



**POTOSÍ**  
PARA LOS POTOSINOS  
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

**SEGE**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
DE GOBIERNO DEL ESTADO



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO  
DEL ESTADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 241

“SIGNIFICADOS DE LA PRÁCTICA ASESORA NORMALISTA PARA EL  
ACOMPAÑAMIENTO DEL PROCESO DE TITULACIÓN.  
EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL OFICIAL DE IRAPUATO”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA  
EN DESARROLLO EDUCATIVO CON ÉNFASIS EN FORMACIÓN DE  
PROFESORES

PRESENTA

CECILIA MEDEL VILLAFAÑA

DIRECTORA DE TESIS

YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

ABRIL DE 2024

*Doctorado Regional en Desarrollo Educativo  
con Énfasis en Formación de Profesores*

*Estados que integran la Región:*

*Coahuila*

*Nuevo León*

*Tamaulipas*

*San Luis Potosí*

*Zacatecas*



**PODER EJECUTIVO  
DEL ESTADO DE  
SAN LUIS POTOSÍ**

**SEGE**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
DE GOBIERNO DEL ESTADO



UNIDAD UPN 241  
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

## ***DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS***

San Luis Potosí, S.L.P., 22 de abril del 2024.

**MTRA.  
CECILIA MEDEL VILLAFÑA  
P R E S E N T E. –**

En mi calidad de Coordinadora Regional del programa de Doctorado Capítulo Noreste, de la Universidad Pedagógica Nacional, y después de haber sido analizado su **Trabajo de Tesis** titulado: **"Significados de la práctica asesora normalista para el acompañamiento del proceso de titulación. El caso de la Escuela Normal Oficial de Irapuato"**, encuentro que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del examen para la obtención de Grado, por lo que deberá entregar siete ejemplares y un CD requeridos como parte de su expediente institucional.

***A T E N T A M E N T E***

**DRA. YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS**  
Coordinadora Regional del Doctorado



S. E. G. E.  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 241  
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

**Vo. Bo.**

**MTRO. PASTOR HERNANDEZ MADRIGAL**  
Director de la UPN, Unidad 241

"2024, Año del Bicentenario del Congreso Constituyente del Estado de San Luis Potosí"

## **Dedicatorias**

A Dios, quien ha sido mi guía constante y mi fuente de fortaleza durante los momentos de incertidumbre y desafío. Su gracia y amor incondicional han iluminado mi camino y han sido el impulso a perseverar.

A mis hijos, Ana Cecilia y Fausto Emmanuel, quienes han sido mi mayor motivación y alegría en toda mi vida. Su amor y comprensión han sido mi motor para seguir adelante y alcanzar mis metas. Los amo infinitamente.

A mi esposo, Fausto Enoc, compañero de vida y confidente, quien ha estado a mi lado en cada paso del camino. Tu amor incondicional, apoyo inquebrantable y paciencia, han sido mi fuerza en los momentos de duda y fatiga. Este logro es también tuyo, y te dedico este trabajo con profundo agradecimiento por tu constante aliento y sacrificio.

## **Agradecimientos**

Quiero expresar mi profunda gratitud a todas las personas que han contribuido de manera significativa a la realización de este trabajo de investigación, algunos con su apoyo y amor incondicional, y otros con el acompañamiento académico y emocional a lo largo de todo el trayecto para el cumplimiento de esta etapa crucial en mi vida académica.

En primer lugar, quiero expresar mi gratitud a Dios, fuente de sabiduría y fortaleza, por guiarme a lo largo de este viaje, por darme la fuerza para perseverar, y por las bendiciones que he recibido en cada paso del camino.

A mi familia, por su constante estímulo y su sacrificio incansable. Su apoyo emocional y su fe en mí han sido el pilar sobre el cual he construido este trabajo y todos mis logros.

Agradezco sinceramente a mi directora de tesis, Dra. Yolanda López Contreras, por su orientación experta, paciencia y motivación constante a lo largo de este arduo proceso. Su compromiso con mi desarrollo académico ha sido invaluable, así como la confianza que decidió poner en mí.

A todos los formadores del programa educativo, cuya dedicación y experiencia han sido fundamentales en mi formación académica. Sus conocimientos compartidos y su constante apoyo han sido una inspiración para alcanzar nuevos logros y superar desafíos.

A mis amigos y colegas, quienes han estado a mi lado durante esta travesía académica, les estoy profundamente agradecida. Sus palabras de aliento, comprensión y apoyo incondicional han sido un faro de esperanza en los momentos más desafiantes, y los momentos de dicha y disfrute quedarán por siempre en mi memoria.

Quiero expresar mi profunda gratitud a todas las personas que han contribuido de manera significativa a la realización de este trabajo de investigación.

## Índice

Introducción	1
La Práctica Asesora Normalista como Objeto de Estudio	5
Hacia la Problematización: Miradas que se entretajan entre la Experiencia, la Teoría y el Currículo	6
Una mirada desde mi experiencia para la construcción de objeto de estudio	7
Un acercamiento al estado del arte para la construcción del objeto de estudio	24
La Práctica Asesora del Proceso de Titulación: una mirada desde el currículo	33
El Trabajo de Titulación, sus Modalidades y el Asesor	35
El Trayecto de Práctica Profesional y el Trabajo de Titulación	39
Las competencias del perfil de egreso: una mirada desde el plan 2012 y el 2018	44
El trabajo de titulación del plan 2012 en la ENOI: entre lo prescriptivo y lo real	47
Datos generales sobre la práctica asesora desarrollada para los trabajos de titulación en el plan 2012	50
Experiencia, Teoría y Currículo: Miradas en Tensión para la construcción de objeto	53
Planteamiento del problema: su enunciación, preguntas de investigación, propósitos, y supuesto	54
Preguntas de la investigación	54
Propósitos de la investigación	55
Supuesto de la investigación	55
La Escuela Normal Oficial de Irapuato: el contexto de la investigación	56
La práctica asesora en el contexto de la pandemia	61
La Práctica Asesora Normalista para el Acompañamiento del Proceso de Titulación como Objeto Hermenéutico: Posicionamiento Teórico-Metodológico	62
La Hermenéutica Reflexiva, base teórico-metodológica de la investigación	63
	VI

Otros elementos metodológicos de la investigación	68
Narrativas de la experiencia vivida en la práctica asesora	74
La Práctica Asesora Normalista: Su Escenario y Configuración como la Caja Negra de la Formación Inicial Docente	80
La Práctica Asesora Normalista para acompañar el Proceso de Titulación: una metáfora desde las artes escénicas	83
El escenario de la práctica asesora normalista: entre sus condiciones e interacciones	90
Condiciones de la Práctica Asesora Normalista para acompañar el Proceso de Titulación	93
Interacciones en la Práctica Asesora Normalista que surgen del acompañamiento del trabajo de titulación	126
Significados de la Práctica Asesora Normalista para el Acompañamiento del Proceso de Titulación en la Escuela Normal Oficial de Irapuato	152
Un comienzo artificioso: No hay marcha atrás en la elección de la modalidad de titulación	155
El problema de investigación: una oportunidad de hacer las paces con un inconveniente del presente o del pasado	158
Dar más al que menos tiene: demanda ante la diversidad	160
Colegialidad y colaboración en la práctica asesora: desafío contrahegemónico	163
Amor - Odio en el proceso de titulación: vínculo irrefutable	167
Primer y segundo bloque: La insignificancia de los dos periodos para el examen profesional	171
Proceso autoformativo en el que todos aprenden	175
La Otriedad: nuestra esperanza. El valor agregado de la asesoría	180
Hasta que el sí protesto nos separe	184
Los saberes logrados en la práctica asesora normalista	189
Conclusiones	199
Referencias	207
Anexos	218
	VII

## Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1	Dificultades y Retos en la práctica asesora del último grado de Formación Inicial Docente	30
Tabla 2	Análisis de las competencias genéricas y profesionales con relación a la reflexión de la práctica	45
Tabla 3	Temas generales de trabajos de titulación	51
Tabla 4	Información de asesores participantes	71
Tabla 5	Guía para entrevista	72
Tabla 6	Impresiones de los asesorados con relación al tiempo	106
Tabla 7	Percepciones en la escritura del trabajo de titulación	123
Figura 1	Nodos identificados en la dimensión personal de la problematización	18
Figura 2	Proceso general de análisis del dato cualitativo	73
Figura 3	Rizoma de resonancias de los significados de la Práctica Asesora Normalista	153
Figura 4	Estructuras de la intelección en la Hermenéutica	153

## Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1	Dificultades y Retos en la práctica asesora del último grado de Formación Inicial Docente	30
Tabla 2	Análisis de las competencias genéricas y profesionales con relación a la reflexión de la práctica	45
Tabla 3	Temas generales de trabajos de titulación	51
Tabla 4	Información de asesores participantes	71
Tabla 5	Guía para entrevista	72
Tabla 6	Impresiones de los asesorados con relación al tiempo	106
Tabla 7	Percepciones en la escritura del trabajo de titulación	123
Figura 1	Nodos identificados en la dimensión personal de la problematización	18
Figura 2	Proceso general de análisis del dato cualitativo	73
Figura 3	Rizoma de resonancias de los significados de la Práctica Asesora Normalista	153
Figura 4	Estructuras de la intelección en la Hermenéutica	153

## Introducción

El presente trabajo de investigación que lleva por nombre “Significados de la Práctica Asesora Normalista para el Acompañamiento del Proceso de Titulación. El caso de la Escuela Normal Oficial de Irapuato” fue realizado en el marco del programa regional del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores, de la Unidad Pedagógica Nacional No. 241 en San Luis Potosí, México. El contexto histórico y social de la investigación fue en la Escuela Normal Oficial de Irapuato, durante los ciclos escolares 2019–2021, dentro el espacio curricular del trabajo de titulación, en la asesoría que se desarrolla en el último grado de formación inicial docente de las licenciaturas en educación preescolar y primaria del plan 2012.

Esta indagación conforma una comprensión compleja de los significados de la práctica asesora normalista como objeto cognitivo de conocimiento, desde su problematización, la construcción conceptual y teórica, la contextualización y el marco metodológico. Esto implicó muchas horas de lectura, discusión y construcción conjunta con mi directora de tesis, para lograr una significación teórica y práctica común que diera como resultado un trabajo sólido de un objeto de estudio complejo y resultados para la construcción de conocimiento educativo en la formación inicial docente.

Es por esto, y de acuerdo a la problematización realizada desde diferentes miradas empíricas, documentales y teóricas, puestas en tensión, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo es el escenario a partir del cual se desarrolla la práctica asesora para acompañar el proceso de titulación en una escuela normal? ¿Qué significa la Práctica Asesora de acompañamiento del proceso de titulación para los Asesores Metodológicos y los estudiantes normalistas de último grado de las licenciaturas en educación preescolar y primaria? ¿Cómo inciden los significados que otorgan los Asesores Metodológicos y los Estudiantes Normalistas en la configuración de la Práctica Asesora como dispositivo pedagógico para la formación de profesores?

Así, el presente trabajo tuvo como propósito caracterizar la Práctica Asesora Normalista para acompañar el proceso de titulación en esa normal pública del centro de México, y comprender sus significados, con el fin de identificar el tipo de interacción entre el asesor metodológico y el estudiante normalista, y las condiciones en que ésta se genera. Para finalmente llegar a comprender de qué forma esos significados que otorgan los Asesores Metodológicos y lo Estudiantes normalistas configuran a la Práctica Asesora como dispositivo transformador en la formación de profesores.

Por lo tanto, la investigación se inserta en el paradigma hermenéutico interpretativo, con un enfoque cualitativo, que acerca a la realidad a través de la descripción de los hechos cotidianos, el análisis de los significados y la actitud de los sujetos, ante las diferentes situaciones que vivencian. Para Taylor y Bogdan (1986) este enfoque es un modo de encarar el mundo empírico, de una forma inductiva, por lo que los estudios cualitativos se rigen por un diseño de la investigación flexible, donde se recoge la información que se considera pertinente en ambientes naturales. El dato que se acumula es información descriptiva consistente en percepciones, creencias y opiniones que los participantes expresan a partir de sus experiencias y vivencias que dan significado a lo que hacen.

La metodología cualitativa, implica el estudio en profundidad de un aspecto de la realidad, desde la comprensión del individuo, el cual se define como sujeto protagonista, interactivo y comunicativo que comparte los significados y códigos (Melero Aguilar , 2012). De ahí que este estudio abarque el espacio curricular del asesor metodológico normalista y el estudiante, en esa relación dialógica de encuentro que está presente en el último año de formación inicial docente, para la construcción del trabajo de titulación, y que proporciona elementos significativos para la comprensión de esa realidad.

Esta investigación se realiza a partir de un estudio hermenéutico, y de acuerdo al carácter interpretativo del propósito, se optó por las narrativas como posibilidad de reconstruir procesos vividos a partir de entrevistas a cinco asesores metodológicos y quince estudiantes de último grado de ambas licenciaturas, que por razones no intencionales

estuvieron en medio de la pandemia por Covid-19. Se estudia la relación entre el asesor metodológico y el estudiante normalista, en la que se hace presente la intersubjetividad de ambos, y se comprende a través de la Triple Mímesis de Paul Ricoeur.

El diseño de esta investigación es flexible de enfoque interactivo y progresivo porque en el proceso de investigación se fueron haciendo cambios según las circunstancias y factores, por lo que se produjeron sucesivas concreciones en el análisis y focalización, según fue evidenciándose la relevancia de los diferentes problemas (Maxwell, 2019; Spindler, 1982).

A continuación, presento la secuencia del contenido que conforma la estructura de la ruta argumentativa de la tesis que aquí se sostiene, y de acuerdo a ello se organizan los apartados en este informe de investigación:

1. El primer momento del argumento (Mímesis I) explica en qué consiste la práctica asesora normalista como objeto de estudio, este momento problematiza el tema a partir de las miradas desde la experiencia propia, la reflexión teórica y el análisis del currículo. Las tensiones emanadas del cruce de estas miradas me permiten mostrar las situaciones a partir de las cuales se *prefigura* esta práctica normalista que se asume como un proceso de deconstrucción que el asesor metodológico normalista hace del currículo para acompañar a sus estudiantes en las condiciones institucionales que lo contextualizan. La perspectiva en que se centra ésta, se explica aquí como un posicionamiento psico-socio-cultural y hermenéutico.
2. El segundo momento de la argumentación de la tesis (Mímesis II) se centra en la descripción del escenario de la práctica asesora normalista. Expongo aquí el resultado de mi primer acercamiento al conocimiento de las interacciones y condiciones donde ésta se genera. La finalidad de este acercamiento tiene que ver con la posibilidad de identificar en estas interacciones lo que hace, cree, piensa, siente e imagina el asesor para acompañar el proceso de titulación de sus estudiantes asesorados de último grado

de formación inicial docente, desde la mirada de ambos sujetos, y con ello poder develar cómo se *configura* la práctica asesora.

3. El tercer momento de la argumentación de la tesis (Mímesis III) refiere a la *reconfiguración* de la práctica asesora normalista como dispositivo de formación de profesores. Esta re-configuración sucede a partir de la comprensión de los significados que otorgan los Asesores y Estudiantes normalistas a la Práctica Asesora, como dispositivo transformador que potencia las capacidades en la formación de profesores pues se documentan aquí los saberes que sostienen la iniciación de la enseñanza, así como su alcance en la formación inicial.

