional I	4/7.0												
19. Escuela y Contexto Social	6/10.5	29. Iniciación al Trabajo Escolar	6/10.5	39. Observación y Práctica Docente I	6/10.5	49. Observación y Práctica Docente II	6/10.5	59. Observación y Práctica Docente III	8/14.0	69. Observación y Práctica Docente IV	8/14.0					79. Seminario de Análisis del Trabajo Docente I	4/7.0	89. Seminario de Análisis del Trabajo Docente II	4/7.0
Horas/semana	32		32		32		32		32		32						32		32
		Actividades principalmente escolarizadas																	
		Actividades de acercamiento a la práctica escolar																	
		Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo																	

Anexo 3. Plan de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR MAPA CURRICULAR

Primer semestre	Horas/ Créditos	Segundo semestre	Horas/ Créditos	Tercer semestre	Horas/ Créditos	Cuarto semestre	Horas/ Créditos	Quinto semestre	Horas/ Créditos	Sexto semestre	Horas/ Créditos	Séptimo semestre	Horas/ Créditos	Octavo semestre	Horas/ Créditos
Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México I	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México II	4/7.0	Necesidades educativas especiales	6/10.5	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	4/7.0	Trabajo docente I	28/49.0	Trabajo docente II	28/49.0
Problemas y políticas de la educación básica	6/10.5	Desarrollo físico y psicomotor I	4/7.0	Desarrollo físico y psicomotor II	4/7.0	Conocimiento del medio natural y social I	4/7.0	Conocimiento del medio natural y social II	4/7.0	Gestión escolar	4/7.0				
Propósitos y contenidos de la educación preescolar	4/7.0	Adquisición y desarrollo del lenguaje I	8/14.0	Adquisición y desarrollo del lenguaje II	8/14.0	Pensamiento matemático infantil	6/10.5	Taller de diseño de actividades didácticas I	6/10.5	Taller de diseño de actividades didácticas II	6/10.5				
Desarrollo infantil I	6/10.5	Desarrollo infantil II	6/10.5	Expresión y apreciación artísticas I	4/7.0	Expresión y apreciación artísticas II	4/7.0	Cuidado de la salud infantil	4/7.0	Niños en situaciones de riesgo	4/7.0				
Estrategias para el estudio y la comunicación I	6/10.5	Estrategias para el estudio y la comunicación II	4/7.0	Socialización y afectividad en el niño I	6/10.5	Socialización y afectividad en el niño II	6/10.5	Asignatura regional I	4/7.0	Asignatura regional II	4/7.0				
								Entorno familiar y social I	4/7.0	Entorno familiar y social II	4/7.0				
Escuela y contexto social	6/10.5	Iniciación al trabajo escolar	6/10.5	Observación y práctica docente I	6/10.5	Observación y práctica docente II	6/10.5	Observación y práctica docente III	6/10.5	Observación y práctica docente IV	6/10.5	Seminario de análisis del trabajo docente I	4/7.0	Seminario de análisis del trabajo docente II	4/7.0
Horas/semana	32		32		32		32		32		32		32		32

C

A	Actividades principalmente escolarizadas
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
C	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo
—	Formación común
—	Formación específica

Anexo 4. Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria

1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente 4/4.5	Planeación educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5	Planeación y gestión educativa 4/4.5	Trabajo de titulación 4/3.6
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5	Atención a la diversidad 4/4.5	Diagnostico e intervención socioeducativa 4/4.5	Atención educativa para la inclusión 4/4.5	Práctica profesional 20/6.4
Historia de la educación en México 4/4.5		Educación histórica en el aula 4/4.5	Educación histórica en diversos contextos 4/4.5	Educación física 4/4.5	Formación cívica y ética 4/4.5	Formación ciudadana 4/4.5	
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6/6.75	Procesos de alfabetización inicial 6/6.75	Estrategias didácticas con propósitos educativos 6/6.75	Producción de textos escritos 6/6.75	Educación geográfica 4/4.5	Aprendizaje y enseñanza de la geografía 4/4.5	
Aritmética: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Álgebra: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Geometría: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Procesamiento de información estadística 6/6.75	Educación artística (música, expresión corporal y danza) 4/4.5	Educación artística (artes visuales y teatro) 4/4.5		
Desarrollo físico y salud 4/4.5	Aoercamiento a las ciencias naturales en la primaria 6/6.75	Ciencias naturales 6/6.75	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	
Las TIC en la educación 4/4.5	La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5	Inglés A1 4/4.5	Inglés A2 4/4.5	Inglés B1- 4/4.5	Inglés B1 4/4.5	Inglés B2- 4/4.5	
Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75	Observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente e innovación 6/6.75	Proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75	Práctica profesional 6/6.75	
36 hrs.	36 hrs.	40 hrs.	38 hrs.	36 hrs.	34 hrs.	30 hrs. 274 horas	

	Psicopedagógico
	Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje
	Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación
	Práctica Profesional
	Optativos

Anexo 5. Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente 4/4.5	Planeación educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5	Planeación y gestión educativa 4/4.5	Trabajo de titulación 4/3.6
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5	Atención a la diversidad 4/4.5	Diagnostico e intervención socioeducativa 4/4.5	Atención educativa para la inclusión 4/4.5	Práctica profesional 20/6.4
Historia de la educación en México 4/4.5			Educación histórica en el aula 4/4.5	Educación histórica en diversos contextos 4/4.5			
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6/6.75	Desarrollo del pensamiento y lenguaje en la infancia 6/6.75	Desarrollo de competencias lingüísticas 6/6.75	Literatura infantil y creación literaria 6/6.75	El niño como sujeto social 4/4.5	Formación ciudadana 4/4.5	
Pensamiento cuantitativo 6/6.75	Forma espacio y medida 6/6.75	Procesamiento de información estadística 6/6.75	Educación física 4/4.5	Educación artística (música, expresión corporal y danza) 4/4.5	Educación artística (artes visuales y teatro) 4/4.5	Educación geográfica 4/4.5	
Desarrollo físico y salud 6/6.75	Exploración del medio natural en el preescolar 6/6.75	Acercamiento a las ciencias naturales en el preescolar 6/6.75	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	
Las TIC en la educación 4/4.5	La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5	Inglés A1 4/4.5	Inglés A2 4/4.5	Inglés B1- 4/4.5	Inglés B1 4/4.5	Inglés B2- 4/4.5	
Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75	Observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente e innovación 6/6.75	Proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75	Práctica profesional 6/6.75	
38 hrs.	36 hrs.	36 hrs.	36 hrs.	36 hrs.	30 hrs.	30 hrs.	
						266 horas	282 créditos

Psicopedagógico
Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje
Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación
Práctica Profesional
Optativos

Anexo 6. Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria

Licenciatura en Educación Primaria								
1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	
Desarrollo y aprendizaje 6 h/6.75	Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje 6 h/6.75	Educación Socioemocional 4 h/4.5	Atención a la diversidad 4 h/4.5	Educación inclusiva 4 h/4.5	Bases legales y normativas de la educación básica 4 h/4.5	Gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje 4 h/4.5	Aprendizaje en el Servicio 20 h/6.4	
El sujeto y su formación profesional 4 h/4.5		Modelos pedagógicos 4 h/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4 h/4.5					
Lenguaje y comunicación 4 h/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6 h/6.75	Desarrollo de competencia lectora 6 h/6.75	Producción de textos escritos 6 h/6.75	Literatura 6 h/6.75	Estrategias para el desarrollo socioemocional 6 h/6.75	Teatro y artes visuales 4 h/4.5		
Aritmética. Números naturales 6 h/6.75	Aritmética. Números decimales y fracciones 6 h/6.75	Álgebra 6 h/6.75	Geometría 6 h/6.75	Probabilidad y estadística 6 h/6.75	Música, expresión corporal y danza 4 h/4.5	Educación Física 6 h/6.75		
Introducción a la naturaleza de la ciencia 6 h/6.75	Estudio del medio ambiente y la naturaleza 6 h/6.75	Geografía 6 h/6.75	Historia 4 h/4.5	Estrategias para la enseñanza de la historia 4 h/4.5	Formación cívica y ética 6 h/6.75			
Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa 4 h/4.5	Observación y análisis de prácticas y contextos escolares 4 h/4.5	Iniciación al trabajo docente 6 h/6.75	Estrategias de trabajo docente 6 h/6.75	Innovación y trabajo docente 6 h/6.75	Trabajo docente y proyectos de mejora escolar 6 h/6.75	Aprendizaje en el Servicio 6 h/6.75		
36 h/40.5	34 h/38.25	34 h/38.25	36 h/40.5	36 h/40.5	32 h/36	20 h/22.5		
Inglés. Inicio de la comunicación básica 6 h/6.75	Inglés. Desarrollo de conversaciones elementales 6 h/6.75	Inglés. Intercambio de información e ideas 6 h/6.75	Inglés. Fortalecimiento de la confianza en la conversación 6 h/6.75	Inglés. Hacia nuevas perspectivas globales 6 h/6.75	Inglés. Confiarse en comunicadores independientes 6 h/6.75			
Trayecto formativo Bases teórico metodológicas para la enseñanza		Trayecto formativo Fomación para la enseñanza y el aprendizaje		Trayecto formativo Práctica profesional		<p>4 cursos optativos que podrán cursarse del 1° al 7° semestre, con 4 horas y un valor de 4.5 créditos cada uno.</p> <p>El trabajo de Titulación tiene un valor de 10.8 créditos, en cualquiera de sus tres modalidades.</p>		
						Total de créditos: 291.7		