Al ser el propósito de la investigación de tipo comprensivo, no se trata de comprobar hipótesis, sino sumergirse en la complejidad de las vivencias y experiencias de los asesores y estudiantes, para indagar sobre los significados y prácticas con libertad y flexibilidad, y elaborar la narrativa con abstracciones provisionales, que han de utilizarse después como supuestos subsiguientes para la reflexión.

A partir de la comprensión de los significados que los implicados le otorgan a la práctica asesora del trabajo de titulación en una escuela normal, en el último año de la formación inicial docente y de la caracterización del trabajo de titulación, con base en la narrativa de los sujetos implicados, se proponen algunas estrategias para la mejora de esta práctica y se sugieren algunas orientaciones para el proceso de titulación en las escuelas normales, que generen así nuevas posibilidades de asesorar al estudiante normalista en ese doble -y complicado- proceso de aprender a enseñar y a investigar, de manera simultánea.

## **La Práctica Asesora Normalista como Objeto de Estudio**

El presente apartado “La Práctica Asesora Normalista como Objeto de Estudio” muestra de manera sistemática el proceso de problematización llevado a cabo para la construcción del objeto en la relación entre el Asesor Metodológico Normalista y los estudiantes de último grado de la Formación Inicial Docente, de las licenciaturas en educación Preescolar y Primaria, dentro del espacio curricular del Trabajo de Titulación. Cabe mencionar que el tema está circunscrito en los niveles espaciales del aula y la escuela, en el vínculo entre el profesor, el estudiante, y el currículo como elemento entre ellos.

Esta investigación busca una comprensión profunda de lo que hacen los asesores y asesorados de último grado en una escuela normal durante el acompañamiento para la elaboración del trabajo de titulación. Además de lograr una significación teórica de un objeto de estudio complejo, y resultados para la construcción de conocimiento educativo en la formación inicial docente. Para ello es necesario problematizar y construir el objeto de estudio a partir del encuentro de vacíos en este campo, para descubrir y generar nuevas posibilidades y estrategias para asesorar al estudiante normalista.

Para tal efecto, en este capítulo se presentan las diferentes miradas desde donde se problematiza: comenzando con la mirada experiencial propia, siguiendo con la teoría sobre el campo de estudio (la asesoría del trabajo de titulación en una escuela normal) y desde el currículo del plan de estudios vigente de las licenciaturas en educación preescolar y primaria a partir de la revisión documental del currículo y de la recuperación de la experiencia de algunos asesores a partir de una entrevista exploratoria. Después se enuncia el problema de investigación, con las preguntas, propósitos y supuesto. Posteriormente se muestra el contexto de la investigación, en el que la cultura normalista se hace presente, y finalmente se plantea el posicionamiento teórico–metodológico para esta investigación.

## **Hacia la Problematización: Miradas que se entretajan entre la Experiencia, la Teoría y el Currículo**

La experiencia propia es la primera mirada en la que se presentan de manera sistemática mis vivencias a partir de mi trayectoria y significados profesionales y personales como normalista, profesora de educación básica, directora de educación primaria, docente normalista, asesora metodológica normalista, doctoranda de un primer programa de doctorado y estudiante de un segundo doctorado. Óscar Jara (1994 como se cita en Chávez-Tafur, 2006), menciona que sistematizar experiencias equivale a “entender el sentido y la lógica del proceso complejo que significa una experiencia, para extraer aprendizajes. Busca comprender por qué ese proceso se está desarrollando o se ha desarrollado de determinada manera, interpretando críticamente lo hecho y lo logrado” (p. 10).

Otra mirada es sobre la teoría, en la que pretendo explicar cuál es el punto de discusión en el conocimiento relacionado al tema de mi interés, el cual no se refiere a lo que hacen solo los asesores ni a lo que hacen solo los estudiantes sino a las interacciones de ambos en el proceso de acompañamiento del trabajo de titulación, lo que defino como: “la práctica asesora normalista”. Por lo que analizar el estado del arte de este campo, me ha permitido encontrar las coincidencias, vacíos y discrepancias, y tejer un vínculo entre lo que se ha producido ya con otros elementos derivados de un acercamiento empírico para la construcción de este objeto en particular (Guerra y López, 2019). Explicar qué se ha investigado hasta ahora en relación al tema específico de mi estudio, es relevante dado que logro distinguir, además, el modo en que esta investigación puede significar un enriquecimiento de los conocimientos existentes y no una mera reiteración de la producción derivada de los estudios que aquí se refieren.

La tercera mirada es al currículo, referido a lo prescriptivo del trabajo de titulación en las escuelas normales, en el plan de estudios vigente de la licenciatura en educación

preescolar y primaria, pero también considerando la voz de los asesores y asesorados en una primera entrevista exploratoria, mostrando con esto el currículo real.

El currículo formal, también llamado este currículo para Posner (1998) como el currículo oficial, que es el descrito en forma documental, a través de planes y programas, guías y orientaciones curriculares y los objetivos que el sistema educativo vigente aspire alcanzar mediante la aplicación de esos planes. Esta mirada tiene la finalidad de identificar en el espacio curricular del trabajo de titulación, las modalidades de titulación y el papel del asesor, y la concordancia que guarda con el trayecto de prácticas; así mismo, su relación con las competencias del perfil de egreso y la formación del docente reflexivo en las escuelas normales. Por otro lado, se presenta información de la aplicación del currículo en la escuela normal que es el contexto de la investigación. A continuación, se presenta la primera mirada del proceso de problematización.

### ***Una mirada desde mi experiencia para la construcción de objeto de estudio***

Esta mirada integra la experiencia propia, a partir del análisis de mi relato biográfico e identificación de mi conocimiento experiencial. El lugar de la experiencia como lo dice Larrosa (2003) soy yo, y donde se da esta experiencia es en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad; es ahí donde la experiencia tiene lugar (p. 89). Por lo tanto, para esta investigación, mi experiencia es el elemento principal desde donde se construye el objeto de estudio, a partir de los significados profesionales y personales de mi trayectoria.

Mi conocimiento experiencial representa la dimensión personal (Fierro et al, 1999) en la que me reconozco como un ser histórico, en que mi trayectoria personal, académica y laboral está presente en la trayectoria investigativa, desde mi subjetividad para la definición de un determinado ámbito.

Mis saberes, pero también mis carencias, han moldeado una dimensión formativa de la problematización, pues constituye el referente en el que están presentes mis experiencias, ideales, motivos y circunstancias que le imprimen a la investigación determinada orientación y la construcción primordial del objeto de estudio.

Esther Bonilla (2012) propone la escritura autobiográfica como mediación para que el sujeto se comprenda y acepte la responsabilidad de sus actos y decisiones en los diferentes espacios de su vida, al analizar sus experiencias. Escribir y leer son actos éticos que impactan en el ser, estar y actuar del sujeto (Freire, 1969, 1984; Ricoeur, 2012).

La escritura autobiográfica me permite pasar por un proceso formativo en tres momentos (Ricoeur, 2012): desde el presente prefiguro mis actos pasados (Mímesis I), para configurarlos en una narración (Mímesis II) en donde, al dotarlos de significado, me permito reconfigurarlos (Mímesis III) y con ello valorarlos para darles un nuevo sentido. También este tipo de escritura desarrolla un pensamiento crítico y una actitud ética frente a los hechos de la vida (Bonilla, 2012 como se cita en Miranda Román, 2020).

A continuación, presento mi relato biográfico que, a partir de un entramado de situaciones, emociones y acciones. Se dejan ver, como en un rizoma, los diferentes significados personales y profesionales de mi trayectoria, representados en nodos sobre mi conocimiento experiencial vivido más como una experiencia hermenéutica, por ser proceso un ético de verdadera formación.

Soy Cecilia Medel Villafaña. La educación, la formación, las escuelas, el aprendizaje, siempre han sido un motor, un pilar, un impulso en mi vida. Desde niña me distinguí por ser una alumna estudiosa, dedicada, responsable, cumplidora en tareas, y con gran interés en el aprendizaje. Desde la primaria recuerdo haber estado en el cuadro de honor, con brillantes calificaciones, aunque un poco callada, sumisa y temerosa de no cumplir con esas expectativas que mi círculo más cercano ya tenía de mí. Esto era una fuerte presión, pues lo que quería era aprender y disfrutar de ese proceso, pero cuando se tiene una etiqueta y existe

la presión social, el camino se vuelve difícil para no bajar el nivel de desempeño y las calificaciones, ya que eso implicaba que mis padres dejaran de sentir orgullo por mí, bueno eso creía. De esta misma forma, continué en la secundaria. Incluso ahora es notorio para mí, comprender que ir a la escuela y participar en todas las actividades que se me presentaban, era un motivo para buscar la aceptación y un escape a la vida familiar, a mis problemas en casa; por lo que la escuela siempre fue un refugio emocional.

En Secundaria, cuando estaba en tercero, llegaron unos promotores educativos para identificar talentos académicos, y reclutar a los estudiantes con mejores promedios a una preparatoria de "gran renombre a nivel nacional", en el que a partir de una beca se continuara con los estudios de bachillerato. Al ser el mejor promedio de la generación gané ese beneficio, por lo que, en el nivel medio superior, tuve "la fortuna" de pertenecer al Tec de Monterrey, experiencia que estuvo llena de grandes aprendizajes, pero también varios temores y preocupaciones. Primero, no debía perder la beca, pues si eso ocurría, mis padres ya no podrían apoyarme para continuar en esa escuela. Esto implicaba mantener un promedio. Segundo, el medio en el que yo crecí era distante al que me integré, y lamentablemente, fui víctima de bullying en el primer semestre, razón por la cual nunca me sentí integrada en ese contexto. Afortunadamente tuve unas amigas durante los tres años del bachillerato, con características y situaciones afines. Ahora digo, nos unió la exclusión, las emociones frente a ésta, la inseguridad en nuestras acciones y finalmente, algunos de nuestros valores.

Ser becaria en una institución de este tipo me dio un nuevo lugar en mi familia extendida, pues era un orgullo para muchos. Situación que se terminó cuando decidí rechazar la beca al terminar la preparatoria e irme a estudiar a una escuela normal para ser profesora. Al objetar esta "gran oportunidad" fui muy criticada por parte de algunos familiares y personas cercanas a la familia, argumentando que había perdido un beneficio que tal vez nunca lo tendría y tachándome de tonta. Sin embargo, eso no me interesó. Yo no quería pertenecer a una escuela en la que la tecnocracia e ideales neoliberales eran la base en el estudio; al contrario, mi ideal estaba dirigido a cumplir con mi sueño de ser profesora para ser un eslabón para la mejora educativa, y contribuir a eliminar condiciones de injusticia social, desigualdad, ignorancia, aunque eso implicara rebelarme a cualquier situación.

Continué con mi decisión, afortunadamente mis padres no se negaron, respetaron lo que yo quería hacer y me apoyaron para participar en el proceso de ingreso en la escuela formadora. Así que en 1996 fui seleccionada para ingresar a la Escuela Normal Oficial de Irapuato, y formarme como licenciada en educación preescolar. Desde el primer día que pisé la escuela fui muy feliz, me sentí libre, tranquila, y contenta de estar estudiando la carrera que yo quería. Así pasé los cuatro años de formación inicial docente, entre encuentros y desencuentros, huelgas, inundaciones, acoso, dificultades, pero a pesar de todo era muy feliz. A lo largo de esos años, fui representante de grupo, participaba en actividades y talleres extracurriculares, además en diferentes eventos académicos, conservando lo que desde un inicio se encarnó en mi formación: disciplina, responsabilidad, esfuerzo, entrega y dedicación.

Durante mi formación inicial, la escuela formadora estaba pasando diferentes crisis, tal vez por un desastre natural que provocó una grave inundación en la colonia en la que está enclavado el plantel, o por la riña que en ese momento existía por el cambio de directivos, motivos por los que en varios cursos no se presentaban los profesores a las clases, y en los cuatro años de la carrera no hubo ningún profesor que fuera a observar mi práctica en los jardines de niños para brindarme acompañamiento. Además, en ese momento, el proceso de las jornadas de prácticas estaba descuidado pues no se solicitaba a las tutoras de educación básica que nos dieran retroalimentación a nuestra práctica, bastaba con llevar un formato de cumplimiento en asistencia. Cuando regresábamos a la escuela normal, luego de estas jornadas, no hubo momentos para la reflexión de nuestras acciones, en ninguna etapa de la formación.

Finalmente, llegó el tiempo de concluir la formación inicial docente y una actividad clave fue realizar mi trabajo de titulación. De acuerdo al plan de estudios que yo cursé (el plan 1984) correspondía realizar una tesis, en la cual fui acompañada por una docente muy responsable, profesional, comprometida y dedicada. Sin embargo, esta profesora era la asesora metodológica de todo el grupo, siendo 30 estudiantes aproximadamente, y aunque nos permitían titularnos en equipos de tres, dos o de manera individual, estoy segura que para la profesora fue un trabajo demasiado intenso, un gran desafío brindar acompañamiento para todos. A nuestra asesora se le notaba que amaba realizar investigación educativa, ella era de las pocas profesoras del nivel preescolar, en el estado de Guanajuato, que estudiaba

en un programa de doctorado, en ese tiempo, en una escuela que después sería también mi escuela. Ella era muy joven, tenía a sus hijos pequeños; recuerdo que los llevaba a la institución pues la clase era a las siete de la mañana, y los dejaba dormidos dentro de su coche, después se retiraba poco antes de las nueve porque era directora de un jardín de niños. Ahora entiendo que no era una profesora de tiempo completo en la escuela normal, y tenía grandes responsabilidades que se veía disfrutaba. La práctica asesora para acompañar mi proceso de titulación se dirigió a brindar retroalimentación al método utilizado, que estaba lejos de favorecer la reflexión de la práctica realizada en el jardín de niños, pues el trabajo correspondía a desarrollar un experimento para fomentar los valores en los niños de preescolar.

En ese tiempo, tener el título de licenciada en educación no era un requisito para acceder a una plaza en el sistema educativo, se podía ingresar solo como pasante, por lo que la tasa de titulación en ese momento era muy baja con ese plan de estudios. Aunque el trabajo de titulación se realizaba durante todo el último año de formación, y el acompañamiento, aunque muy profesional, era insuficiente; además de que algunas compañeras solo querían egresar y comenzar a trabajar, fueron factores para que un gran número de compañeras no se titularan. Fue hasta muchos años después que lo hicieron cuando las exigencias evaluativas obligaron este proceso. En el caso del equipo al que yo pertenecía, nos dimos a la tarea de realizar de manera sistemática un proceso de investigación de tipo cuantitativa experimental que nos permitió titularnos al año siguiente de nuestro egreso de la escuela formadora. Esa fue mi primera experiencia en la investigación educativa, y me encantó, principalmente por la motivación que la asesora me propagó con sus conocimientos, experiencia y disposición en esta actividad.