Anexo 7. Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar

Licenciatura en Educación Preescolar								
1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	
Desarrollo y aprendizaje 6 h/6.75	Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje 6 h/6.75	Educación Socioemocional 4 h/4.5	Atención a la diversidad 4 h/4.5	Educación inclusiva 4 h/4.5	Bases legales y normativas de la educación básica 4 h/4.5	Gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje 4 h/4.5	Aprendizaje en el Servicio 20 h/6.4	
El sujeto y su formación profesional 4 h/4.5			Modelos pedagógicos 4 h/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4 h/4.5				
Lenguaje y comunicación 4 h/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6 h/6.75	Lenguaje y alfabetización 6 h/6.75	Desarrollo de la competencia lectora 6 h/6.75	Literatura infantil 6 h/6.75	Creación literaria 6 h/6.75	Educación Física y hábitos saludables 6 h/6.75		
Pensamiento cuantitativo 6 h/6.75	Forma, espacio y medida 6 h/6.75	Probabilidad y estadística 6 h/6.75	Estrategias para el desarrollo socioemocional 6 h/6.75	Música 4 h/4.5	Artes visuales 4 h/4.5			
Estudio del mundo natural 6 h/6.75	Estrategias para la exploración del mundo natural 6 h/6.75	Estudio del mundo social 4 h/4.5	Estrategias para la exploración del mundo social 4 h/4.5	Expresión corporal y danza 4 h/4.5	Teatro 4 h/4.5			
Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa 4 h/4.5	Observación y análisis de prácticas y contextos escolares 4 h/4.5	Iniciación al trabajo docente 6 h/6.75	Estrategias de trabajo docente 6 h/6.75	Innovación y trabajo docente 6 h/6.75	Trabajo docente y proyectos de mejora escolar 6 h/6.75	Aprendizaje en el Servicio 6 h/6.75		
36 h/40.5	34 h/38.25	32 h/36	36 h/40.5	34 h/38.25	30 h/33.75	16 h/18		20 h/6.4
Inglés. Inicio de la comunicación básica 6 h/6.75	Inglés. Desarrollo de conversaciones elementales 6 h/6.75	Inglés. Intercambio de información e ideas 6 h/6.75	Inglés. Fortalecimiento de la confianza en la conversación 6 h/6.75	Inglés. Hacia nuevas perspectivas globales 6 h/6.75	Inglés. Convertirse en comunicadores independientes 6 h/6.75			
Trayecto formativo Bases teórico metodológicas para la enseñanza		Trayecto formativo Formación para la enseñanza y el aprendizaje		Trayecto formativo Práctica profesional		4 cursos optativos que podrán cursarse del 1° al 7° semestre, con 4 horas y un valor de 4.5 créditos cada uno.		
						El trabajo de Titulación tiene un valor de 10.8 créditos, en cualquiera de sus tres modalidades.		
						Total de créditos: 280.45		

Anexo 8. Plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar

Trayectos	FASE 1 INMERSIÓN		FASE 2 PROFUNDIZACIÓN				FASE 3 DESPLIEGUE	
	Sem 01	Sem 02	Sem 03	Sem 04	Sem 05	Sem 06	Sem 07	Sem 08
Fundamentos de la educación	El sujeto y su formación profesional docente 4hrs. 4.5 Cr.	Filosofía y sociología de la educación 4hrs. 4.5 Cr.	Autonomía curricular 4hrs. 4.5 Cr.	Autonomía curricular 4hrs. 4.5 Cr.	Autonomía curricular 4hrs. 4.5 Cr.	Autonomía curricular 4hrs. 4.5 Cr.	Trabajo de Titulación Hrs. 8 Cr 9	Trabajo de Titulación Hrs. 6 Cr 6.75
	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano 4hrs. 4.5 Cr.							
Bases teóricas y metodológicas de la práctica	Teorías del desarrollo y aprendizaje en la primera infancia 4hrs. 4.5 Cr.	Neuroeducación, desarrollo emocional y aprendizaje en la primera infancia 4hrs. 4.5 Cr.	Pedagogías situadas globalizadoras 4hrs. 4.5 Cr.	Pedagogía y didáctica del aula multigrado 4hrs. 4.5 Cr.	Autonomía curricular 4hrs. 4.5 Cr.	Autonomía curricular 4hrs. 4.5 Cr.		
		Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje 4hrs. 4.5 Cr.		Interculturalidad crítica y atención de la diversidad 4hrs. 4.5 Cr.				
Práctica profesional y Saber pedagógico	Acercamiento a prácticas educativas y comunitarias 6hrs. 6.75Cr.	Análisis de prácticas y contextos escolares 6hrs. 6.75Cr.	Intervención didáctico-pedagógica y trabajo docente 6hrs. 6.75Cr.	Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos 6hrs. 6.75Cr.	Investigación e innovación de la práctica docente 6hrs. 6.75Cr.	Práctica docente y proyectos de mejora escolar y comunitaria 6hrs. 6.75Cr.	Autonomía curricular Aprendizaje en servicio Hrs. 12 Cr 13.5	Autonomía curricular Aprendizaje en servicio Hrs. 20 Cr 22.5
Formación Pedagógica, didáctica e interdisciplinar	Expresión y apreciación artística: Cantos, ritmos y juegos 4hrs. 4.5 Cr.	Construcción y didáctica del pensamiento matemático en preescolar 4hrs. 4.5 Cr.	Didáctica del Espacio, Forma y Medida en Preescolar 6hrs. 6.75Cr.	Didáctica del pensamiento numérico en preescolar 4hrs. 4.5 Cr.	Autonomía curricular 6hrs. 6.75Cr.	Autonomía curricular 6hrs. 6.75Cr.		
	Lenguaje y comunicación 4hrs. 4.5 Cr.	Lenguaje y ambientes alfabetizadores 4hrs. 4.5 Cr.	Literatura infantil y prácticas de literacidad 6hrs. 6.75Cr.	Autonomía curricular 4hrs. 4.5 Cr.	Autonomía curricular 6hrs. 6.75Cr.	Autonomía curricular 6hrs. 6.75Cr.		
	Familia, escuela, comunidad y territorio 4hrs. 4.5 Cr.	Estudio del mundo natural y social desde la comunidad 4hrs. 4.5 Cr.	Estrategias para la exploración del mundo natural y social 4hrs. 4.5 Cr.	Educación física 4hrs. 4.5 Cr.	Autonomía curricular 4hrs. 4.5 Cr.	Autonomía curricular 4hrs. 4.5 Cr.		
Lenguas, Lenguajes y tecnologías digitales	Tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza 4hrs. 4.5 Cr.	Entornos virtuales de aprendizaje para la educación híbrida: Su pedagogía y didáctica 4hrs. 4.5 Cr.	Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación 4hrs. 4.5 Cr.	Autonomía curricular 4hrs. 4.5 Cr.	Autonomía curricular 4hrs. 4.5 Cr.	Autonomía curricular 4hrs. 4.5 Cr.	Autonomía curricular 6hrs. 6.75Cr.	
	Inglés. Inicio de una comunicación básica 4hrs. 4.5 Cr.	Inglés. Comunicación básica 4hrs. 4.5 Cr.	Inglés. Desarrollando conversaciones elementales 4hrs. 4.5 Cr.	Autonomía curricular 4hrs. 4.5 Cr.				