Egresé de la licenciatura en julio de 2000, y en septiembre de ese año, ingresé al servicio profesional docente con base definitiva en una escuela primaria rural de un municipio del estado de Guanajuato. Siendo licenciada en educación preescolar, desde un inicio sentía carencias formativas para estar al frente de un grupo de escuela primaria, pero mi compromiso y responsabilidad me llevaron a diseñar diferentes estrategias que combinaban la parte lúdica y por proyectos, que era la metodología que se sugería en preescolar. Esto me

trajo buenos resultados. Sin embargo, sentía un vacío en mi formación por laborar en un nivel en el cual yo no había sido formada.

Por esta carencia, y por tener una personalidad siempre ávida de aprender, desde enero del 2001 ingresé a un programa de maestría sobre sociología educativa, en una institución privada del estado de Guanajuato, que me abrió nuevos horizontes teóricos y epistemológicos, y además, con la intención de continuar con lo que al final de mi formación inicial docente había descubierto, que era la investigación educativa, por lo que decidí navegar por esos nuevos espacios. Sin embargo, fue una sorpresa para mí identificar que, en esa maestría, la investigación no era de las actividades más importantes. No se comenzaba con el trabajo de tesis desde el primer semestre, o no se compartían avances de la investigación en algunos foros académicos como solemos ver en otros programas; se empezaba a realizar hasta el último semestre, y de una manera imprecisa, general y sin mucho tiempo de dedicación.

Cabe mencionar que los profesores que atendían los diferentes cursos del programa de maestría eran excelentes, grandes profesores, filósofos, sociólogos que orientaron el proceso formativo a partir de la docencia que impartían, y los diferentes cursos del currículo eran muy interesantes, pero identifiqué una gran carencia en cuanto a metodología y proceso de investigación. Ya luego supuse que todo tenía una razón, pues quien se animaba a cursar el programa de doctorado de esa institución, podía lograr el grado de maestría a partir de cursar un porcentaje de créditos de ese programa de posgrado.

Al momento de terminar la maestría, estaba muy joven y soltera. De parte de algunas instituciones educativas me invitaban a coordinar cursos, talleres, tenía tanto gusto por mi trabajo que no solo se identificaba dentro de un aula de clases, sino compartía espacios con diferentes profesores de diferentes niveles educativos, siendo yo la coordinadora de algunos de ellos. Además, también participé, durante un ciclo escolar, como asesora técnico- pedagógica de la zona escolar. Así que, con gran necesidad de continuar en el camino del aprendizaje, y todavía con una deuda con la investigación y con la carencia formativa de laborar en un nivel que no correspondía a mi formación, fueron motivos para registrarme en el programa de

doctorado de la institución en la que estudié mi maestría. El programa de doctorado era en ciencias con especialidad en Pedagogía.

Esa institución fue una escuela pionera en proponer a los profesores del estado de Guanajuato diferentes programas educativos de posgrado, en un tiempo en que la meritocracia, el logro de puntos para avanzar en escalafón y requisito para progresar en carrera magisterial estaba en boga. Esa no era mi motivación, como lo revelé, siempre fui una enamorada por la escuela, la educación, pues desde niña me protegió, me salvó, fue mi gran aliada. Entonces, con apenas 23 años de edad, y un espíritu libre, seguro y aguerrido, estaba inscrita en un programa de doctorado.

Transcurrió el primer semestre, entre tareas, aventuras, risas, experiencias juveniles, pues mis compañeros eran los mismos que estaban en maestría, y nos distinguíamos por ser un grupo de docentes noveles, solteros, divertidos y sin muchas preocupaciones. Estaba muy contenta pues desde el primer semestre ya había logrado realizar mi protocolo de investigación, acompañada por el docente del curso de tesis de investigación. Sin embargo, al término del primer semestre, en diciembre del 2003, decidí solicitar la baja temporal porque otro interés ya era más importante por el momento existencial que estaba pasando: me iba a casar en marzo del 2004. Y pues me casé, inmediatamente me embaracé, nació mi primer hijo, estaba feliz, concentrada en mi bebé, en mi esposo, en mi trabajo, ya no recordaba el doctorado.

Fue hasta unos días después del nacimiento de mi hijo que recibí una llamada de esa institución, en el que me invitaban a continuar, pues pasado otro semestre, ya no sería efectivo el beneficio de lograr mi grado de maestría pues los créditos no tendrían valor para eso. Así que cuando mi hijo tenía dos meses de nacido, regresé a la escuela, y me integraron a un grupo de compañeros muy numeroso, con gran diversidad experiencial, laboral, e incluso de diferentes entidades federativas; se distinguían por ser profesores con muchos años de antigüedad y sus funciones ya eran de dirección y supervisión escolar. Esto me brindó grandes experiencias, valiosos aprendizajes, y aunque yo era la persona de más corta edad, me integraron con mucha generosidad, a pesar de la poca experiencia y de mi mente un poco

distraída en mis prioridades. Tengo que reconocer que no estaba motivada como cuando estaba soltera, mis intereses ya eran otros, y mis preocupaciones crecieron.

Nuevamente viví la experiencia de que una sola profesora fuera la asesora metodológica de todo el grupo de compañeros, en esos tres semestres que restaban para concluir el programa de doctorado. La profesora era una persona de edad avanzada, que sostenía el programa educativo pues era una de dos docentes que tenían el grado de doctora de la institución. Algo que la distinguía era que hacía ver la investigación como algo sencillo, de fácil acceso y nos brindaba seguridad para realizarla. Así que un primer borrador de la tesis estuvo listo cuando concluí el programa en julio del 2006, a partir de las recomendaciones generales que nos brindaba la profesora, de la retroalimentación entre pares, y de un ejercicio autogestivo y autodidacta. Entre pañales, libros, computadora, biberones, planeación docente y desvelos, terminé los cursos del programa de doctorado, y también ese primer borrador de tesis, que tenía un enfoque cuantitativo nuevamente.

Cuando egresé del programa de doctorado mi esposo y yo decidimos nuevamente tener otro bebé, y llegó nuestra hija. Continué como profesora de nivel primaria durante algunos ciclos más. Por el alto costo de la titulación, no busqué obtener el grado de doctora. Cuando tenía nueve años como profesora frente a grupo, decidí abrir mi escalafón y participar en la convocatoria estatal para ser directora escolar. Fui afortunada desde el 2009 con este cargo que desempeñé hasta el 2018. Fue una importante experiencia coordinar los trabajos de diferentes escuelas primarias de variados contextos en distintos municipios de la entidad; organizar el trabajo colegiado entre docentes de tan diversas formaciones, personalidades, características. Y estando en la función de directora escolar, desde el 2013 se presentó la oportunidad de integrarme como docente formadora en una escuela normal, para mí un sueño hecho realidad, y más porque era egresada de esa institución.

En junio de 2018, luego de participar y ganar una base de tiempo completo en esa escuela formadora, tuve que renunciar a mi plaza de directora de escuelas primarias. Este ejercicio de competición en la convocatoria de esa plaza de tiempo completo en la escuela formadora, trajo algunas dificultades con un compañero, que aseguró que mi doctorado

“patito” me había dado un puntaje mayor, y por eso había logrado ser la ganadora de esa plaza. Admito que esta situación me entristeció.

En la escuela normal, me he dedicado a variadas actividades: docencia, gestión, investigación, actividades administrativas y de planeación, pero es una actividad la que de manera particular disfruto mucho: ser asesora metodológica del trabajo de titulación de algunos estudiantes, en el último grado de Formación Inicial Docente. Sin embargo, no ha sido sencillo ese reto pues cuando inicié con esta encomienda no tuve alguna habilitación previa para desarrollar esta actividad, entonces en un trabajo autogestivo y de aprendizaje entre pares, además de la formación recibida como estudiante de posgrado, he realizado esta actividad tan importante y compleja. A veces de manera paradójica, dirigiendo trabajos de investigación con métodos que no he empleado en mis investigaciones, o algunas veces con temas que desconozco.

De la misma manera, esta actividad de asesoría ha tenido su lado oscuro, pues algunos asesores que consideran tener amplios conocimientos para desarrollar esta actividad (principalmente algunos que no tienen la formación normalista), han minimizado el trabajo de los demás, en lugar de buscar la colaboración entre todos. Así, tuve una experiencia con una compañera, que validó el trabajo de una de mis asesoradas y luego lo criticó en medio del examen profesional. Pero lejos de sentir que la crítica era para el trabajo en sí mismo buscando una mejora, se ensañó e identificó los puntos débiles con una carga despectiva para los sujetos implicados (asesor y asesorado). Considero que al validar el trabajo de esta estudiante también tuvo responsabilidad si el trabajo no era de calidad.

Esta situación incómoda y desagradable, que se tornó en una crítica destructiva, fracturó mi relación con esa compañera, sobre todo porque ya de forma regular acostumbraba devaluar el trabajo de los demás. Sin embargo, también reconfiguré esta situación como una motivación para continuar leyendo e investigando, pues una de las finalidades en esta práctica asesora siempre ha sido realizar un acompañamiento pertinente a mis asesorados.

Así mismo, comencé a realizar investigación educativa al interior de la escuela normal, y soy miembro actualmente de un cuerpo académico en consolidación, por lo que tengo que

decir que amo ser una docente investigadora que, aunque novel, disfruto lo que hago y el camino recorrido. He sido afortunada en participar en investigaciones colaborativas con la guía de importantes investigadores a nivel nacional.

Después de 13 años de haber concluido aquel primer doctorado decidí ingresar a otro programa, con altas expectativas para seguir aprendiendo y desarrollar otras habilidades investigativas, sobre todo desde un paradigma comprensivo e interpretativo. Asistir en compañía de otros amigos fue una gran motivación pues la convivencia es un aliciente para seguir adelante.

Durante el proceso investigativo me ha acompañado mi directora de tesis, una mujer muy inteligente, audaz, empoderada y brillante. Y junto con ella, un compañero del programa, que también es asesorado, y que se distingue por ser una persona formada en la investigación, de nivel elevado en lectura y escritura, con bases fuertes en epistemología y filosofía. Entonces tengo que decir que esto me preocupó sobremanera a lo largo del proceso, pues por momentos no me sentía que estaba al nivel de exigencia académica que tal vez se requería, y la pasaba como una navegante del inframundo, acompañada por los dioses del Olimpo que, aunque a veces inalcanzables y distantes, iba avanzando. (RelAutob-Medel,2021)

Fernández et al. (2014), señalan que la vida entera del investigador está expuesta en cada intervención-investigación, entonces cuando el relato autobiográfico forma parte elemental en el proceso de problematización debe analizarse con la distancia epistemológica necesaria para tener la confiabilidad en la investigación. Para tomar distancia de mi relato subjetivo, empleé a la *implicación* como un posicionamiento epistémico, previo a cualquier método, y que requiere una toma de postura previa a la toma de decisiones al inicio de la investigación.

Según Loureau (1993) y Acevedo (2008) en el campo de la investigación, el análisis de la implicación supone revisar y elucidar la implicación del investigador/analista con su objeto de investigación o intervención, que permita al propio investigador y a los destinatarios de sus descubrimientos, comprender los condicionamientos que han actuado

en él durante, antes y después del proceso investigativo, dando cuenta así de la singularidad de su producción. (p.14)

Considerar la implicación supone un desafío ético y profesional y formará parte de la diversidad de posicionamientos que integran la subjetividad en el método, y que junto con otras perspectivas (Fernández, 2007) darán una forma rizomática, en íntima conexión con los procesos de producción conceptual, esto significa como decía Spinoza, “los conceptos son afectos”.

Manero Brito (1990) considera que el análisis de la implicación es lo que nos permite relativizar históricamente nuestras “verdades”, abriendo en el terreno mismo la posibilidad de reflexión sobre nuestro propio entendimiento. Por lo tanto, la implicación sirve como un analizador en el proceso de problematización, cuando pensamos la experiencia como objeto de investigación, pues permite indagar desde la propia posición como investigadora con relación al campo del problema, pues lo que vemos en los demás depende en gran medida de lo que está en nosotros mismos.

De esta manera, si analizamos la implicación que tenemos con nuestra propia investigación tendremos una manera de distanciarnos epistemológicamente de nuestro objeto de estudio, pues como lo proponen Bachelard (1987), sea como una vigilancia epistemológica donde se reconoce la subjetividad del investigador y se pone por delante para observarla y en la medida de lo posible, interfiera lo menos posible en la investigación, o en todo caso sea un elemento que aporte a la investigación como un componente que puede brindar información valiosa. A continuación, se realiza un análisis de la implicación de mi experiencia, tratando de distanciar mi subjetividad de la propia investigación.

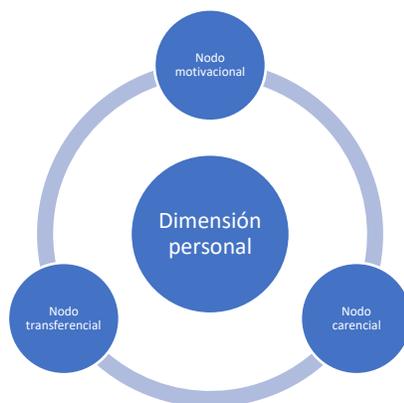
Al analizar mi relato biográfico, me muestro en cada momento de mi vida como “una navegante en el inframundo” pues me reconozco como una mujer que ha enfrentado muchos retos, obstáculos y grandes dificultades, pero superado todos éstos hasta la actualidad. Esos retos, obstáculos y dificultades están relacionados principalmente con el

clima poco favorable para que entre asesores metodológicos se desarrolle el trabajo colaborativo, y el cúmulo de emociones que fluctúan entre todos los implicados.

Gran cantidad de situaciones se visibilizan como “intentos mortíferos”, y a la vez intentos que luego se convierten en situaciones exitosas. Entonces mi experiencia se vuelve hermenéutica porque la capacidad ética (Arriarán, 2020; Miranda, 2020) fue mi brújula ante la vida, desde los diferentes roles: como estudiante, como madre, como maestra, como directora de escuela primaria, como formadora en una escuela normal, como investigadora, como esposa. Esta capacidad ética me permitió cuidarme y tratar de hacer siempre lo correcto a pesar del contexto complejo, peligroso, con evidentes factores históricos de machismo, que he enfrentado y he logrado superar. Con este análisis descubro algunos nodos que me permitieron reconocer la fuerte tendencia y necesidad por investigar la práctica asesora para el acompañamiento del trabajo de titulación en una escuela normal. En la siguiente figura se muestra esta interrelación.

### Figura 1

*Nodos identificados en la dimensión personal de la problematización.*



*Nota:* Se identifican tres nodos en esta dimensión: motivacional, transferencial y carencial.

Por un lado, está el *nodo motivacional* que se deja entrever cuando me visibilizo como una persona afortunada porque en los diferentes trabajos de investigación que realicé

para la titulación, me acompañaron asesoras distinguidas por sus saberes, su compromiso, responsabilidad, gusto por la investigación y disciplina en el proceso. Esto fue una motivación e impulso a lograr mis aspiraciones.

La motivación de acuerdo con Santrock (2002), “es el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” (p. 432). Por otro lado, Ajello (2003) entiende la motivación como la responsable de sostener el desarrollo de las actividades significativas para la persona, en las cuales toma parte. Para Maslow (1954), las razones de auto-realización son las más elevadas y se describen como la necesidad de una persona para ser y hacer aquello para lo que nació; es decir, es la realización del potencial personal a través de una actividad específica.

Por lo tanto, identifico fuertes motivos de auto-realización cuando descubro también, que tengo una gran pasión por la práctica asesora para acompañar a mis estudiantes de la licenciatura cuando construyen su trabajo de titulación, y también como investigadora novel en diferentes proyectos.

Otro nodo es el *carencial*, que reconozco cuando siento vacíos o necesidades en la formación como asesora metodológica, investigadora y cuando era profesora de educación primaria. En el ámbito de la formación de profesores, se identifica a las necesidades formativas con intereses, carencias o deficiencias vinculadas tanto a un estado referencial (interno o externo) como a un estado de conciencia o percepción de algo (Tejedor, 1990 como se cita en González Sanmamed, 2006).

Estas carencias trato de cubrirlas con la formación en investigación educativa, que desde mis percepciones llenarán el hueco de una formación inicial docente que no tuve, y como asesora, para desarrollar las habilidades investigativas para acompañar un proceso metodológico, que cubra las necesidades formativas de mis asesorados y de manera dialéctica en mi persona, porque aunque la práctica asesora para acompañar mis trabajos

de titulación fue siempre adecuada, a veces fue insuficiente, y además el momento histórico personal en el primer doctorado no fue el más conveniente para una formación tan significativa y duradera.

Como asesora metodológica, identifico que he realizado un tipo de asesoría académica, porque a veces solo me interesa seguir con rigor las orientaciones para realizar el trabajo de titulación. Además, he intentado enseñar a investigar siendo una investigadora novel, y he acompañado el proceso de investigación de mis asesorados desde diferentes paradigmas y algunos métodos de los que no tengo experticia, esto demuestra mi propia carencia e inseguridad para realizar algunas acciones en mi vida profesional: cómo me acerco a la realidad para estudiarla, cómo construyo el conocimiento y con esto formo a otros en la forma de ver el mundo, en una cultura carente de perfiles basados en líneas de investigación, con deficiencias en temas y formas de hacer investigación, pero además con la creencia de querer ser todóloga.

El último nodo que identifico en mi narración biográfica, y que es un fuerte impulso para investigar la práctica asesora para acompañar el trabajo de titulación, lo llamo *transferencial*, inspirado en el término transferencia desde el marco del psicoanálisis, tomado del Diccionario de Psicología (Pontalis, J. y Laplanche, J., 2013) “ Las transferencias, tanto en su forma positiva como negativa, se ponen al servicio de la resistencia; pero, en manos del médico, se convierten en el más potente de los instrumentos terapéuticos y desempeñan un papel difícil de sobrevalorar en la dinámica del proceso de curación”. Además, son reimpresiones, reproducciones de las mociones y de los fantasmas, que deben ser develados y hechos conscientes a medida que progresa el análisis; lo característico de ellas es la sustitución de una persona anteriormente conocida por la persona del médico.

Este nodo transferencial permite identificar que a partir de las descalificaciones que tuve por algunos compañeros, tanto de mi formación académica como de la práctica asesora con una estudiante, descubro que todos los sujetos transferimos tal vez inconscientemente

sentimientos, afectos, miedos, emociones, expectativas o deseos reprimidos, hacia una persona con la que en la actualidad tenemos trato, pero que esas emociones están relacionadas con otras personas del pasado o de otro contexto. Entonces, tanto el que molesta o trata de incomodar, como el que se incomoda, muestra su ser inconsciente de vínculos pasados transferidos a los vínculos actuales. Mi infancia, entonces también es un elemento clave para dar peso a todo esto.

En el recorrido por la escuela normal, como experiencia hermenéutica, tuve que protegerme de condiciones patriarcales al interior de la institución, en las que algunas veces me descalificaron como estudiante, y luego cuando me integré como docente formadora. Ya en este último rol identifiqué factores subjetivos de violencia entre los docentes que desarrollan la práctica asesora para acompañar el trabajo de titulación, por la competencia que se impone entre los mismos compañeros, producto del actual sistema educativo basado en estándares y “competencias” como criterio curricular, pero también en el sentido de incentivar la competencia entre todos, con modelos de evaluación que dificultan la cooperación y el trabajo colegiado favoreciendo el individualismo y el canibalismo, en el que tienes que ser productivo en medio de ese clima laboral adverso.

Lo que me ha salvado en cada situación, es lo que Foucault (1994) llama “cuidado de sí” entendida como una práctica de libertad, un “conducirse bien”, un proceso reflexivo de nuestras propias normas. Una libertad individual, cívica y ética; lo que para los griegos era un conocerse, un formarse, “superarse a sí mismo”. El cuidado de sí se vuelve también un acto político, pues si sé ocuparme de mí misma, también es más sencillo ocuparme del Otro, y a veces dirigir de los demás. El Otro designa el registro de lo Simbólico porque es el que ofrece la batería significativa a un Sujeto, en otras palabras, es el lugar del tesoro de los significantes.

Ocuparme de mí es saber gobernar lo mío: hijos, escuela, casa, etc. Como acto político en mi vida, y en esto diferente a Foucault, también implica que el que se cuida a sí

mismo no daña al otro, ni busca someterlo por su deseo de ser sí mismo pues, en la medida que uno cuida de sí se da cuenta que no podrá abusar del poder y dominar a otros.

Como estudiante en la escuela formadora, la práctica asesora para acompañarme en el proceso de titulación, no se vivió como dice el currículum formal, y aunque se caracterizó por la interacción democrática para promover la discusión, el respeto a las ideas, la confianza en las acciones, no había espacios para la reflexión de la práctica y había escaso seguimiento al proceso investigativo. Además, por la gran cantidad de estudiantes a las que una sola asesora tenía que orientar, fue una gran dificultad. Por otro lado, ahora como asesora metodológica en la misma escuela formadora (implicación), me descubro como una profesora academicista que pretende cumplir el currículo establecido, pero tengo algunas carencias para lograrlo. Además, pretendo que el trabajo trascienda el requisito administrativo para que los estudiantes puedan titularse, y se convierta en un espacio de autoformación.

La dimensión personal contiene mis significados relacionados al contexto, a mis interacciones, experiencias, vivencias, y éstas se convierten en las coordenadas para mi pensar, sentir y actuar (Geertz, 1973; Pérez Gómez, 2000), por lo que el referente cultural en ese sentido, da la pauta de investigación y análisis para este trabajo. El capital cultural considerado en esta dimensión personal es aquel que me da reconocimiento por los títulos escolares, y el capital incorporado por la experiencia laboral adquirida en diferentes instituciones (Bourdieu, 1990).

Mi capital cultural se ha desarrollado en el trayecto formativo de la licenciatura en educación, durante el progreso pedagógico cursado en un programa de maestría, y de un programa de doctorado, como asesora en diferentes cursos, talleres y diplomados en donde compartí experiencias con gran número de profesores de educación básica. Así mismo, de la experiencia de trabajar como docente de primaria, de mis actos como asesora técnico pedagógico de zona y de mis decisiones cuando era directora de este mismo nivel; esto

para mí implica el desarrollo profesional. Igualmente, consecuencia del trabajo docente desarrollado en una escuela normal como coordinadora de algunos cursos del trayecto de prácticas y como asesora metodológica del trabajo de titulación.

Parte de mi formación académica en la licenciatura y en la maestría, me dieron las bases pedagógicas y didácticas para el trabajo a desarrollar en la escuela de educación primaria, sin embargo, no me formé como docente que analizaba su propia práctica, esto me llevó a ser una profesora ejecutora del currículo, como técnico docente.

Ser directora de centro escolar en el estado de Guanajuato, me permitió recibir capacitación mensual para tener los elementos normativos, de gestión y curriculares para desempeñar el puesto con menos dificultades; ahí conocí el modelo de gestión educativa estratégica, y el liderazgo pedagógico para acompañar a la comunidad educativa de las diversas escuelas de contextos rurales, urbanos, de gran población infantil, de problemáticas sociales muy complejas y en diferentes municipios de la entidad, en las que por nueve ciclos escolares tuve esa función, entonces visibilizo que también en la función de directora se acrecentó el interés por la práctica asesora de acompañamiento.

La oportunidad de trabajar en una escuela normal, ha enriquecido mi formación docente a partir de diferentes capacitaciones, principalmente en lo que corresponde al enfoque reflexivo, y por mi inserción a la práctica asesora para el acompañamiento a los estudiantes en su trabajo de titulación, por ejemplo cuando desarrollan trabajos de investigación acción. Entonces sin contar con una formación académica en investigación acción, algunas habilidades investigativas me han permitido dar acompañamiento al proceso de titulación de los alumnos. Ser miembro de un cuerpo académico en formación, y estudiante de un programa de doctorado también fortalecen mi labor como docente formadora e investigadora.

La acumulación del capital en algún campo brinda autoridad para poder actuar sobre los mecanismos constitutivos del mismo, en la toma de decisiones en beneficio de la

sociedad actual, y para poder producir aportaciones importantes al conocimiento y entendimiento de nuestro mundo. Bourdieu (2000) afirma que “La autoridad científica es, entonces, una especie particular de capital que puede ser acumulado, transmitido e incluso reconvertido en otras especies bajo ciertas condiciones” (p. 23). Por lo tanto, el capital logrado a lo largo de mi formación académica me empezó a otorgar una autoridad inicial en este campo de conocimiento, pero habría que comprender qué otorga la autoridad a la función asesora.

Al objetivar el capital cultural, pude reconocer algunos saberes construidos en esta trayectoria: identificarme como asesora con necesidades formativas, así mismo como docente que constantemente requiere mejorar la práctica docente, como profesora con experiencias construidas a lo largo de mi trayecto, y como investigadora en formación. De esta manera, construir una primera configuración del objeto de estudio como lo dice Bourdieu y Wacquant (2005) “no es algo que se haga de una vez y para siempre, de un solo golpe, por medio de una suerte de acto teórico inaugural”.

A partir del análisis de la propia experiencia, muestro cómo la práctica asesora para acompañar el trabajo de titulación es el objeto de estudio que se construye principalmente como una necesidad formativa a lo largo de mi trayectoria profesional. Entonces la propia investigación se convierte en un motivo para la autoformación, que para Ferry (1991) es “Un trabajo sobre sí mismo, deseado y perseguido, realizado a través de los medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (p. 43).

### ***Un acercamiento al estado del arte para la construcción del objeto de estudio***

El estado del arte sobre la práctica asesora para el acompañamiento del trabajo de titulación en las escuelas normales, pude recuperarlo de las memorias de la última década

de los congresos nacionales sobre investigación educativa como son el COMIE<sup>1</sup> y el CONISEN<sup>2</sup>, así como otros congresos regionales y locales, en los que la formación inicial docente en las escuelas normales de México es un elemento fundamental. Estos estudios que han dado seguimiento a la práctica asesora del trabajo de titulación en las escuelas normales pueden coadyuvar en la construcción del campo y permitir nuevas prácticas de asesoría. Se analizaron 16 ponencias del COMIE de los tres últimos congresos (2017, 2019 y 2021), 19 ponencias de todas las ediciones del CONISEN (2017, 2018, 2019 y 2021) y cuatro ponencias del congreso Formación Docente y Práctica Educativa de la Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. En el anexo 1 se agregan datos generales de esta producción.

Como antecedente, se identifica en la década (2002–2012) del Estado del Conocimiento del COMIE, que la formación inicial para la educación básica como objeto de estudio, y los sujetos que están implicados en todo el proceso educativo tanto de las escuelas normales como de las escuelas de práctica de educación básica, ha tenido un desarrollo de décadas. En el caso de México, los estudios realizados por investigadores del campo como Ducoing, plantearon la complejidad de los procesos de formación particularmente en el escenario de las escuelas normales. Al respecto se sostiene que

La participación de los sujetos, sus trayectorias históricas personales y laborales y sus subjetividades; los diversos contextos y escenarios sociales, tanto políticos, históricos y económicos, implicados desde el nivel micro hasta el macro; y, la convergencia de diversos órdenes de saberes, disciplinas y marcos de intervención que hicieron de la formación inicial un escenario de revisión muy complejo. (Ducoing et al, 2013, p. 158)

---

<sup>1</sup> Consejo Mexicano de Investigación Educativa

<sup>2</sup> Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal

Además, se fundamentaba que la formación inicial permitiría que los futuros profesores lograran las competencias necesarias para realizar la compleja tarea de enseñar, pero al mismo tiempo analizar su práctica, como dispositivo autoformativo, y aprender de ella para transformarla continuamente en ese vínculo de la teoría y práctica, a partir de la observación y saberes investigativo-reflexivos, de la práctica reflexiva y los grupos de reflexión (Esteve 2010; Gamboa, 2010; Garibay y Pedraza, 2009; Reyes, 2012 como se cita en Ducoing, 2013), con énfasis en las posibilidades y limitaciones que se viven bajo la puesta en marcha del enfoque que en ese momento mantenía a la formación inicial en las escuelas normales: la docencia reflexiva. Para favorecer la reflexión, se implementaron diversas estrategias como el diario de trabajo, diálogos informales (Reyes, 2011 como se cita en Ducoing, 2013) y uso de narrativas, como una posibilidad de reconstruir procesos vividos, y experiencias centradas en los incidentes críticos (Gómez, 2011 como se cita en Ducoing, 2013).

Uno de los enfoques teóricos que sustentaron las investigaciones de esa década sobre los sujetos y sus relaciones en la formación inicial docente, fue el enfoque sociocultural que respalda el análisis de las relaciones. En esa perspectiva de los sujetos como hacedores de la escuela, los contextos institucionales representan los escenarios materiales y simbólicos, donde las prácticas, que siempre son singulares, inciertas, inestables y en tensión, adquieren contenido y significado a través de supuestos y creencias de los docentes, que se expresan como formas de hacer ordinarias y legitimadas. De esta manera los asesores y tutores se encargan de transmitir estos saberes a los estudiantes normalistas, principalmente en el último año (Galván, 2008; Pineda, 2011; Villegas, 2006 como se cita en Ducoing, 2013). A partir de aquí, vislumbro la posibilidad de un enfoque psico sociocultural que sustente mi trabajo de investigación.

Pensado (2009), Mercado (2007a), Santoyo (2006), Hernández J. (2003), Juárez (2003), Castillo (2010) y Martell (2011) en Ducoing (2013) reportaron en torno al estudio de las relaciones entre formadores y estudiantes normalistas, especialmente en cuanto a la práctica asesora para el acompañamiento en el último año de estudios de los futuros

docentes, en el que se entretajan experiencias, conocimientos y disposiciones, así como los rasgos del asesor.

Ya en esta última década<sup>3</sup>, algunas investigaciones reconocen que en el plan 2012, en las licenciaturas en educación preescolar y primaria, la práctica asesora para acompañar el trabajo de titulación de los estudiantes de último grado, de acuerdo a la modalidad de titulación elegida, ha exigido, como plantean algunos investigadores que los docentes de estas escuelas formadoras deban desarrollar nuevas competencias y habilidades investigativas, por lo que dar seguimiento al trabajo de los asesores como parte de una tarea formativa, puede permitir la consolidación del proceso de ingreso al Servicio Profesional Docente de los estudiantes normalistas (Hernández, 2018; López et al., 2019; Rubio et al., 2019). También el docente ha incorporado a su rutina de trabajo nuevas actividades, por lo que tal vez las tareas del docente normalista se han vuelto más complejas, variadas y sistemáticas.