Anexo 9. Plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria

Trayectos	FASE 1 INMERSIÓN		FASE 2 PROFUNDIZACIÓN				FASE 3 DESPLIEGUE	
	Semestre 01	Semestre 02	Semestre 03	Semestre 04	Semestre 05	Semestre 06	Semestre 07	Semestre 08
Fundamentos de la educación	El sujeto y su formación profesional Hrs. 4 Cr 4.5	Filosofía y sociología de la educación Hrs. 4 Cr 4.5	Autonomía curricular Hrs. 6 Cr 6.75	Autonomía curricular Hrs. 6 Cr 6.75	Autonomía curricular Hrs. 4 Cr 4.5	Autonomía curricular Hrs. 4 Cr 4.5	Autonomía curricular Trabajo de Titulación	Autonomía curricular Trabajo de Titulación
	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano Hrs. 4 Cr 4.5							
Bases teóricas y metodológicas de la práctica	Teorías del desarrollo y aprendizaje Hrs. 4 Cr 4.5	Desarrollo socioemocional y aprendizaje Hrs. 4 Cr 4.5	Pedagogías situadas globalizadoras Hrs. 4 Cr 4.5	Pedagogía y didáctica del aula multigrado Hrs. 4 Cr 4.5	Autonomía curricular Hrs. 4 Cr 4.5	Autonomía curricular Hrs. 4 Cr 4.5	Hrs. 6 Cr 6.75	Hrs. 8 Cr 9
		Planeación para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes Hrs. 4 Cr 4.5		Interculturalidad crítica e inclusión Hrs. 4 Cr 4.5				
Práctica profesional y Saber pedagógico	Acercamiento a prácticas educativas y comunitarias Hrs. 6 Cr 6.75	Análisis de prácticas y contextos escolares Hrs. 6 Cr 6.75	Intervención didáctico-pedagógica y trabajo docente Hrs. 6 Cr 6.75	Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos Hrs. 6 Cr 6.75	Investigación e innovación de la práctica docente Hrs. 6 Cr 6.75	Práctica docente y proyectos de mejora escolar y comunitaria Hrs. 6 Cr 6.75	Autonomía curricular Aprendizaje en servicio Hrs. 14 Cr 15.75	Autonomía curricular Aprendizaje en servicio Hrs. 20 Cr 22.5
Formación Pedagógica, didáctica e Interdisciplinar	Aritmética. Su aprendizaje y enseñanza Hrs. 4 Cr 4.5	Álgebra. Su aprendizaje y enseñanza Hrs. 4 Cr 4.5	Geometría. Su aprendizaje y enseñanza Hrs. 4 Cr 4.5	Música, expresión corporal y danza Hrs. 4 Cr 4.5	Autonomía curricular Hrs. 6 Cr 6.75	Autonomía curricular Hrs. 6 Cr 6.75	Autonomía curricular Hrs. 4 Cr 4.5	
	Lenguaje y comunicación Hrs. 4 Cr 4.5	Literatura y mediación lectora Hrs. 4 Cr 4.5	Desarrollo de la literacidad Hrs. 4 Cr 4.5	Educación física y salud Hrs. 4 Cr 4.5	Autonomía curricular Hrs. 6 Cr 6.75	Autonomía curricular Hrs. 6 Cr 6.75		
	Ciencias Naturales. Su aprendizaje y su enseñanza Hrs. 4 Cr 4.5	Geografía. Su aprendizaje y su enseñanza Hrs. 4 Cr 4.5	Historia. Su aprendizaje y su enseñanza Hrs. 4 Cr 4.5	Formación cívica y ética. Su aprendizaje y su enseñanza Hrs. 4 Cr 4.5	Autonomía curricular Hrs. 4 Cr 4.5	Autonomía curricular Hrs. 4 Cr 4.5		
Lenguas, Lenguajes y tecnologías digitales	Tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza Hrs. 4 Cr 4.5	Entornos virtuales de aprendizaje para la educación híbrida. Su pedagogía y didáctica Hrs. 4 Cr 4.5	Lengua de señas mexicanas Hrs. 4 Cr 4.5 Inglés. Inicio de la comunicación básica Hrs. 4 Cr 4.5	Inglés. Desarrollo de conversaciones elementales Hrs. 4 Cr 4.5	Autonomía curricular Hrs. 4 Cr 4.5	Autonomía curricular Hrs. 4 Cr 4.5		

Anexo 10. Primera reducción por selección, borrador de paráfrasis semánticamente idénticas

Caso Nomenclatura del docente: D=Docente PRI= Primaria I=Asignación de un número al sujeto de investigación	Pasajes de texto/Citas por subcategoría	Paráfrasis	Reducción de categoría
DPRI4 (23/10/2020)	"sí he recibido, pero considero que no ha sido la necesaria para esto, porque okey, han habido algunos espacios, algunos cursos, pero es de gran mayor medida, lo aprendí de manera autónoma y con acompañamiento de docentes-pares"	Se menciona que han recibido capacitación al iniciar el proceso de la primera generación del plan de estudios 2012, a través de cursos y talleres que ofreció la BENV; otros que de forma autónoma y mediante grupos de docentes	1. Las Prácticas Educativas de Acompañamiento Tutorial en el proceso de titulación que los docentes despliegan
DPRI9 (27/10/2020)	"tenemos siempre estar como que muy pendientes de que se vaya cumpliendo el plan de estudios que se está laborando"	Tienen la necesidad de apropiarse del plan de estudios 2012 respecto a esta etapa, en los cuales destacan factores como la manifestación de saberes en cuanto a la relación que	2. Características educativas del acompañamiento tutorial en sus diferentes modalidades. (Acompañamiento tutorial en las modalidades)
DPRE12 (29/10/2020)	"el impartir cursos de diferentes semestres me ha permitido eh entender el enfoque del plan de estudios, la vinculación que tiene entre los diferentes curso y como estos cursos permiten al estudiante ser un detonante para que el determine la problemática a abordar"	tiene a investigación educativa con la práctica profesional, sobre todo el teorizar este proceso	
DPRE6(26/10/2020)	"investigando, indagando, leyendo, teniendo pues claridad con lo que ahí se plantea [...] eh siendo congruente con esto que se maneja de los principios del mismo plan"		
DPRI10 (27/10/2020)	"trato de ser lo bastante democrático y horizontal posible [...] es una retroalimentación mutua lo que estamos haciendo"	Enfocado a un proceso unidireccional, al propiciar este tipo de comunicación, respecto a la participación de los estudiantes en	3. Estrategias de trabajo en el acompañamiento tutorial.
DPRE15(30/10/2020)	"vertical pero también lo hago horizontal... es un proceso realmente de acompañamiento"	las sesiones de acompañamiento y que también depende del momento de la tutoría, ya que al inicio generalmente predomina el ambiente horizontal	
DPRI19 (05/12/2020)	"es un una forma de control del avance de los estudiantes, pero retroalimentación como tal no [...] sí me gustaría recibir retroalimentación, porque este siempre es importante, pues escuchar otra opinión y, a lo mejor tú crees que lo estás haciendo bien, pero si puedes mejorar en alguna otra	Sí reporta avances del estudiante a la comisión de titulación. Algunos no lo hacen. Una de las posibles causas para no hacerlo, puede ser que expresan que no hay retroalimentación a la información que entregan	4. El ejercicio de la práctica tutorial desde el aspecto pedagógico al administrativo. (La práctica tutorial, desde el aspecto pedagógico al administrativo)