La asesoría que se desarrolla para realizar el trabajo de titulación en las escuelas normales, es un proceso que implica que el asesor tenga conocimiento del campo temático que se quiere trabajar, conocimientos metodológicos de los procesos de investigación, competencias didácticas y competencias personales para desempeñarla (Tenorio y Rodríguez, 2021). La reflexión que se fortalece es un proceso que continuará desarrollándose a lo largo del ejercicio de su carrera como profesionales de la educación (Sifuentes et al., 2018). La falta de tiempo para las asesorías es el factor de mayor peso que dificulta el proceso (Ahumada et al., 2021). Otro hallazgo que se identifica es que el planteamiento del problema es uno de los incidentes con mayor grado de complejidad en el trabajo de investigación (Espinoza, 2019).

---

<sup>3</sup> Se analizaron las ponencias de la década 2012–2021 del COMIE, el CONISEN y la Memoria del Congreso de Formación Docente y Práctica Educativa, experiencias profesionales de diversas IES, pues reportan informes y reportes parciales y finales de investigación sobre la práctica asesora para el acompañamiento del proceso de titulación del plan 2012, en las escuelas normales de México

La modalidad de titulación mayormente elegida es el informe de prácticas y se orienta hacia la investigación acción, le sigue la tesis con la etnografía (Moreno y Castro, 2017; el portafolio de evidencias se elige muy pocas veces (González, 2017). Durante la pandemia, se identificaron experiencias en la titulación de estudiantes normalistas (Corpus Arriaga et al., 2021; Medel et al., 2021; Reyes et al., 2021). En algunas investigaciones se presentan las dificultades enfrentadas y logros en el proceso, otras muestran las creencias en torno a la titulación (Cardeña, 2018 y 2019; Rubio et al., 2019; López et al., 2019; Navarro et al., 2019; Zepeda et al., 2019; Espinoza, 2019; Fernández et al., 2021; Leyva et al., 2021).

También se identifica en algunas investigaciones de los últimos años sobre la práctica asesora que el proceso de formación normalista no ha incorporado de manera sistemática la actividad indagativa, eso produce que en la titulación haya conflictos y poco rigor metodológico en la investigación (Reyes y Olgún, 2021). Algunas investigaciones plantean un proceso de evaluación de la titulación (Cardeña, 2019). En la construcción de criterios y protocolos de evaluación del proceso de titulación se puede generar una comunidad de aprendizaje con alto grado de responsabilidad (González et al., 2021), y el análisis de los documentos de titulación pueden brindar la posibilidad de retroalimentar las diversas prácticas de formación en torno al proceso de titulación (García y Zaragoza, 2017; Mojardín, 2017). La tutoría puede ser elemento de apoyo en el proceso (Mendivil et al., 2021).

Otros investigadores sobre el campo de la práctica asesora para el acompañamiento del trabajo de titulación en las escuelas normales en esta última década, coinciden en que es un proceso que implica experiencias, prácticas y actores diversos (Navarro et al., 2019; Reyes et al., 2019; Sánchez et al., 2019 y Torres et al., 2019). Además, este proceso es dialéctico y se modifica con el tiempo, pues el asesor día a día reconstruye la forma de asesorar, en función del contexto, de las características de sus asesorados, del tema, de sus logros y fracasos. El asesor es un elemento clave que acompaña, guía, orienta y apoya en la

conformación del documento, y quien provoca el deseo por investigar. Algunos rasgos del asesor, además de que es mediador en el desarrollo de habilidades investigativas, es orientador en cuestiones emocionales, como lo dicen. Sin embargo, también se reconoce que algunos elementos de esta práctica asesora no han quedado claros, lo que produce que algunos docentes que tienen la función de asesores aprendan a la par de sus asesorados y trabajen con incertidumbre (Hernández, 2018).

Se ha indagado también en algunas investigaciones de la última década sobre los estilos de asesoría que el profesor desarrolla para acompañar el proceso de titulación en las escuelas normales (Sánchez et al., 2019), entre los que destacan el asesor analista y el asesor *laissez faire*.

También en un estudio de Hernández et al (2019) se identifica que la práctica asesora para el acompañamiento del trabajo de titulación está determinada por los hábitos y prácticas de los asesores de la academia y por el capital con el que ingresan a la escuela normal. Los autores también identifican que esto determina las formas de asesoría y de enseñanza de la investigación educativa en la formación inicial docente.

Así mismo, en otras investigaciones, Hernández (2018) y Zepeda et al. (2019), han estado interesados en identificar las creencias y percepciones que tienen los estudiantes y los asesores sobre la práctica asesora que se desarrolla en séptimo y octavo semestres, por ejemplo las creencias sobre las diferentes modalidades de investigación, y la decisión del estudiante al elegir alguna en ocasiones es influida por el docente buscando beneficios académicos. Además, Estrada et al. (2018) han investigado sobre la experiencia de aprender a ser asesor a partir del diálogo con otros asesores y en su documentación teórica, pues no hay cursos oficiales de cómo asesorar, cada uno lo hace como resultado de su reflexión individual. Sin embargo, considero que ser asesor requiere de ciertas habilidades investigativas, pero también saber enseñar a investigar, y conocer sobre las escuelas de

educación básica, por lo que no requiere de una capacitación técnica, más bien implica diálogo, autogestión y autoformación.

Se pueden identificar en la última década, otras investigaciones que han indagado respecto a las dificultades y retos de la práctica asesora, aquellas que se viven en ese último año de formación, pero no desde los significados de los propios asesores y estudiantes, sino a partir del análisis documental de los trabajos de titulación de la primera generación de los egresados del plan 2012. Algunas de las principales dificultades y retos que se identifican en esos estudios se muestran en la siguiente tabla, con sus respectivos autores.

**Tabla 1**

*Dificultades y Retos en la práctica asesora del último grado de Formación Inicial Docente*

Dificultades	Retos
Los estudiantes muestran dificultades en la subcompetencia lingüística y sociolingüística.(Navarro et al., 2019)	Trabajo colaborativo y reflexión constante entre asesores, tutores de la práctica y docentes del trayecto de práctica. (Rubio et al., 2019; Sifuentes et al., 2018)
Complejidad en el diseño de la pregunta y el manejo de recursos teóricos para comprender el objeto de estudio, algunos trabajos no detallan el método, otros no siguen el proceso metodológico de investigación acción. (Cardeña, 2018, 2019; Espinoza, 2019)	Contar con proyectos estratégicos para atender necesidades formativas de los implicados. (Dávalos y Santos, 2019; Rubio et al., 2019)
La cultura institucional descalifica a la investigación educativa como práctica social. (Rubio y Castro, 2017; Torres et al., 2019)	Fortalecer las competencias del docente investigador para mejorar su rol de asesor metodológico en la escuela normal. (López et al., 2019)
Hay dificultades en el acompañamiento del portafolio de evidencias. (González, 2017)	Incrementar el rigor y pertinencia metodológica (Cardeña, 2018). Las competencias tendrían que vincularse al Perfil, Parámetros e Indicadores. Favorecer el vínculo entre necesidades de la práctica y su interés para trabajar un modalidad (García y Zaragoza, 2017) Considerar a los incidentes críticos para tener cambios profundos de mejora docente. (Mojardín, 2017)

*Nota:* Las dificultades pueden generar algunos retos en la práctica asesora.

La discusión sobre el objeto de estudio de la práctica asesora para acompañar el trabajo de titulación, permite dar cuenta de los avances hasta ahora obtenidos sobre este acompañamiento que se desarrolla en el último grado de formación inicial docente en las escuelas normales. Así mismo, permite identificar algunos vacíos en este campo de conocimiento.

Los vacíos son los siguientes:

1. En los diferentes trabajos no se ha investigado sobre lo que hacen los asesores y estudiantes en la interacción del acompañamiento del trabajo de titulación, desde un enfoque hermenéutico.
2. Ya hay un estudio que caracteriza esta práctica asesora e identifica los rasgos que la distinguen, además de reconocerse que es una acción compleja en las que intervienen las experiencias docentes, la política educativa y la organización institucional, y cómo estos elementos van determinando el modo de asesorar; sin embargo, falta reconocer los significados que cada uno de los sujetos implicados le otorga en esa interacción, y así saber si esta práctica incide en la construcción de diferentes saberes para consolidar el perfil de egreso y la iniciación a la enseñanza.
3. Varias investigaciones separan las acciones de los sujetos de esta práctica. Por un lado, se muestran diferentes modelos y estilos de asesoría que se pueden identificar en los asesores, y por otro las creencias, las dificultades, logros, retos que los estudiantes muestran en este proceso, pero no se vislumbran como una relación dialógica y dialéctica en la que uno implica al otro.
4. Las diferentes modalidades de titulación en las escuelas normales, deben dar cuenta de un proceso reflexivo que el estudiante debe vivir en el último año de su formación docente. La práctica asesora para el acompañamiento del trabajo de titulación debe entonces desarrollar la reflexión, que muy poco es documentada. Entonces el proceso de titulación no es solo un proceso administrativo y de protocolo, para obtener el grado. Es un proceso complejo, difícil de comprender, en el que están

presentes motivaciones, deseos, miedos, cuestiones de poder, de habitus, valores y emociones, por eso estudiar este campo puede contribuir posiblemente a la construcción de conocimiento que permita aprender a ser asesor, nuevas formas de asesorar, y la toma de decisiones a nivel institucional.

5. En las investigaciones identificadas, el marco teórico se muestra como un elemento débil, pues no se reconoce de manera clara un enfoque que sostenga la investigación y el análisis del material empírico.
6. Algunos trabajos indagan sobre la investigación que desarrollan los estudiantes acompañados por los asesores, para construir su trabajo de titulación, y destacan el papel del asesor para el logro de este producto, pero hay poca evidencia de cómo es que se evalúan estos rasgos.
7. Otras investigaciones indagan sobre la motivación para elegir determinada modalidad de titulación, o la elección del tema de investigación, así como las formas de llevar a cabo la asesoría, pero no se alcanzan a reconocer los significados que le dan a cada una de estas modalidades, o cómo se eligió el tema de investigación y los procesos desarrollados.

La investigación sobre esta práctica asesora para acompañar el trabajo de titulación en las escuelas normales, es un campo de conocimiento que se está construyendo. En los últimos años (desde el 2017) ha habido un interés creciente en realizar investigación sobre este tema, y el enfoque de las investigaciones que con regularidad se emplea es el cualitativo, sobresaliendo la etnografía, el método de investigación acción, la fenomenología, la teoría fundamentada y algunos estudios mixtos. Se identificó sólo tres estudios cuantitativos.

Haciendo este recuento, faltarían estudios que busquen comprender los significados sobre la práctica asesora para acompañar el trabajo de titulación, de esa interacción de los sujetos involucrados y desde su experiencia. Tener evidencias de cómo el asesor va apoyando en esta actividad intelectual es importante para el campo, además de estudiar

sobre lo que hacen los asesores para desarrollar su práctica asesora, en interacción con el asesorado, pues la práctica requiere de ambos sujetos. También indagar a los asesores y estudiantes normalistas como sujetos histórico–sociales de la realidad educativa, puede enriquecer el campo de la práctica asesora en las escuelas normales.

### ***La Práctica Asesora del Proceso de Titulación: una mirada desde el currículo***

Este apartado permite dilucidar el análisis del currículo con relación a lo prescriptivo que se establece de la asesoría del trabajo de titulación: sus modalidades, el perfil académico requerido para el asesor; su correspondencia con el trayecto de prácticas, y su relación con las competencias del perfil de egreso y el enfoque del profesor reflexivo, tanto en el plan 2012 como la modificación curricular del 2018. Pero también la experiencia vivida y recuperada en una entrevista exploratoria realizada en enero de 2020, que permite mostrar lo real del currículo en el contexto de investigación, de parte de algunos docentes formadores en el acompañamiento del trabajo de titulación, todo ello para tener elementos más definidos en la construcción del objeto de estudio.

#### El currículo para Grundy (1987)

No es un concepto sino una construcción cultural. No se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia afuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas. (p. 5)

Cabe resaltar que la asesoría del documento de titulación en las escuelas normales, es una práctica formativa que se incorporó desde los planes 1997 y 1999 de las licenciaturas en educación preescolar y primaria. En el campo de la formación inicial docente como objeto de estudio, un elemento central son los sujetos que están implicados en todo el proceso educativo tanto de las escuelas normales como de las escuelas de práctica de educación básica. Ante esto un asesor plantea:

Cada cambio del plan de estudios te implica un reto nuevo, cuando se vivió el plan del 97, 99, 2004 en el caso de especial, pues hubo una modificación a las formas de titulación de los muchachos y evidentemente esto significa un aprendizaje para el maestro, y bueno pues son modalidades que en su momento uno nunca las trabajó y que llegan, y bueno el maestro se tiene que enfrentar a eso, y pues una de las dificultades es el desconocimiento de algunas modalidades de titulación y la metodología que implica, y debemos prepararnos. En el caso de los planes 2012 viene a ser lo mismo, son nuevas modalidades y yo creo que sí hay una cuestión que nos está faltando y yo creo que es el trabajar más en colegiado. (As2, 2021, p.4)

Evidentemente el cambio de planes ha causado grandes retos en cada profesor de las escuelas formadoras, pero es distinta la actitud con que se asume esta dificultad, a veces como una oportunidad de mejora, o como un obstáculo al desarrollo profesional. Pues otro asesor enfrenta estos nuevos planes de estudio con inquietud, y aunque demuestra una mirada crítica, parece que se siente preocupado ante los nuevos desafíos.

A lo mejor, y con esto me veré mal, pero van a salir peores maestros ahora con este plan de estudios, porque están primando en demasía el inglés, no hay ninguna asignatura, en ningún semestre que tenga más carga académica que inglés, en primer semestre inglés es la máxima. Hay otras que podrán tener la misma carga horaria como las de la práctica. Inglés en segundo, tercero, cuarto, quinto inglés, y me pone triste porque pareciera es que la formación es más para entender al patrón que para conocer nuestra realidad de la práctica, reales docentes, pero bueno. (As1, 2021, p. 7)

La preocupación que manifiesta ese asesor metodológico en la cita anterior hace visible la llegada de profesores de inglés a las escuelas normales en el año 2018, por una convocatoria que el gobierno federal publicó, como parte de la política neoliberal que estaba presente. Esto desmotivó a varios profesores que teniendo varios años de servicio como

formadores no han logrado mejorar su plaza y de la noche a la mañana llegaron varios profesores de inglés a cubrir plazas titular C de tiempo completo. Entonces no solo provoca incertidumbre por el cambio de planes de estudio, sino la desmotivación frente a políticas que menosprecian el trabajo de algunos profesores y sobreestiman la posibilidad de tener nuevos perfiles.

### **El Trabajo de Titulación, sus Modalidades y el Asesor.**

El trabajo de titulación en las escuelas normales representa un proceso de grandes retos y expectativas por ser la etapa final de la formación inicial docente. Se representa en un escrito original que el estudiante de la escuela normal debe realizar para defenderlo en un examen profesional y obtener el título de licenciatura para ejercer su actividad docente.

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 el plan de estudios (SEP/DGESPE, 2014a , p. 9)

Asimismo, evidencia el logro del perfil de egreso como producto final del trayecto formativo de los futuros profesores. “Este proceso recupera los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que [el estudiante] desarrolló durante la carrera, los cuales se demuestran mediante diversas opciones y formas de evaluación” (Acuerdo 649, 2012, p.20; Acuerdo 650, 2012, p.25).

Dentro de la malla curricular de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, en el plan 2012, de enfoque competencial, se asignan créditos y un espacio curricular para este proceso de titulación (una carga horaria de 4 horas semanales, durante 18 semanas, con un valor de 3.6 créditos académicos). Además, un documento de la DGE SUM (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio), propone para orientar esta tarea a través

de algunas disposiciones para las tres modalidades que están consideradas como opciones de titulación: la tesis, el informe de prácticas profesionales y el portafolio de evidencias, aunque no hay razones de por qué sean solo tres (SEP/DGESPE, 2014b).

El estudiante, en cualquier modalidad de titulación debe 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).  
Un asesor reflexiona en una entrevista exploratoria:

Yo creo que hay ciertas cosas que se mantienen entre cada plan, los procesos de análisis y reflexión están presentes ¿no?, y yo creo que siendo éstas las bases de cualquier proceso, el maestro que lo tiene , tiene grandes posibilidades de estarse adaptando a los nuevos cambios, siempre y cuando estén por esa línea, y el maestro que no es así, va a estar sufriendo, va a estarse quejando, otra vez cambio de planes de estudio, y eso no le va a permitir incorporar, soltar lo que sabía, para entrar a ese proceso de aprendizaje. (As2, 2021, p.8)

Cualquiera de las tres modalidades de titulación busca el fortalecimiento de habilidades investigativas del estudiante normalista, a través de la reflexión y mejora de la práctica educativa. De acuerdo al documento de Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación, en el plan 2012 y 2018

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. 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.

En el ámbito de la formación y la práctica docente, la tesis tiene como objeto de estudio la educación, la enseñanza, el aprendizaje y los temas que le son inherentes, por lo que es necesario conducir el interés del estudiante hacia la reflexión, análisis y problematización de aspectos relevantes dentro de su profesión que requieran mayores niveles de explicación y comprensión.

El portafolio de evidencias permite demostrar, con base en evidencias de aprendizaje, el grado de competencia adquirido por el estudiante, favoreciendo el pensamiento crítico y reflexivo e impulsando su autonomía. (SEP, 2014, s.p.)

Como se puede notar, cualquiera de las modalidades que el alumno elija para desarrollar, lleva consigo analizar la práctica, reflexionarla, indagarla, tomar decisiones para su mejora. Así lo analiza, reflexiona y significa un asesor:

Como los planes de estudio han estado en constante cambio, entonces ya llevo tres modalidades que yo retomo para asesoría, entonces también para mí es un aprendizaje, qué es el informe, el ensayo y la tesis, entonces para mí es un aprendizaje, una muy bonita experiencia que yo quiero continuar. (As4, 2021, p. 1)

En la práctica asesora de la escuela normal existen diferentes roles de acompañamiento de los profesores formadores a los estudiantes normalistas, que permiten dar seguimiento al trayecto formativo de la malla curricular para lograr el perfil de egreso deseado. Los roles de los profesores son: coordinadores de los diferentes cursos de la malla curricular, tutores para apoyar a aquellos estudiantes que requieren de soportes especiales tanto en la parte académica y emocional. Están también los asesores en el último grado, para el acompañamiento metodológico en la construcción del trabajo de titulación relacionado a la práctica profesional intensiva en las escuelas de educación básica. Sin embargo, en la implementación del currículo, algunos asesores presentan confusión en lo que cada profesor debe desarrollar con los alumnos de último grado, así lo expresa una profesora en una entrevista del proceso de problematización:

Esta transición que hubo de un plan a otro, y de la propia incertidumbre de cuál es la función de un asesor, y dentro de esa transición hubo mucha incertidumbre porque hasta el hecho de separar las funciones de un asesor de la práctica y un asesor metodológico y pues todavía sigue siendo una duda, si deberían estar separadas estas dos funciones o no, porque también podríamos ir acompañando a las muchachas en sus jornadas de práctica, y tal vez también apoyando en esta reflexión que están haciendo de la misma (As3, 2021, p. 3)

Es en el espacio de asesoría metodológica del trabajo de titulación, en que el profesor asignado como asesor mantiene una relación estrecha con sus estudiantes asesorados, con la finalidad de acompañarlos en el proceso investigativo de su propia experiencia en el aula y construir conocimiento práctico.

En los lineamientos del proceso de titulación está señalado que un docente funja como asesor en el último grado para cada estudiante, y si es tesis, desde el sexto semestre (SEP/DGESPE, 2014a), para asesorar y acompañar metodológicamente la investigación para titularse, pues esta última es un eje clave que ha sobresalido en los últimos planes de estudio. Para poder asesorar un trabajo de titulación, el docente debe cumplir con un perfil académico mínimo:

- 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).(SEP/DGESPE, 2014a, pp. 12-13)

En el caso del plan 2018, algunos requisitos se conservan, solo hay algunas modificaciones en cuanto a que es deseable que el asesor haya publicado trabajos académicos, esto enfatiza el rol de investigador que debe demostrar. Se agrega que debe deliberar los trabajos de titulación e integrar a los jurados de titulación. Se eliminó como requisito el ostentar determinada plaza para ser asesor.

Como se puede identificar en algunos de los requisitos, en el plan 2012 se busca que el asesor tenga experiencia en dirigir tesis, y aunque en el plan 2018 ya se agrega que es deseable que hay publicado trabajos académicos, no se identifica como obligatorio. Esto representa que no se solicita que el asesor metodológico sea investigador por lo que no se ve a la función asesora en esa triple mirada: tener las habilidades investigativas para ser investigador, enseñar a investigar y por otro lado, saber acompañar. Otro punto en el plan de estudios marca que si la escuela normal no cuenta con suficientes docentes que cumplan esos requisitos, docentes de otras instituciones de educación superior podrán asesorar a los estudiantes normalistas, propuesta que aunque interesante es compleja porque será tal vez difícil que las escuelas normales acepten eso.

El docente asesor asignado por la Escuela Normal para grupos de máximo cinco estudiantes normalistas, y de ocho en el plan 2018, de una sola modalidad de titulación, debe apoyar al estudiante a establecer una transferencia efectiva entre teoría y práctica a través del desarrollo de habilidades investigativas, y apoyarlo en la elaboración de su trabajo de titulación.

### **El Trayecto de Práctica Profesional y el Trabajo de Titulación.**

La malla curricular del plan de estudios 2012 y del plan 2018, está conformada de diferentes cursos organizados en trayectos, y el que está directamente relacionado con las

jornadas de práctica que los estudiantes realizan en las escuelas de educación básica es el llamado Trayecto de Prácticas Profesionales. Este trayecto establece la forma de organizar las prácticas profesionales de manera secuencial, el conjunto de competencias que el alumno debe desarrollar, una metodología y la forma de evaluación. Además, está formalizado en el currículo e interrelacionado con los otros cursos que constituyen el plan de estudios de la Licenciatura en Educación, al vincular los conocimientos adquiridos en los cursos de otros trayectos formativos durante los periodos de práctica profesional, con el fin de acercar al alumno normalista de manera progresiva, profunda y secuencial a la realidad escolar, permitiendo con ello, una mayor comprensión del proceso educativo y de su acción.

Es en el trayecto formativo de práctica profesional en el que se movilizan los saberes para evidenciar las competencias logradas. Este trayecto tiene la finalidad de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los futuros docentes a través de acercamientos a la práctica en los niveles de preescolar y primaria.

El trayecto de práctica profesional, se estructura en ocho cursos, seis de ellos permiten el acercamiento secuencial al trabajo docente en los jardines de niños y escuelas primarias, a través de periodos cortos de práctica y en los últimos dos semestres se desarrolla de manera intensiva. En séptimo y octavo semestre la práctica profesional exige lograr las competencias profesionales, así como “la articulación y armonización de distintos tipos de saber con la finalidad de que las decisiones que el estudiante tome se sustenten en las competencias que integran su perfil profesional” (SEP, 2012, pág. 10).

El trayecto de práctica también permite al estudiante acercarse a la investigación educativa a través de la práctica que desarrolla en esas jornadas a las escuelas de educación preescolar y primaria (respectivamente). Esta forma de aprendizaje que pone el conocimiento en acción, genera la construcción de competencias propias de la profesión docente. Además, este espacio educativo permite “comprender, confrontar y argumentar acerca de la viabilidad, pertinencia y relevancia de los referentes teóricos” (SEP, 2012),

aplicar conocimientos y habilidades adquiridas durante el proceso formativo, hecho que propicia la consolidación de competencias profesionales docentes y la formación de docentes reflexivos.

Desde los primeros dos semestres hay cursos que acercan al estudiante al uso de técnicas de la etnografía y la investigación acción con la intención de comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en diversos contextos educativos, a través de la observación y la entrevista. Esto les permite aprender a formular preguntas, pero también sistematizar, analizar e interpretar los primeros datos empíricos.

En el tercer y cuarto semestres, comienzan con jornadas de ayudantía e intervención en las escuelas de práctica, entonces la observación se focaliza en algún aspecto de su quehacer educativo, como las formas de organización y los ambientes de aprendizaje, para sistematizar y analizar su propia experiencia de intervención, con el uso de guiones, formatos y estrategias para procesar la información.

Durante el quinto y sexto semestres, los estudiantes sistematizan la experiencia de práctica desarrollada en las jornadas intensivas para diseñar propuestas innovadoras que permitan la mejora educativa. Aquí el estudiante debe ser capaz de fundamentar su propuesta de forma epistemológica, didáctica y metodológica. También algunos cursos enfatizan la investigación educativa desde los enfoques cualitativo y cuantitativo, y se revisan algunos métodos de investigación para atender problemáticas socioeducativas y mejorar la práctica; aquí es el momento que el estudiante puede decidir la modalidad de titulación.

En el último grado, aparece la práctica asesora para acompañar al estudiante en el trabajo de titulación, y es a partir de la información que el estudiante tiene de su práctica que decide fortalecer una o más competencias del perfil de egreso, a través de un proceso investigativo en cualquiera de las modalidades de titulación, en la que deberá demostrar que es capaz de analizar, reflexionar y emprender planes de acción para enfrentar una

problemática educativa. En la experiencia de una asesora considera que, en este último grado, el estudiante está muy presionado por tanta responsabilidad que se le exige, como se puede ver a continuación.

Me parece que es muy complicado para ellos, lo viven de manera muy tensa, porque con el plan 2012 tienen que cubrir cursos en séptimo semestre y si lo pensamos, por todas las situaciones que ellos viven, es muy tenso porque tienen que atender los requisitos de seis profes de curso, lo que su educadora titular les pide, lo que su directora o director les pide, lo que a nivel zona les piden, lo que su asesor de práctica les pide, lo que su asesor metodológico les pide, entonces están divididos en muchas situaciones, más sus situaciones personales, pues es bastante complicado. (As5, 2021, p. 2)

Durante el desarrollo de la práctica profesional, el futuro docente enfrenta diferentes desafíos presentes en la diversidad creciente, en aspectos sociales, cognitivos, emocionales, económicos y culturales existentes en estos escenarios que lo confrontan con la realidad. Para responder de manera eficiente, es indispensable articular la teoría y la práctica en la movilización de saberes.

Por todo lo descrito anteriormente, y con base a esta revisión documental se puede apreciar que desde el currículum de los planes de estudio de la formación inicial docente para las licenciaturas en educación preescolar y primaria, se despliega un procedimiento metodológico en el que el estudiante tiene un acercamiento directo con la investigación desde la práctica docente, es decir, se identifica que los espacios curriculares facilitan al estudiante el desarrollo de habilidades investigativas a través de herramientas para poder desarrollar al final del proceso formativo un trabajo de titulación, que demuestre la consolidación de la competencia seleccionada y de la competencia: *Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la*

*ciencia y la propia investigación.* La práctica asesora en el último grado, se convierte entonces en un pilar fundamental para este fin.

Sin embargo, aunque la guía para acompañar al estudiante tendría que ser el currículo, un asesor plantea lo siguiente en una entrevista exploratoria:

Creo que algo que no se le da, desde mi perspectiva mucho valor, es a la historia personal del sujeto, nos centramos mucho en plan y programas, en perfil de egreso, en las competencias, y muy poco en la realidad del sujeto”(As1, 2021, p.5).

El currículo se comprende a través de sus diferentes formas en las que se va desarrollando:

El currículo prescripto, oficial o escrito, alude al currículo como diseño curricular que se elabora en diferentes instancias político-administrativas del gobierno. Se trata del marco curricular o de la normativa curricular oficial. Es el documento curricular que llega a las escuelas y que estipula qué hay que enseñar.

El currículo real o vivido es aquel que se genera en la interacción entre docentes y alumnos en el marco del currículo prescripto. Este tipo de currículo hace referencia a aquello que sucede en el aula como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El currículo nulo o currículo cero son aquellos contenidos que no integran el currículo, es decir, que no forman parte de aquellos saberes que los estudiantes van a tener posibilidad de conocer en su paso por la escuela.

El Currículo Oculto: es un constructo que sintetiza un conjunto de aprendizajes invisibles, tácitos, de los que no se habla fácilmente, pero que pueden ser sistematizados, reconocidos y diferenciados de aquellos planificados como parte de la enseñanza. Representado por las normas institucionales y valores no reconocidos abiertamente por

profesores y funcionarios escolares; su profundidad e impacto a veces llegan a resultar mayores que los del currículum oficial.

El Currículo presentado a los profesores. Es una serie de medios, elaborados por diferentes instancias, que suelen traducir a los profesores el significado y contenidos del currículum prescripto, realizando una interpretación de este. Las prescripciones suelen ser muy genéricas y, en esa misma medida, no son suficientes para orientar la actividad educativa en las aulas.

El Currículo moldeado por los profesores. Es el que ha de traducir el profesor para configurar los significados de las propuestas curriculares (Picco, 2012). Desde el currículum moldeado por los profesores que fungen como asesores metodológicos, esto es, al interior del espacio curricular de asesoría del trabajo de titulación, y a lo largo de los cursos del trayecto de práctica profesional, se desconoce cómo significan a la práctica asesora para acompañar el proceso de titulación, tanto los asesores como los estudiantes normalistas. Comprender si esos significados corresponden con las características del asesor como generadoras para la reflexión, podrían posiblemente orientar a los estudiantes en el ejercicio reflexivo de su práctica docente, pues se ponen en juego aspectos cognitivos y afectivos, así como relaciones de poder, y procesos reflexivos.

Además, hay poca evidencia sobre lo que hace el asesor para acompañar la elaboración del trabajo de titulación y los dispositivos e instrumentos que utiliza para fortalecer la reflexión; así mismo, sobre los objetos por los que se investiga, y desde qué miradas propone el docente asesor fortalecer la reflexión de los estudiantes.

### **Las competencias del perfil de egreso: una mirada desde el plan 2012 y el 2018.**

En 2018, ocurrió una modificación curricular del plan 2012, y se estableció una nueva malla curricular para las licenciaturas en educación preescolar y primaria. Todavía en el ciclo escolar 2020–2021 el plan 2012 estaba vigente en las licenciaturas en educación

preescolar y primaria, y aunque era la última generación con este plan de estudios ya cinco generaciones han ido al campo laboral.