	condición la situación para mí sí será importante esa retroalimentación.”		
DPRI20 (27/10/2020)	“no hay comunicación entre la coordinación de la titulación entre las coordinaciones y entre los directores, simplemente son designados los chicos con las temáticas”		
DPRE12(29/10/2020)	“Herramientas Básicas para la Investigación Educativa [...] el trayecto de práctica profesional me parece que es muy importante para poder tener esta idea de sistematización del análisis de la práctica”	La importancia del trayecto de práctica profesional y el psicopedagógico tiene mayor influencia en la titulación. Ambas licenciaturas dicen que ambos trayectos han contribuido en la formación del docente investigador.	5. La formación en habilidades de investigación/sistematización de prácticas educativas de los estudiantes en lo relacionado.
DPRI20 (06/11/2020)	“Mucha información de su práctica que logran concretar en los instrumentos que si bien es cierto, no es lo único, me parece que vivir una experiencia de investigación de tesis les permite concretar y filtrar y sintetizar muchas de las de los contenidos programáticos formales de su currículo”.	Manifestaron que dichas habilidades están dispersas en los trayectos que conforman el plan de estudios 2012, pero que cada docente las emplea de manera como ellos se han apropiado del curriculum formal.	
DPRI2 (23/10/2020)	“todavía sigo buscando la solución o la estrategia que me funcione porque cada cerebro es diferente, cada quien ve las perspectiva diferente y no todos tienen desarrollada esa habilidad[...] como falta de [...] como apatía, decidía, indiferencia, porque ese pensamiento, se dedican a planear, a evaluar y a emitir una calificación, no saben observar, como que esa habilidad de observar no se ha fortalecido durante todo el trayecto de la normal, a pesar de que llevan observación y práctica pero se les da el cuestionario y les dice observa esto, pero a lo mejor no hay tanta retroalimentación...esa habilidad es como muy difícil y para llegar a pensamiento crítico si es difícil y a veces no lo logramos, ya lo mejor cuando están en el examen profesional como que les llega la iluminación y les cae el veinte y dicen “ahora entiendo esto, ahora entiendo lo otro”.	Mencionan que, aunque esté implícito en el currículum formal, no se desarrolla tal cual este pensamiento en un inicio del proceso de titulación, ya que piensan que se da en la última etapa, ya cuando los estudiantes están en el proceso de redacción de sus conclusiones	

Anexo 11. Contextualización amplia de las categorías

Categoría	Subcategoría	Definición	Muestras de anclaje/citas	Reglas de codificación
1.1 Las Prácticas Educativas de Acompañamiento Tutorial en el proceso de titulación que los docentes despliegan (CA1.1. PE-AT).	1.1.1 Saberes profesionales/Académicos que los tutores despliegan en el proceso de acompañamiento tutorial. Esto es, el conjunto de: 1) los conocimientos teóricos docentes/educativos sobre la tutoría que despliegan; 2) los saberes sobre los procesos de investigación que ahí de despliegan: investigación/tesis, informe y portafolio. (S.C.A 1.1.1SPATPAT).	-Interesa conocer qué saberes académicos formales despliega el tutor, esto es las teorías pedagógicas sobre la tutoría. -Cuáles fueron sus criterios de selección de los saberes desplegados. -Qué nuevas teorías van incorporando, qué de la teoría incorporan. Se refiere a la expertiz y experiencia en esos temas específicos del documento de titulación. -Interesa saber cómo se informan acerca del tema que van a tuturar, qué experiencia tienen dirigiendo esos temas. -Qué experiencia tienen en el manejo de esos temas. -Interesa conocer cómo el tutor aplica las teorías académicas/pedagógicas/explicitas en su práctica como tutor. - -Cómo lo dinamizan.	DPRI4 (23/10/2020) “sí he recibido, pero considero que no ha sido la necesaria para esto, porque okey, han habido algunos espacios, algunos cursos, pero es de gran mayor medida, lo aprendí de manera autónoma y con acompañamiento de docentes-pares”	D_1.1.1(1). Formación en titulación. (FT) D_1.1.1(2). Tiempo que empezó la formación. (TF) D_1.1.1(3). Conocimientos adquiridos, cómo ha sido su formación. (CA) D_1.1.1(4). Temas/Formación disciplinar. (TFD) D_1.1.1(5). Formación profesional en momentos de la tutoría. (FP) D_1.1.1(6). Fase/mayor demanda/retos de la fase. (FMR)
	1.1.2 Saberes experiencias sobre la tutoría, esto es aquellos basados en la experiencia que han desarrollado en su acompañamiento en la tutoría del proceso de titulación, durante el currículum vivido, en sus tres modalidades. Incluye las teorías implícitas, esto es, que pueden dar razón de las creencias y de las acciones de los profesores en función de categorías externas. (S.C.A 1.1.2 SETPT).	-Conocer los saberes que han obtenido de su propia experiencia en la tutoría durante la titulación. -Interesa conocer la concepción/ideas de su quehacer como tutores, manifestadas en sus teorías implícitas en su práctica como tutor.-Cómo son desplegados, en qué momentos los despliega durante la tutoría. -Cómo dinamizan sus rutinas y guiones de acción.	DPRI13 (30/10/2020) “creo que mis experiencias que tengo en la primaria, en la práctica es lo que ha hecho que ellos se motiven a escribir [...] que ellos complejicen mucho los procesos, que planteen problemáticas, yo creo que de ahí el éxito que he tenido, la motivación de que logro el proceso de que el alumno escriba algo”	D_1.1.2 (7). Rutina pedagógica. (RP) D_1.1.2 (8). Saberes experienciales. (SE) D_1.1.2 (9). Más desarrollados: teóricos y experienciales. (TE)

Anexo 12. Narrativa: docentes

Categoría	Subcategoría	Definición	Muestras de anclaje	Reglas de codificación
<p>1.1 Las Prácticas Educativas de Acompañamiento Tutorial en el proceso de titulación que los docentes despliegan (CA1.1. PE-AT). Preguntas (1-9)</p>	<p>3.1.1 Construcción de su práctica educativa en la tutoría, tomando en cuenta procesos formativos y experiencia profesional acumulada. (S. C. A 3.1.1.CPET-PFEP). Pregunta (1)</p>	<p>-Interesa conocer su rutina durante su práctica educativa en tutorías brindadas al estudiante en tiempos de pandemia.</p>	<p>DPRII (21/11/2020) “La práctica educativa la he construido con base a la experiencia de dirigir documentos de titulación durante 20 años, y en donde los resultados han sido bastante satisfactorios. Mostrar autoridad en el manejo de la metodología científica y experticia en algunos temas me parece que resulta inspirador para varios chicos, consiguiendo compromiso a través de sus actos [...] Ser sensible ante sus preocupaciones fuera del tema que nos une, amable y respetuoso con su persona es lo que realmente me parece que es el acompañamiento en este viaje que emprendemos juntos, su triunfo también es mío y su fracaso, también [...] Estar en contacto permanente, a pesar de que en ocasiones algunos “desaparecen” y hay que insistir, no dejarlos. La presencia y constancia en el seguimiento son claves”</p>	<p>P_3.1.1.CPET-PFEP(1)</p>

Anexo 13. Grupo focal: docentes

Categoría	Subcategoría	Definición	Muestras de anclaje	Reglas de codificación
1.1 Las Prácticas Educativas de Acompañamiento Tutorial en el proceso de titulación que los docentes despliegan (CA1.1. PE-AT). Preguntas (1-9)	1.1 Saberes teóricos y experienciales que los tutores tienen de la tutoría y acompañamiento en el proceso de titulación. (SCA1.1. TAT). Pregunta (1)	<p>-Interesa conocer qué saberes teóricos y experienciales despliega el tutor, respecto a la tutoría y acompañamiento en la titulación.</p> <p>-Interesa saber si son concepciones similares o distantes respecto al proceso.</p>	DPRI2L(30/06/2020) “significa cuando realmente tú te pones el traje de tutor de manera personal, lejos de ellos asuntos administrativos y formales que la escuela exige, significa ese acompañamiento emocional y afectivo que dista mucho de las expectativas de un formato que te ponen a llenar constantemente con reuniones programadas y demás...somos más que acompañantes, somos los guías y conocemos más de cualquier estudiante en este lapso, que cualquier otro docente, creo que los llegamos a conocer muy bien [...] para mí ser tutor, estar allí, para cuando te necesiten, y ayudarlos a que nada les impidan llegar a la meta”	TAT_1