La modificación curricular del 2018 trajo algunos cambios curriculares en la estructura de la malla curricular y en las estrategias de cada curso. Estas modificaciones se fueron conociendo en la medida que se iban completando, esto es, cada semestre se fue capacitando de los cursos que se pondrían en vigor en lo sucesivo, por lo tanto se desconocía la malla curricular en su conjunto, el perfil de egreso de manera global y los lineamientos y orientaciones curriculares de los trayectos de manera integrada, hasta el ciclo escolar que egresaría la primera generación.

El plan 2018 como fue llamado, cuenta con sólo cuatro trayectos formativos, a diferencia del 2012 que tiene cinco, con grandes cambios en el currículo, algunos conocidos y otros se descubrieron cada semestre en la parte operativa. Un trayecto que sigue presente, por ser medular en la Formación Inicial Docente es el de prácticas profesionales.

Al realizar un análisis de las competencias genéricas y profesionales de los planes 2012 y 2018 de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, se puede identificar que en ninguno de estos dos grupos de competencias está una que de manera explícita exprese la necesidad de reflexionar la práctica para mejorarla. Algunas competencias y/o unidades de competencia que muestran de manera indirecta o implícita esta necesidad formativa, se enuncian en la siguiente tabla:

**Tabla 2**

*Análisis de las competencias genéricas y profesionales con relación a la reflexión de la práctica*

Competencias	PLAN 2012	PLAN 2018
GENÉRICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.</li> </ul>

PROFESIONALES	<p>Unidad de competencia: Aplica sus conocimientos para transformar sus prácticas, de manera responsable.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.</li> <li>Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.</li> </ul> <p>Unidad de competencia: Utiliza los recursos metodológicos y técnicos de la investigación para explicar, comprender situaciones educativas y mejorar su docencia.</p>
---------------	--	--

*Nota:* Se presentan las competencias genéricas y profesionales que de manera indirecta expresan una relación con la formación de docentes reflexivos. Sólo una competencia profesional del plan 2018 integra una unidad de competencia.

Además, se identifica que no se conservan las mismas competencias genéricas y profesionales de plan a plan, aun cuando en las finalidades, fundamentos y estrategias se sigue conservando el mismo atributo.

Incluso al conceptuar las competencias genéricas en el plan 2012 corresponde desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, mientras que en el 2018 atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes de todo egresado de las distintas licenciaturas para la formación inicial de docentes. En lo que corresponde a competencias profesionales para el plan 2012 son desempeños que deben demostrar los futuros docentes exclusivamente de educación básica, y para el plan 2018 son los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos.

En el plan 2012 hay un documento de orientaciones para todo el trayecto de práctica y para el trabajo de titulación; no pasaba así en la modificación curricular del 2018 pues se carecían de estas orientaciones para este proceso formativo al inicio de la modificación, pero cuando la primera generación llegó al último grado se dieron a conocer esas orientaciones, identificando que son las mismas del plan 2012.

En cuanto al trabajo de titulación no hay cambios: se conservan las mismas tres modalidades de titulación, los lineamientos administrativos, y la finalidad de cada modalidad se mantiene en ambos planes. Hasta un ciclo anterior, antes de que la primera generación del plan 2018 ingresara a último grado, por parte de la DGESUM se fue habilitando a nivel nacional sobre las tres modalidades de titulación para los docentes que por primera vez iban a desarrollar la función de asesores metodológicos, o para algunos que seguían teniendo dudas en este proceso a pesar de haber sido asesores en el plan 2012.

#### **El trabajo de titulación del plan 2012 en la ENOI: entre lo prescriptivo y lo real.**

Desde que inició el plan de estudios 2012, en la ENOI se tomaron algunas decisiones para acompañar el proceso de titulación de los estudiantes normalistas, pues de acuerdo a los lineamientos normativos para este proceso se requería que todos los asesores tuvieran maestría como mínimo, entonces con la primera generación se pidió una dispensa para este requisito pues no todos los docentes que cumplían con esta función tenían este grado. Así mismo, otro de los requisitos es que no tuvieran más de cinco asesorados, pero algunos asesores han tenido hasta siete estudiantes para asesorar en diferentes ciclos escolares. También, algunos de los asesores metodológicos han acompañado en diferentes modalidades de titulación y con diferentes temáticas, de diferentes disciplinas en un mismo ciclo escolar.

En la ENOI no se cumplieron con todos los requisitos para el espacio curricular del trabajo de titulación, por las características y necesidades del contexto institucional, salvo

los últimos ciclos escolares (estos datos fueron recuperados a partir de charlas informales con los directivos de la institución).

Como parte de las acciones en la ENOI y de acuerdo a algunas recomendaciones sugeridas en el cuadernillo de orientaciones para el último grado de formación inicial docente (SEP, 2012) los asesores de titulación son congregados en una academia que les permite organizar el proceso de acompañamiento durante el proceso de titulación, así como la conformación de la comisión de titulación, los tipos y modalidades de titulación y el proceso de evaluación de los trabajos, tanto para la validación como la revisión antes del examen profesional (Información recuperada de las actas de academia). En este proceso los asesores son agentes que posibilitan el desarrollo de competencias investigativas en los alumnos, al mismo tiempo promueven la conciencia reflexiva de la práctica docente (SEP, 2014). Entre sus funciones, los asesores se dedican a apoyar al estudiante a identificar focos de investigación derivados de su práctica profesional y ayudan en todo el proceso para culminar con la presentación de una tesis, de un informe de prácticas o un portafolio que da cuenta de un proceso metodológico y resultados obtenidos (SEP, 2012).

En algunos ciclos escolares se ha formado una sola academia para asesores tanto de la licenciatura en educación preescolar y primaria, pero en otros se decide formar una para cada licenciatura, y cuando sucede esto, algunas de las decisiones son tan distantes entre cada una. En otros ciclos ni siquiera se conforma la academia y por lo tanto durante todo el ciclo escolar solo hay una reunión para organizar la comisión de titulación, pero ninguna otra para el trabajo académico que se requiere.

Con algunas generaciones se han realizado talleres de inducción al proceso del trabajo de titulación desde el sexto semestre, para acercar a los estudiantes a las diferentes modalidades de acuerdo a las necesidades, gustos e intereses con base a una competencia profesional del perfil de egreso, o en cierto tema o problemática de la práctica, pues al final de este semestre para el plan 2012, se debía decidir la modalidad e informar en una carta

de exposición de motivos a la secretaría académica, situación que cambia con el plan 2018, pues esta carta debe entregarse al final del quinto semestre (SEP, 2012).

Aunque en la malla curricular del plan de estudios 2012 el espacio curricular del trabajo de titulación aparece hasta el octavo semestre, en la ENOI se ha decidido desde que comenzó este plan que inicie desde el séptimo semestre, esto implica que los asesores metodológicos acompañen el proceso con un semestre de anticipación. Situación que no ocurre en el plan 2018, pues en éste se establece que desde el sexto semestre se debe empezar a trabajar con el documento de titulación, pero de manera real se comienza hasta el séptimo. Estas decisiones son tomadas por los directivos institucionales.

Se destinaba el día viernes para la asesoría, y los estudiantes no asistían a su escuela de prácticas; este tiempo es dedicado exclusivamente a la construcción de su documento final.

Con cada generación se ha organizado un coloquio con estudiantes y asesores a principios del octavo semestre, para que presenten su plan de acción, o su proyecto de investigación, o algunos sus primeros hallazgos, con la finalidad de recibir retroalimentación en su trabajo, sugerencias bibliográficas, y realizar ajustes para posibles mejoras tomando en cuenta todas las opiniones que apoyen el proceso. Es hasta la última generación de este plan 2012, durante el ciclo escolar 2020-2021, que este coloquio trascendió la frontera de la escuela para poder compartir con todos los estudiantes normalistas de las escuelas formadoras públicas de Guanajuato, en diferentes mesas de diálogo, con una modalidad a distancia por la pandemia de Covid-19.

Durante las seis generaciones que egresaron con el plan de estudios 2012, en la ENOI, sólo la última tuvo estudiantes que eligieron el portafolio de evidencias como modalidad de titulación.

Para los exámenes profesionales, la comisión de titulación es la encargada de asignar los revisores del trabajo, que luego fungirán como los sinodales del mismo. Bajo los criterios que se consideran para la evaluación del trabajo de titulación, los revisores se guían para entregar las observaciones para su validación, antes de entregar a la comisión de titulación, y ésta dé una última revisión al documento. Entonces primero lo valida el asesor (que será el presidente del examen), luego dos revisores (sinodales o jurados para el examen) y finalmente la comisión de titulación, antes de que se entregue un dictamen al estudiante para presentar el examen profesional. Cabe mencionar que estos criterios de evaluación se ubican en un instrumento de evaluación que fue construido por los asesores en turno, de acuerdo a los lineamientos de la SEP, y las adecuaciones que se han realizado al documento también son elaboradas por los asesores que corresponden a ese momento de la adecuación.

#### **Datos generales sobre la práctica asesora desarrollada para los trabajos de titulación en el plan 2012.**

La práctica asesora desarrollada para acompañar el trabajo de titulación de 374 estudiantes, que son los estudiantes que se formaron con el plan 2012 en las licenciaturas en educación preescolar y primaria, de todas sus generaciones, seguramente tuvo diferentes significados, experiencias, retos, dificultades e historias de éxito. Sin embargo, todo ello no está documentado. Lo que se ha identificado de cada generación son datos más de orden cuantitativo, que corresponden a porcentajes de titulación, deserción, y otros indicadores educativos para abonar a la estadística educativa de nuestro país. Entre ellos destaca que 214 estudiantes pertenecen a la Licenciatura en Educación Preescolar, y 160 de la Licenciatura en Educación Primaria. De las seis generaciones, no lograron culminar su proceso de titulación 15 egresados (11 de preescolar y 4 de primaria), aun cuando se les estuvo dando acompañamiento después de su egreso. Como podemos notar el mayor número de egresados que no concluyeron su proceso de titulación se encuentran en la licenciatura en educación preescolar, sin embargo, no se ha indagado sobre los motivos de esta situación. El ciclo escolar 2020–2021 fue la última oportunidad para los egresados que

no se habían titulado, pues a partir del ciclo 2021–2022 la primera generación del plan 2012 se hizo presente.

Mientras estuvo vigente el plan 2012 se notó un incremento de la matrícula en la licenciatura en educación primaria, y en preescolar hubo un decremento. De acuerdo al análisis de los documentos de titulación, la modalidad mayormente elegida fue el informe de prácticas en las dos licenciaturas, con excepción de la última generación en que la tesis fue la modalidad privilegiada. El portafolio de evidencias fue seleccionado hasta la última generación (2017–2021).

Los temas más comunes en los trabajos de titulación, se muestran por generación en la siguiente tabla.

**Tabla 3**

*Temas generales de trabajos de titulación*

Generación del plan 2012	Temas más comunes
2012–2016	Preescolar: Estrategias de lectura, escritura, principios de conteo, actividades de educación artística, autorregulación de emociones, trabajo colaborativo e interiorización de normas. Primaria: Estrategias didácticas para favorecer distintos aspectos en las asignaturas de español, geografía, formación cívica y ética, educación artística.
2013–2017	Preescolar: Planeación didáctica, generación de ambientes de aprendizaje, ruta de mejora escolar, autonomía moral, interiorización de valores, evaluación de los aprendizajes, relaciones interpersonales, principios de conteo, pensamiento científico y Desarrollo de proyectos educativos. Primaria: Comprensión lectora, ambientes de aprendizaje, uso de tics en educación, pensamiento crítico, resolución de problemas, educación Ambiental, proyectos socioformativos, estrategias didácticas de historia y geografía.
2014–2018	Preescolar: Programas educativos de calidad, reflexión sobre la práctica, intervención docente, habilidades socioemocionales, inclusión educativa, lectura y escritura, pensamiento reflexivo, alfabetización científica, experimentación y trabajo colaborativo.

---

	<p>Primaria: Pensamiento reflexivo, evaluación de instituciones, reflexión de la práctica, estrategias de historia, proyectos socioformativos relación entre desempeño académico y autoconcepto e inteligencia emocional, resolución de problemas, Convivencia escolar y evaluación de aprendizajes.</p>
2015–2019	<p>Preescolar: Evaluación formativa, ambientes de aprendizaje, Desarrollo de proyectos, autorregulación y factores familiares.</p> <p>Primaria: El juego, arteterapia, uso de las Tics, actividades auténticas, enseñanza situada, pensamiento científico, trabajo colaborativo, evaluación, gamificación, proyectos socioformativos y proceso de lectura y escritura.</p>
2016–2020	<p>Preescolar: La empatía, el ambiente familiar, concepciones de las educadoras, estilos de crianza, movilidad académica, evaluación formativa, material didáctico, lengua y razonamiento matemático.</p> <p>Primaria: Comprensión lectora, resolución de problemas, pensamiento científico, el uso del método de Pólya, evaluación formativa, trabajo colaborativo y método de indagación.</p>
2017–2021	<p>Preescolar y Primaria: Desarrollo emocional de los niños, estrategias de enseñanza y aprendizaje para diferentes asignaturas (Español, matemáticas, artes, ciencias). Se distinguen 16 temas relacionados con la pandemia de COVID 19, pocos temas relacionados con el uso de las tecnologías</p>

---

*Nota:* Gran diversidad de temas, en los que prevalecen las estrategias para mejorar la práctica en algunas signaturas, sobre evaluación formativa y generación de ambientes de aprendizaje.

Así mismo, las competencias profesionales que mayormente se repiten son las relacionadas a fortalecer la planeación y evaluación docente.

El número de los asesores de la licenciatura de educación primaria han sido constantes a lo largo de todas las generaciones, agregándose algunos que van cumpliendo con los requisitos administrativos. En la licenciatura en educación preescolar ha sido más cambiante este punto.

Algo distintivo en las dos últimas generaciones, de acuerdo al momento de la pandemia por covid-19, es que la modalidad mayormente elegida fue la tesis de investigación, argumentando que el informe de práctica era una modalidad compleja para

desarrollar a la distancia. Los estudiantes que eligieron la tesis tuvieron diferentes motivos, entre los que destacaron haber seleccionado esta modalidad desde el sexto semestre y porque les parece interesante y retadora. Menos de la tercera parte de los estudiantes eligieron esta modalidad por tener relación con algún aspecto de la práctica educativa. Esto indica que la tesis no se identifica como una modalidad relacionada con la práctica que los estudiantes desarrollan en su último año, o tenga una intención para mejorar algún aspecto de la misma. Así mismo, no se identifica que demostrar una competencia del perfil de egreso sea un motivo para elegir la modalidad de titulación.

### ***Experiencia, Teoría y Currículo: Miradas en Tensión para la construcción de objeto***

La mirada desde la experiencia personal, permite identificar el interés que tengo sobre el campo de la asesoría del trabajo de titulación relacionado al relato autobiográfico en el que, a partir de un rizoma de nodos en mi historia de vida, el problema de investigación surge y se va entrelazando con las miradas de teoría y currículo. Son las necesidades formativas a lo largo de mi trayecto profesional la principal motivación para la autoformación. Así mismo, la asesoría desde mi experiencia ha sido un proceso autoformativo, en el que a través del otro se forma uno mismo.