Anexo 14. Categorías del docente

Categorías	Técnica y subcategorías			Triangulación
	Entrevista	Narrativa	Grupo focal	Propuesta
Objetivo particular 1 Caracterizar los elementos que componen las prácticas educativas de acompañamiento tutorial que realizan los académicos durante el proceso de titulación en los estudiantes normalistas.				-La titulación en el currículum. -La tutoría virtual en la titulación. -Estrategias para el acompañamiento. Hacia una propuesta de mejora.
1.1 Las Prácticas Educativas de Acompañamiento Tutorial en el proceso de titulación que los docentes despliegan (CA1.1. PE-AT). Preguntas (1-9)	1.1.1 Saberes <u>profesionales/académicos</u> (S.C.A 1.1.1SPATPAT). Preguntas (1-6) 1.1.2 <u>Saberes experienciales</u> (S.C.A 1.1.2 SETPT). Preguntas (7-9)	3.1.1 Construcción de su práctica educativa en la tutoría, tomando en cuenta procesos formativos y <u>experiencia profesional</u> acumulada. (S. C. A 3.1.1.CPET-PFEP). Pregunta (1)	1.1 <u>Saberes teóricos y experienciales</u> que los tutores tienen de la tutoría y <u>acompañamiento</u> en el proceso de titulación. (SCA1.1. TAT). Pregunta (1)	
1.2 Características educativas del acompañamiento tutorial en sus diferentes modalidades. (CA1.2. CEAT-M). Preguntas (10-12)	1.2.1 Esto es, cómo despliegan los profesores, aquellos conocimientos adquiridos en su formación como tutor (<u>apropiación del currículum; pensamiento práctico</u>). (S.C.A 1.2.1 GFPT). Preguntas (10-12)		3.1 <u>Retos curriculares, administrativos y virtuales</u> del proceso de titulación durante la tutoría. (S.C.A 3.1 RCAV-T). Pregunta (3)	
1.3 Estrategias de trabajo en el acompañamiento tutorial. (CA1.3. ETAC). Preguntas (13-21)	1.3.1 Estrategias individuales y/o grupales (S.C.A 1.3.1 ETD-I-C) Preguntas (13-17) 1.3.2 <u>Estrategias mediadas por las TIC</u> (S.C.A 1.3.2 ETD-TIC). Preguntas (18-21)	3.1.2 Enfrentamiento y <u>desafíos</u> al desarrollar prácticas educativas como tutor y director de documento recepcional en la <u>virtualidad y las estrategias</u> para enfrentarlos en estas condiciones de pandemia. (S. C. A 3.1.2. ED-PET-V-EP). Pregunta (2)		
1.4 El ejercicio de la práctica tutorial desde el aspecto pedagógico al administrativo. (CA1.4. EPT-PA). Preguntas (22-23)	1.4.1 Dinámica de trabajo y evaluación (S.C.A 1.4.1 DT-DE-ATT). Preguntas (22-23)			
Objetivo particular 2 Caracterizar los elementos que componen las prácticas educativas de acompañamiento tutorial que realizan los académicos durante el proceso de titulación en los estudiantes normalistas.				

<p>2.1 La formación en habilidades de investigación/ sistematización de prácticas educativas de los estudiantes en lo relacionado. (C.A 2.1 FHI-SPEE). Preguntas 25-33. 35 y 36)</p>	<p>2.1.1 <u>Trayectos formativos curriculares (Docente investigador)</u> (S.C.A 2.1.1. TFC-T). Preguntas (25-26)</p> <p>2.1.2 Aprendizajes generados (S.C.A 2.1.2. AGPT-FD). Pregunta (27)</p> <p>2.1.3 Pensamiento crítico para la realidad educativa (S.C.A 2.1.3. DPC-PT). Pregunta (28)</p> <p>2.1.4 Contexto escolar y cultura académica (S.C.A 2.1.4. CC-F-CA). Preguntas (29,30)</p> <p>2.1.5 Motivación académica (S.C.A 2.1.5. MA-HC-DT-CAE). Preguntas (31, 32, 33,35 y 36)</p>	<p>3.1.3 Desde lo vivido en estas experiencias educativas en el contexto de la pandemia descripción de la <u>propuesta</u> para contribuir a construir un currículo que abone a la <u>formación en la investigación</u> educativa de profesores normalistas. (S. C. A 3.1.3. PCFIEPN). Pregunta (3)</p>	<p>4.1 <u>Propuestas</u> de mejora en el acompañamiento tutorial en la titulación. (S.C.A 4.1 PMAT). Pregunta (4)</p>	
<p>0. Categorías emergentes. Preguntas (0, 24 y 34)</p>	<p>S.C.E.0. Temas Pregunta (0) S.C.E.00 <u>Retos-A-T (propuestas/virtualidad)</u>. Preguntas (24 y 34)</p>		<p>2.1 <u>Identidad profesional</u> que se manifiesta en los docentes durante el proceso de tutoría. (SCA2.1 IPAT). Pregunta (2)</p>	

Anexo 15. Categorías del estudiante

Categoría	Técnica y subcategorías			Triangulación
	Entrevista	Narrativa	Grupo focal	Propuesta
1.1 Las Prácticas Educativas de Acompañamiento Tutorial en el proceso de titulación que los docentes despliegan (CA1.1. PE-AT).			1.1 Saberes teóricos y experienciales que los estudiantes tienen de la <u>tutoría</u> y <u>acompañamiento</u> en el proceso de titulación. (SCA1.1. TAT). Pregunta (1)	Propuesta estudiantes: -La titulación en el currículum. -Estrategias mediadas por TIC -Habilidades en investigación -Motivación académica en el acompañamiento tutorial
1.3 Estrategias de trabajo en el acompañamiento tutorial. (CA1.3. ETAC).	2.1.6. <u>Estrategias</u> de trabajo docente, mediadas por las <u>Tecnologías de la Información y Comunicación</u> ante el Covid19, durante la tutoría S.C.A E_2.1.6.A-T-TIC. Preguntas (12,13, 14, 16)	3.1.2 Condiciones de pandemia ante los <u>desafíos</u> a desarrollar en el documento recepcional en la <u>virtualidad y sus estrategias</u> . (S. C. A 3.1.2.CP-D-D-E). Pregunta (2)		
2.1 La formación en habilidades de investigación/ sistematización de prácticas educativas de los estudiantes en lo relacionado. (C.A 2.1 FHI-SPEE). Preguntas (1-7, 9, 10, 15 y 19)	2.1.1 Trayectos formativos curriculares que se relacionan con la titulación S.C.A 2.1.1. TFC-T. Preguntas (1,2)	3.1.1. Estrategias y <u>habilidades de investigación</u> para la construcción del documento de titulación (S. C. A 3.1.1.EH-I-DT). Pregunta (1) 3.1.3 Desarrollo de <u>procesos didácticos (propuestas)</u> para la formación en la <u>investigación educativa</u> de profesores normalistas en contexto de pandemia. (S. C. A 3.1.3.PD-FIE-P). pregunta (3)	5.1 <u>Propuestas</u> de mejora en el acompañamiento tutorial en la titulación. (S.C.A 5.1 PMAT). Pregunta (5)	
	2.1.2 Los <u>aprendizajes</u> generados durante el proceso de titulación que son incorporados en la formación docente. S.C.A 2.1.2. AGPT-FD. Preguntas (3,4,7,11) 2.1.3 El desarrollo del pensamiento crítico durante el proceso de titulación. S.C.A E_2.1.3. DPC-PT. Pregunta (5) 2.1.4 Comprensión del contexto escolar en términos físicos y cultura académica con base a los planteamientos		3.1 Elementos educativos/ <u>estrategias</u> que favorecieron el acompañamiento (<u>motivación</u>) (S.C.A.3.1 EEA). Pregunta (3)	

	curriculares. S.C.A E_2.1.4. CC-F-CA. Pregunta (6) 2.1.5 <u>Motivación académica</u> , habilidades cognitivas para propiciar la dinámica de trabajo en el contexto ambiental del acto educativo. S.C.A E_2.1.5. MA-HC-DT-CAE. Preguntas (9, 10, 15, 19)			
Categorías emergentes. Preguntas (0, 00, 8, 17, 18 y 20)	3.1 <u>Obstáculos</u> y beneficios del acompañamiento tutorial en la titulación. C.E E_3.1. OB-ATT. Pregunta (8)		4.1 <u>Retos</u> curriculares, administrativos y <u>virtuales</u> del proceso de titulación durante la tutoría. (C.E 4.1 RCAV-T). pregunta (4)	
	3.2 <u>Retos</u> del proceso C.A E_3.2. R-A-T. Pregunta (17)			
	3.3. <u>Recomendaciones /propuestas</u> en la titulación. C.E E_3.3. R-P-ATT. Pregunta (18)			
	3.4 Comentarios. C.E E_3.4. C. Pregunta (20)			
	0. Modalidad de titulación. E_0._CRI-Modalidad. Pregunta 0			
	00. Temática de titulación. E_0.0_CRI-Tema. Pregunta 0.0			
			2.1 <u>Identidad profesional</u> que se manifiestan en los estudiantes durante el proceso de tutoría. (C.E 2.1 IPAT). Pregunta (2)	

Anexo 16. Ficha de la guía de entrevista a profundidad

Ficha de la guía de entrevista a profundidad				
Lugar y fecha: Entrevista virtual_23_10_2020		Folio/clave de entrevista {No. Del entrevistado_Licenciatura_Primer letra de su nombre_Mes_Año} 1_Primeria_Y_10_2020		
Objetivo de la entrevista: 1. Caracterizar los elementos que componen las prácticas educativas de acompañamiento tutorial que realizan los académicos durante el proceso de titulación en los estudiantes normalistas				
Nota metodológica: Aplicación a docentes				
Nombre/Clave del informante 1_YEO			Lugar de trabajo BENV	
Antigüedad como docente: 37	Antigüedad como tutor en documentos de titulación: 13	Formación profesional: Química clínica	Posgrado: Maestría en biología molecular y celular. Especialización en Métodos estadísticos	Género: Femenino
Contexto de la entrevista: Vía electrónica.			Duración: 53:47	
Categoría analítica	Subcategoría analítica	Pregunta/ejes de abordaje		
1.1 Las Prácticas Educativas de Acompañamiento Tutorial en el proceso de titulación que los docentes despliegan (CA1.1. PE-AT).	1.1.1 Saberes profesionales/Académicos que los tutores despliegan en el proceso de acompañamiento tutorial. Esto es, el conjunto de: 1) los conocimientos teóricos docentes/educativos sobre la tutoría que despliegan; 2) los saberes sobre los procesos de investigación que ahí de despliegan: investigación/tesis, informe y portafolio. (S.C.A 1.1.1.SPATPAT).	1. *Antes de elaborar en la BENV, usted había recibido alguna formación en titulación? si es afirmativa ¿cuál? 2. A partir de cuándo ha recibido usted dicha formación en la BENV. 3. ¿Qué conocimientos ha adquirido y cómo ha sido su formación como tutor en la titulación? 4. Durante la dirección de documento de titulación, los temas, que ha dirigido, ¿han sido relacionados con base a su formación disciplinar?; ¿le gustaría que fueran relacionados?, ¿Por qué? 5. ¿En qué momento de la tutoría, lleva a la práctica su formación profesional y cómo lo lleva a cabo? 6. ¿En qué fase de la titulación, tiene mayor demanda de tiempo en acompañamiento? *Protocolo, diseño metodológico, marco teórico, análisis y presentación de resultados, conclusiones y ¿Cuáles son los retos a los que se enfrentó en dicha fase?		

Anexo 17. Cuestionario a docentes

Guía para la entrevista a profundidad a docentes

Estimado docente ---- de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana; buenos días/tardes mi nombre es Yarumi Itzel Lagunes Libreros, estoy realizando un estudio referente a las prácticas educativas de acompañamiento tutorial, que realizan los docentes durante las tutorías brindadas al estudiante normalista en el proceso de titulación, a fin de formular estrategias educativas que incidan en los procesos de formación inicial del profesorado, en el campo de la investigación educativa;

La idea es poder conocer distintas opiniones para apoyar el proceso de titulación desde el aspecto pedagógico en el contexto normalista.

En este sentido, siéntase libre de compartir sus ideas en este espacio. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es justamente su opinión sincera.

Cabe aclarar que la información es sólo para mi trabajo, sus respuestas serán unidas a otras opiniones de manera anónima y en ningún momento se identificará qué dijo cada participante.

Para agilizar la toma de la información, se recurrirá a los medios electrónicos para grabar la conversación ya que se pueden perder cuestiones importantes. El uso de la grabación es sólo a los fines de análisis.

¡Le agradezco su colaboración!

Estimado maestro, podría platicame por favor sus datos generales para el registro de esta entrevista?

Datos personales:

Pseudónimo:

Sexo:

Edad:

Licenciatura:

Maestría:

Doctorado:

Años de servicio en la BENV:

Años ejerciendo docencia:

Años ejerciendo la dirección de documentos de titulación en la BENV:

Temas comunes en los cuales ha dirigido documentos de titulación:

Temas que dirige actualmente:

El propósito de la entrevista es conocer cómo se desarrollan las prácticas educativas, cuando usted como docente o tutor que acompaña a un estudiante de la normal, mientras elabora el trabajo de titulación con base en la modalidad que actualmente dirige. Modalidad

Por eso le pido que me platique como realiza esa actividad

Objetivo específico 1. Caracterizar los elementos que componen las prácticas educativas de acompañamiento tutorial que realizan los académicos durante el proceso de titulación en los estudiantes normalistas.

Categoría analítica 1.1 Las Prácticas Educativas de Acompañamiento Tutorial en el proceso de titulación que los docentes despliegan (CA1.1. PE-AT).

1. *Antes de laborar en la BENV, ¿usted había recibido alguna formación en titulación?, si es afirmativa -¿cuál? –
2. -A partir de cuándo ha recibido formación en titulación en la BENV? ¿cuáles han sido? DGESPE
3. ¿Qué conocimientos ha adquirido y cómo ha sido su formación como tutor en la titulación?
4. Durante la dirección de documento de titulación, los temas, que ha dirigido, ¿han sido relacionados con base a su formación disciplinar?; ¿le gustaría que fueran relacionados?, ¿Por qué?
5. Cuando usted realiza tutorías ¿En qué momento de la tutoría (inicio, desarrollo, final) , manifiesta (lleva a la práctica) su formación profesional y cómo lo lleva a cabo?
6. ¿En qué fase de la titulación, tiene mayor demanda de tiempo en acompañamiento?*Protocolo, diseño metodológico, marco teórico, análisis y presentación de resultados, conclusiones. Explicar cada fase y ¿Cuáles son los retos a los que se enfrentó en dicha fase?

7. ¿Cuál y/o cómo es la rutina en la que lleva a cabo dicho proceso? Su trabajo es individual y/o colegiado.

8. ¿Cuáles y cómo manifiesta sus saberes experienciales en la titulación?

9. ¿Cuáles ha desarrollado más en su práctica educativa en el proceso de titulación (conocimientos-teóricos o experienciales) y/o ambas?, y ¿Por qué lo considera así?

Categoría analítica 1.2 Características educativas del acompañamiento tutorial en sus diferentes modalidades. (CA1.2. CEAT-M).

10. ¿Cómo (vive/lleva a cabo) se apropia del currículum formal del plan de estudios 2012, referente a la etapa de titulación?

11. ¿Cómo plantea y propicia la comprensión de la (contexto educativo) realidad educativa del docente en formación?

12. ¿Cómo se visualiza usted como docente-investigador?

Categoría analítica 1.3 Estrategias de trabajo en el acompañamiento tutorial. (CA1.3. ETAC).

13. ¿Cómo es la dinámica de trabajo, en las fases del proceso de titulación con su y/o sus estudiante (s), vertical y/o Horizontal?

14. De las rutinas, que menciono anteriormente, que generalmente menciona que son: individuales y/o colegiado) y ¿Qué estrategias considera son las más efectivas para llevar a cabo el trabajo de titulación?

15. ¿Con cuál de ellas se apropia más?

16. Del trabajo individual/colegiado; ¿Cuál de ellos le ha sido más efectivo?

17. *En caso de usted trabaje en academia, ¿Qué criterios considera para realizar dicho trabajo?, ¿Establecen acuerdos colegiados-conocimiento colectivo?

Trabajo con las TIC

18. Con base en las estrategias que utiliza para llevar a cabo la tutoría en el trabajo de titulación, ¿Qué recursos tecnológicos ha empleado durante este proceso?, ¿cuál le ha sido más efectivo?

19. ¿Cómo percibe el trabajo del estudiante normalista al utilizar estos recursos?

20. ¿Cómo motiva al estudiante para trabajar utilizando estos recursos digitales?

21. ¿Qué resultados al momento, ha obtenido al llevar a cabo tutorías en la titulación con estos recursos digitales?

Categoría analítica 1.4 El ejercicio de la práctica tutorial, desde el aspecto pedagógico al administrativo. (CA1.4. EPT-PA).

22. Durante el proceso de acompañamiento, reporta avances del documento del estudiante a la comisión de titulación?, si /no; generalmente ¿cada qué periodo lo realiza?

¿recibe observaciones y/o sugerencias para la continuidad del trabajo realizado a la fecha?,
¿le gustaría recibir alguna observación/sugerencia/recomendación/comentario?

23. ¿Cómo es la dinámica de trabajo que lleva usted, como parte del colectivo docente que participa en este proceso, con la comisión de titulación?

24. ¿Qué retos implica el llevar a cabo una dinámica de trabajo optima en el acompañamiento tutorial en la titulación?

Objetivo específico 2. Analizar la incidencia del proceso de titulación en la formación del estudiante normalista.

Categoría analítica 2.1 La formación en habilidades de investigación/ sistematización de prácticas educativas de los estudiantes en lo relacionado.

(C.A 2.1 FHI-SPEE)

25. ¿Qué elementos de los trayectos //Mencionar todos//psicopedagógicos(enfoques didácticos, metodologías, saberes disciplinares), considera han contribuido en la formación del docente investigador? *lo fusiona con la pregunta 26
26. Con base en los cursos que forman trayectos formativos que marca el plan de estudios 2012 ¿Cuáles cursos han contribuido en la formación del docente investigador?
27. ¿Qué aprendizajes se manifiestan en el estudiante, cuando se realiza el proceso de investigación? Y ¿cómo ha desarrollado dichas habilidades?
28. ¿Qué implica desarrollar el pensamiento crítico?
29. ¿Cómo manifiesta la cultura académica-institucional, en el acompañamiento tutorial en la titulación?
30. ¿Considera que el proceso de titulación contribuye a la formación del estudiante normalista? ¿de qué manera contribuye?
31. Con base en su trabajo en la BENV ¿Cuáles son los obstáculos/limitantes principales que tiene la Normal, en cuanto a el proceso de titulación? Y ¿los beneficios?
32. ¿Qué lo motiva para hacer tutorías para la titulación de los estudiantes normalistas (comentarios y anécdotas)?

33. Al momento ¿cómo es tu relación con tu estudiante/tutorada?

34. ¿Cómo se siente hasta este momento de las etapas de la titulación?

Cierre

35. ¿Qué retos enfrenta actualmente el director de documento de titulación, ante dicho proceso (pedagógico, administrativo, social, político, histórico)?

36. ¿Cómo se sintió al contestar estas preguntas?

Finalmente

37. ¿Algún otro comentario que quiera incorporar?

¡Muchas Gracias!

Anexo 18. Cuestionario a estudiantes

Guía para la entrevista a profundidad a estudiantes

Estimado estudiante — de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana; buenos días/tardes mi nombre es Yarumi Itzel Lagunes Libreros, estoy realizando un estudio referente a las prácticas educativas de acompañamiento tutorial, que realizan los docentes durante las tutorías brindadas al estudiante normalista en el proceso de titulación, a fin de formular estrategias educativas que incidan en los procesos de formación inicial del profesorado, en el campo de la investigación educativa;

La idea es poder conocer distintas opiniones para apoyar el proceso de titulación desde el aspecto pedagógico en el contexto normalista.

En este sentido, siéntete libre de compartir tus ideas en este espacio. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es justamente tu opinión sincera.

Cabe aclarar que la información es sólo para mi trabajo, tus respuestas serán unidas a otras opiniones de manera anónima y en ningún momento se identificará qué dijo cada participante.

Para agilizar la toma de la información, se recurrirá a los medios electrónicos para grabar la conversación. El uso de la grabación es sólo a los fines de análisis de la investigación.

¡Te agradezco su colaboración!

Estimado estudiante, podrías platicame por favor sus datos generales para el registro de esta entrevista?

Datos personales:

Pseudónimo:

Sexo: Femenino

Edad:

Licenciatura: preescolar

¿Qué modalidad elegiste? tesis

¿Cuáles fueron tus criterios para elegir la Modalidad de investigación? ----

¿Cuáles fueron los criterios para la selección del tema de tu investigación? ----

El propósito de la entrevista es conocer cómo se desarrollan las prácticas educativas, cuando tu como estudiante en formación recibes el acompañamiento tutorial para elaborar el trabajo de titulación con base en la modalidad elegida.

Por eso te pido que me platicues como realizas esa actividad

Objetivo específico 2. Analizar la incidencia del proceso de titulación en la formación del estudiante normalista.

Categoría analítica 2.1 La formación en habilidades de investigación/ sistematización de prácticas educativas de los estudiantes en lo relacionado.

(CA 2.1 FHI-SPEE)

1. ¿Qué elementos psicopedagógicos(enfoques didácticos, metodologías, saberes disciplinares), considera han contribuido en la formación del docente investigador?
2. Con base en los cursos que forman trayectos formativos (psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación, cursos Optativos, Práctica profesional, que marca el plan de estudios 2012 ¿Cuáles cursos han contribuido mayormente en tu formación como docente investigador?
3. Durante el proceso de tutorías para la modalidad de titulación elegida, ¿cómo has desarrollado las habilidades de investigación (problema, búsqueda de información, metodología, análisis e interpretación de resultados), para llevar a cabo el desarrollo del documento? (sola, acompañada, en conjunto)
4. Acorde a tu modalidad de titulación, ¿qué etapa consideras que es la fácil y cuál la difícil?, y/o ¿cómo visualizas las siguientes etapas? ¿Por qué?
5. ¿Qué implica desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo, durante este proceso?
6. ¿Cómo consideras que se manifiesta la cultura/dinámica académica (entre estudiantes y profesores; comprensión del contexto escolar en términos físicos y cultura académica con base a los planteamientos curriculares), en el acompañamiento tutorial en la titulación?

7. ¿Consideras que el proceso de titulación contribuye a tu formación profesional? Y ¿De qué manera contribuye?

8. Con base en tu rol como estudiante en la BENV ¿Cuáles son los obstáculos/beneficios principales que tiene la BENV, en cuanto a el proceso de titulación?

9. ¿Qué te motiva para asistir, solicitar y/o recibir tutorías para la titulación (comentarios y anécdotas)?

10. Al momento ¿cómo es tu relación con tu tutor?

11. Y ¿qué has aprendido al momento, en el proceso de titulación?*

Trabajo con las TIC-

12. Con base en las actividades que utilizas para llevar a cabo la tutoría en el trabajo de titulación, ¿Qué recursos tecnológicos ha empleado durante este proceso?, ¿cuál te ha sido más efectivo?

13. ¿Cómo percibes tu desempeño escolar al utilizar estos recursos tecnológicos?

14. ¿Qué te motiva para trabajar al utilizar estos recursos digitales?

15. ¿Qué resultados al momento, has obtenido al llevar a cabo tutorías en la titulación con estos recursos digitales?

16. ¿Cómo te sientes hasta este momento de las etapas de la titulación?

Cierre

17. ¿Qué retos enfrenta actualmente el estudiante normalista durante el proceso de elaboración del documento de titulación, ante dicho proceso (pedagógico, administrativo, social, político, histórico)?

18. ¿Qué le recomiendas a la BENV, respecto al proceso de titulación?

19. ¿Cómo te sentiste al contestar estas preguntas?

Finalmente

20. ¿Algún otro comentario que quieras incorporar?

¡Muchas Gracias!

Anexo 19. Narrativa a docentes

Guía a docentes para desarrollar tópicos narrativos “Acompañamiento tutorial en el proceso de titulación en tiempos de COVID-19”

Estimado (a) docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, en atención a su entusiasta participación en la entrevista realizada en días anteriores y para dar continuidad al trabajo de campo, el cual enfatiza conocer cómo se desarrollan las prácticas educativas en acompañamiento tutorial, le solicito que mediante una narrativa de lo pedagógico desarrolle lo que desde su experiencia como tutor le solicito.

Cabe aclarar que la información es sólo para mi trabajo, sus respuestas serán unidas a otras opiniones de manera anónima y en ningún momento se identificará qué dijo cada participante. La información que se recabe será totalmente confidencial, con fines de carácter educativo.

Dicha información, mucho le agradeceré la conteste y me la comparta al correo electrónico yarumi6@hotmail.com, la cual, estaré recibiendo amablemente de parte de usted antes del --- del presente año en curso.

Los tópicos a desarrollar son los siguientes:

Narrar de manera autobiográfica: 1) Cómo ha construido su práctica educativa en la tutoría, tomando en cuenta procesos formativos y experiencia profesional acumulada; y 2) Cómo en estas condiciones de pandemia enfrenta los desafíos de desarrollar prácticas educativas como tutor y director de documento recepcional en la virtualidad, describiendo esos desafíos que identifica y las estrategias para enfrentarlos. 3) Por último le solicito que desde lo vivido en estas experiencias educativas en el contexto de la pandemia narre qué propone para contribuir a construir un currículo que abone a la formación en la investigación educativa de profesores normalistas.

En cuanto a la extensión de la narrativa, siéntanse en libertad de expresar y desarrollar cada uno de los tres puntos lo que consideren necesario sin límite de paginado.

¡Muchas Gracias!

Anexo 20. Narrativa a estudiantes

Guía a estudiantes para desarrollar tópicos narrativos “Acompañamiento tutorial en el proceso de titulación en tiempos de COVID-19”

Estimado (a) estudiante de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, en atención a tu entusiasta participación en la entrevista realizada en días anteriores y para dar continuidad al trabajo de campo, el cual enfatiza conocer cómo se desarrollan las prácticas educativas en acompañamiento tutorial, le solicito que mediante una narrativa de lo pedagógico desarrollar lo que desde tu experiencia como estudiante te solicito.

Cabe aclarar que la información es sólo para mi trabajo, tus respuestas serán unidas a otras opiniones de manera anónima y en ningún momento se identificará qué dijo cada participante. La información que se recabe será totalmente confidencial, con fines de carácter educativo.

Dicha información, mucho te agradeceré la contestes y me la compartas al correo electrónico yarumi6@hotmail.com, la cual, estaré recibiendo amablemente de parte tuya antes del día -- ---- del presente año en curso.

Los tópicos a desarrollar son los siguientes:

Narrar de manera autobiográfica: 1) Cómo has desarrollado y qué estrategias has empleado para tus habilidades de investigación para la construcción del documento de titulación durante las asesorías, considerando también tus conocimientos que has obtenido durante tu trayectoria escolar adquirida; y 2) Cómo en estas condiciones de pandemia enfrentas los desafíos de desarrollar tu documento recepcional en la virtualidad, describiendo esos desafíos que identificas y las estrategias para enfrentarlos. 3) Por último te solicito que desde lo vivido en estas experiencias educativas en el contexto de la pandemia narres qué propones para contribuir a desarrollar procesos didácticos que abonen a la formación en la investigación educativa de profesores normalistas.

En cuanto a la extensión de la narrativa, siéntete en libertad de expresar y desarrollar cada uno de los tres puntos lo que consideres necesario sin límite de paginado.

¡Muchas Gracias!

Anexo 21. Guía de grupo focal docentes

GUÍA DE PREGUNTAS PARA GRUPO FOCAL DE DOCENTES

Estimado (a) docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, el presente grupo focal tiene por finalidad recabar información a través del encuentro de un grupo de profesores que comparten características similares entre sí, en relación con el objetivo de la investigación que los convoca, que data del proceso de titulación en calidad de director del documento de titulación. La presente información proporcionada, será tomada para la mejora del proceso de acompañamiento de titulación.

El siguiente instrumento tiene la intención de guiarlos en el dialogo, con una duración aproximada de una hora y media, que busca: analizar las prácticas educativas de acompañamiento tutorial, que realizan los docentes durante las tutorías brindadas al estudiante normalista en el proceso de titulación, a fin de formular estrategias educativas que incidan en los procesos de formación inicial del profesorado, en el campo de la investigación educativa.

Las temáticas a tratar son las siguientes:

1. Significado de “Tutoría en la titulación” y “Acompañamiento en la titulación”
2. Concepción de identidad profesional y su proyección ante el estudiantado.
3. Retos del proceso del proceso de titulación
 - Dimensión de investigación en el currículo.
 - Retos de la operación pedagógica en la presencialidad y en la virtualidad
4. Propuestas de mejora. (trabajo autónomo, cómo propiciarlo y que estrategias proponen para ellos y para los estudiantes; dispositivos elementos: pedagógicos, teóricos-formación, administrativos).

Con lo cometido se pretende alcanzar un ambiente propicio para que ustedes puedan expresar libremente sus opiniones y puntos de vista sin temor o represión alguna. Es importante señalar que las respuestas que se den en este dialogo, serán manejadas con un carácter anónimo y registradas bajo un margen de responsabilidad y fidelidad, ya que serán utilizadas

para fines únicamente educativos. Para esto, se realizara la videograbación de la sesión, con la intención de no pasar por alto algún detalle que sea de relevancia para el objetivo señalado anteriormente.

La dinámica de trabajo es: después de dar lectura a las recomendaciones, el rol de participación se tomará al levantar la mano, ya sea de manera virtual o con el ícono propuesto en la presente plataforma; el tiempo máximo de participación por tema será de un minuto a 3 minutos como máximo por cada participante.

Cierre

Estimados (as) docentes, por parte del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, y una servidora docente de BENV, le agradece amablemente su participación, así mismo en cuanto se obtengan los resultados finales, les haré llegar la invitación para su presentación.

Anexo 22. Guía de grupo focal estudiantes

GUÍA DE PREGUNTAS PARA GRUPO FOCAL DE ESTUDIANTES

Estimado (a) estudiante de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, el presente grupo focal tiene por finalidad recabar información a través del encuentro de un grupo de estudiantes que comparten características similares entre sí, en relación con el objetivo de la investigación que los convoca, que data del proceso de titulación en calidad de estudiante. La presente información proporcionada, será tomada para la mejora del proceso de acompañamiento de titulación.

El siguiente instrumento tiene la intención de guiarlos en el dialogo, con una duración aproximada de una hora y media, que busca: analizar las prácticas educativas de acompañamiento tutorial, que realizan los docentes durante las tutorías brindadas al estudiante normalista en el proceso de titulación, a fin de formular estrategias educativas que incidan en los procesos de formación inicial del profesorado, en el campo de la investigación educativa.

Las temáticas a tratar son las siguientes:

1. Significado de “Acompañamiento en la titulación”
2. Concepción de identidad profesional.
3. Estrategias educativas que favorecieron el acompañamiento
4. Retos del proceso del proceso de titulación
5. Propuestas y/o recomendaciones al proceso de titulación en general

Con lo cometido se pretende alcanzar un ambiente propicio para que ustedes puedan expresar libremente sus opiniones y puntos de vista sin temor o represión alguna. Es importante señalar que las respuestas que se den en este dialogo, serán manejadas con un carácter anónimo y registradas bajo un margen de responsabilidad y fidelidad, ya que serán utilizadas para fines únicamente educativos. Para esto, se realizara la videograbación de la sesión, con la intención de no pasar por alto algún detalle que sea de relevancia para el objetivo señalado anteriormente.

La dinámica de trabajo es: después de dar lectura a las recomendaciones, el rol de participación se tomará con base en la lista de asistencia; el tiempo máximo de participación por tema será de dos a 3 minutos como máximo por cada participante.

Cierre

Estimados (as) estudiantes, por parte del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, y una servidora docente de BENV, le agradece amablemente su participación, así mismo en cuanto se obtengan los resultados finales, les haré llegar la invitación para su presentación.