En las últimas investigaciones sobre el campo de la asesoría metodológica en las escuelas normales, fue posible identificar que no se ha comprendido la voz de los asesores y asesorados en esa interacción que se convierte en práctica. Hay un vacío con relación a los significados, representaciones e imaginarios de la práctica asesora, y quiénes son los asesores y asesorados en esa interacción como sujetos histórico-sociales de la realidad educativa.

Desde la mirada curricular, se desconoce cómo el profesor asignado como asesor, resignifica su labor al moldear el currículum, en el que confluyen aspectos cognitivos y

afectivos, así como el poder y el proceso reflexivo, y cuáles saberes se construyen en esa interacción que favorezcan la formación inicial docente y la iniciación a la enseñanza.

Al final de este proceso de problematización, se construyó un objeto cognitivo de investigación que es la comprensión de una realidad educativa: los significados de la práctica asesora para el acompañamiento del proceso de titulación en una escuela normal, desde la narrativa de los propios asesores y de los estudiantes normalistas de último grado. Este proceso de asesoría se desarrolla como un proceso de deconstrucción que el asesor metodológico normalista hace del currículo para acompañar a sus estudiantes normalistas.

### **Planteamiento del problema: su enunciación, preguntas de investigación, propósitos, y supuesto**

De acuerdo a la problematización realizada desde diferentes miradas empíricas, documentales y teóricas puestas en tensión, asumo que a partir de un estudio hermenéutico de las narrativas de los asesores metodológicos y los estudiantes normalistas, se puede comprender los significados que configuran la práctica asesora para el acompañamiento del proceso de titulación, con el fin de definir su alcance formativo en términos del perfil de egreso de los nuevos profesores, y la participación de los asesores en la construcción de los saberes que sostienen la iniciación a la enseñanza. Para esto, planteo las siguientes:

#### **Preguntas de la investigación**

¿Cómo es el escenario a partir del cual se desarrolla la práctica asesora para acompañar el proceso de titulación en una escuela normal?

¿Qué significa la Práctica Asesora de acompañamiento del proceso de titulación para los Asesores Metodológicos y los estudiantes normalistas de último grado de las licenciaturas en educación preescolar y primaria?

¿Cómo inciden los significados que otorgan los Asesores Metodológicos y los Estudiantes Normalistas en la configuración de la Práctica Asesora como dispositivo pedagógico de saberes para la formación de profesores?

Estas preguntas se centran en comprender lo que hace, cree, piensa, siente e imagina el asesor para acompañar el proceso de titulación de sus estudiantes asesorados de último grado de formación inicial docente, desde la mirada de ambos sujetos, y develar cómo significan la práctica asesora. Así mismo, comprender la incidencia de esta práctica en la última etapa de la formación inicial docente y la iniciación de la enseñanza.

### **Propósitos de la investigación**

Caracterizar el escenario de la Práctica Asesora para acompañar el proceso de titulación en una escuela normal, con el fin de identificar el tipo de interacción entre el asesor metodológico y el estudiante normalista, y las condiciones en que ésta se genera, a partir de un estudio hermenéutico de su experiencia, recuperada a partir de sus narrativas.

Comprender de qué forma los significados que otorgan los Asesores Metodológicos y lo Estudiantes Normalistas configuran a la Práctica Asesora como dispositivo de saberes en la formación de profesores.

### **Supuesto de la investigación**

En el contexto sociohistórico de la Escuela Normal Oficial de Irapuato, los significados que otorgan los Asesores Metodológicos y los Estudiantes Normalistas a la Práctica Asesora, para acompañar el proceso de titulación, son multifacéticos y están intrínsecamente ligados a la naturaleza de las interacciones, las emociones presentes y las condiciones contextuales que influyen en su desarrollo. Estos, no son estáticos, sino que están moldeados por las condiciones institucionales en las que se configuran y las relaciones de los sujetos implicados.

Las perspectivas divergentes o incluso contradictorias entre los participantes, se derivan de las dinámicas de poder, los roles y las identidades presentes en la relación asesor-estudiante. Sin embargo, algunas coincidencias trazan el sentido de esta práctica. Por tanto, los distintos contextos y experiencias personales, con condiciones socioeconómicas y culturales diversas influyen en la interpretación y significación de la Práctica Asesora.

Para los Asesores Metodológicos como para los Estudiantes Normalistas, la Práctica Asesora representa un espacio de autoformación, donde se adquieren, desarrollan y consolidan saberes fundamentales que delinear la transición de la formación inicial hacia la iniciación en la enseñanza. Estos significados no solo dotan de sentido a la experiencia de la Práctica Asesora, sino que también la posicionan como un dispositivo pedagógico de gran relevancia en la formación de futuros profesores, capaz de catalizar transformaciones significativas en su formación profesional y la práctica educativa que desarrollarán.

### **La Escuela Normal Oficial de Irapuato: el contexto de la investigación**

Para develar los significados de la práctica asesora para acompañar el proceso de titulación en una escuela normal, a partir de las narrativas de los implicados (asesor y asesorado), me enfrento a la importancia de mostrar el contexto como un elemento de relevancia para un estudio hermenéutico que se centra en un caso en particular de la cultura normalista. Los significados se dan en la vida cotidiana de los sujetos, en un mundo concreto, no se dan en el vacío ni de manera espontánea. Por eso es necesario comprender el contexto histórico y social, pues incorpora todo lo simbólico, y por medio de las personas de ese grupo, podré interpretar y exteriorizar sus significados a través de su cultura.

Para Geertz (1973) la cultura es un sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida. Entonces la cultura es la red de significados

que tiene existencia en un lugar determinado, con un clima, una historia y un conjunto de condiciones propias, y en la cual surgen los aspectos más relevantes de la vida de los sujetos que la comparten, por lo que la cultura tendrá como función dar sentido al mundo para entenderlo de forma más sencilla. Para Pérez Gómez (2000) la cultura escolar no es una sola, sino que es una urdimbre de culturas que conviven en un mismo contexto, lo que complejiza su definición y su comprensión.

Para esto, es necesario partir de las escuelas normales en general, su espíritu, identidad, cultura, para enfocarme en la escuela normal en la que se desarrolló la investigación, que es la Escuela Normal Oficial de Irapuato.

La docencia como actividad profesional con rango de licenciatura tiene apenas unas décadas en México; constituir a las escuelas normales como Instituciones de Educación Superior trajo grandes retos y dificultades. En la práctica de las escuelas formadoras todavía están presentes algunos rasgos del modelo de la escuela tradicional en el que surgieron estas instituciones en nuestro país. La propia historia del normalismo y de la docencia deja un signo indeleble en la formación inicial de los docentes, aun cuando existan reformas, diferentes programas educativos y sea diferente el sustento filosófico e ideológico que se permea con estos.

Las escuelas normales públicas en nuestro país, con la mística que les caracteriza, son las escuelas encargadas de formar a los futuros docentes de educación básica (preescolar, primaria, secundaria); y el Gobierno Federal, por medio de la Secretaría de Educación Pública, es el “encargado” de dictar las políticas para la formación de los futuros docentes en dichas escuelas (Navarrete-Cazales, 2015). Es la docencia desde sus inicios considerada una profesión de estado pues debe cumplir con las causas que la nación le confiere; esa condición resta autonomía a los docentes pues deben cumplir cabalmente con el currículo prescrito, y es complejo dejar de ser técnicos de la docencia, ejecutores de las decisiones de otros.

Los modelos desde los cuales se han formado a los docentes, responden a la corriente filosófico- ideológica presente en los diversos contextos políticos, históricos, culturales, para determinar el tipo de profesor que se requiere en educación básica.

Con las Escuelas Normales en México, se inicia la formación de profesores y si bien en 1982, estas Escuelas Normales adquirieron el status de instituciones de educación superior, su destino sigue estando atado a la educación básica: “por el peso de la historia y por el peso de la ley”. (Navarrete-Cazales, 2015, p.18).

Se identifica que las escuelas normales surgieron a mediados del siglo XIX, un ejemplo de ellas es la Normal de Zacatecas que surgió en 1825. Las escuelas normales nacieron en las escuelas de enseñanza mutua con un método lancasteriano<sup>4</sup>, en un ambiente liberal impregnado de ideas positivistas<sup>5</sup>, que buscaban la homogeneización de métodos en educación básica y lograr avances importantes en la alfabetización de las personas a través de la instrucción (Galván, 1999). Sin embargo, la profesión docente se podía ejercer sin título, sólo bastaba que medianamente supieran leer, escribir y contar.

El modelo pedagógico que se instituyó en las primeras escuelas normales, fue el de la Escuela Tradicional, en el que se formaba a los docentes como apóstoles del saber, semillas del árbol de la ciencia, predicadores, misioneros dispuestos a cumplir con el deber a través del método científico, método objetivo que requería del docente ajustarse a la enseñanza, como transmisor del conocimiento.

---

<sup>4</sup> Método memorista y de rígida disciplina. También puede enseñar alguien que está en proceso de aprender, como monitor de otros compañeros.

<sup>5</sup> Corriente que nació en Europa con Augusto Comte, y que en la formación de profesores era necesario que el docente tuviera conocimiento de los contenidos, aprendieran la práctica de la pedagogía y del método, como poseedores de conocimientos intelectuales, métodos y programas para contribuir en el adelanto de la instrucción y para organizar y uniformar la enseñanza pública. (Benitez, 2017)

En ese momento las escuelas normales no estaban constituidas como instituciones de educación superior, pues no se requería de bachillerato para su ingreso. Sin embargo, la función que realizaban los egresados, los nuevos profesores, era una función loable en la sociedad.

La escuela normal cumplía con el objetivo de normar la enseñanza, de uniformar la aplicación de métodos, de objetivar el proceso educativo; con una cultura única en el entorno educativo nacional. La cultura normalista, que confirió a estas escuelas un cúmulo de valores, preceptos y significados que sólo el normalismo tiene hasta la fecha, y centrada en la visión de la Pedagogía como ciencia prescriptiva de la educación y en las exigencias técnicas y metodológicas que se derivan de ella, es una cultura, en cierto modo, impermeable a otras visiones disciplinares y más centrada en la unidad que en la diversidad, en la estabilidad que en el cambio, en ciertos símbolos, lenguajes, climas intersubjetivos, estilos artísticos y personales bastante homogéneos y relativamente sencillos de interpretar para quienes pertenecen a ese mundo, pero no tan significativos para quienes están fuera de él (López Calva, 2021).

También se entiende a la cultura normalista como ese conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela normal como institución social (Pérez Gómez, 2000). Estos significados se logran identificar a partir de tradiciones, comportamientos, costumbres, rutinas, artefactos, rituales, inercias, situaciones, etc. que caracterizan a la cultura institucional, y estimulan, conservan y reproducen claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar (Pérez Gómez, 2000, p. 127).

Es hasta 1984 que las escuelas normales se convierten en instituciones de educación superior, en el que se exige que no sólo la docencia sea la actividad de los formadores, se integra además la investigación y la difusión cultural. Sin embargo, y como se indicó anteriormente, es difícil erradicar en algunas prácticas formadoras los principios de la

escuela tradicional. Además, el normalismo al ser la identidad propia, genuina y particular de las escuelas normales, permea a pesar del tiempo y de reformas educativas.

La formación de profesores reflexivos (Navarrete–Cazales, 2015) se convierte en la corriente alterna a la formación positivista del profesorado pues pretende que el docente al reflexionar sobre sus acciones, antes, durante o después de la acción, realice cambios y transformaciones para la mejora, y sólo así dejar a un lado el rol transmisor, para convertirse en el docente que resuelve en la incertidumbre, in situ, frente a problemáticas únicas, que requieren de autonomía, de creatividad, de innovación y por supuesto de reflexión. Por lo que reestructurar tal vez el normalismo, sin dejar su identidad tan genuina, puede abrir a nuevas posibilidades en la formación inicial docente, pues hay todavía muchas tareas pendientes, y no es la excepción la escuela normal de la presente investigación.

La Escuela Normal Oficial de Irapuato, contexto de la investigación, en la que se indagó la práctica asesora para acompañar el Proceso de Titulación, es el caso de la investigación, que para Bartolomé (1992) implica una entidad educativa única, en el que se busca comprender en profundidad sin perder la riqueza de su complejidad.

Setenta y dos años de historia han posicionado a la ENOI como una de las principales opciones para egresados del nivel medio superior de la región y de municipios cercanos de los estados de Michoacán y Jalisco, por lo que se puede identificar una zona de influencia importante.

La Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI), es una de las cinco instituciones públicas formadoras de docentes en el Estado de Guanajuato, de un de total 37 (se puede notar el gran número de escuelas normales privadas en la entidad). Ofrece los programas de licenciatura en Educación Primaria, Educación Preescolar e Inclusión Educativa. Actualmente cuenta con casi 700 estudiantes en sus diferentes licenciaturas, y en los últimos ciclos escolares la matrícula escolar nuevamente se ha incrementado, pues en las últimas décadas el magisterio sufrió una fuerte crisis debido tal vez a la nuevas leyes que

emergieron del Servicio Profesional Docente, donde ya las plazas no eran garantizadas, y también porque los medios masivos de comunicación se encargaron de devaluar el trabajo docente, principalmente por los procesos de evaluación a los que fueron sometidos todos los profesores.

Analizando el proyecto institucional de la ENOI se puede identificar que de los principales fines para esta escuela formadora, es lograr la eficiencia terminal de sus estudiantes de los diferentes programas educativos, y el acceso al Servicio Profesional Docente (SPD), y un elemento estructurador y estratégico para lograr estos objetivos es el acompañamiento puntual y sistemático que los profesores realizan en el trayecto de prácticas y durante el proceso de titulación, logrando también con ello, acceder a una plaza docente.

### ***La práctica asesora en el contexto de la pandemia***

En la ENOI, los profesores formadores comenzaron sus clases a distancia desde que se determinó el confinamiento a causa de la pandemia por Covid-19. Con diferentes dispositivos, herramientas (nunca antes utilizadas por parte de algunos profesores), instrumentos, estrategias, iniciaron esa nueva travesía. Pero una actividad de mayor incertidumbre era el trabajo que los estudiantes normalistas de la generación 2019-2021 (penúltima y última generaciones del plan 2012) realizaban en el último grado de su formación, pues se caracterizaba por las jornadas intensivas de la práctica profesional y por la construcción de su trabajo de titulación a través del acompañamiento de un asesor que generalmente brindaba, en la presencialidad, asesoría en un espacio físico determinado y un horario fijo.

A partir de ese momento se configuró la práctica profesional a distancia, en el que los estudiantes colaboraron con sus tutores (docente asignado en la escuela de prácticas profesionales) para continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje en educación básica, sin embargo eso obligó que algunos estudiantes normalistas dejaran sus proyectos

de investigación y planes de acción iniciales, para reconfigurar sus estrategias, pues muchos de ellos decidieron abandonar su originaria intención y algunos construyeron tesis documentales ya que no se entendió la práctica fuera de un espacio entre cuatro paredes.

En cuanto a la asesoría presencial, se cambió por una reunión a través de plataformas virtuales como zoom y meet, o llamadas telefónicas y mensajes por correo y WhatsApp. El horario de estas reuniones ya no fue solamente el asignado por parte de la secretaría académica, además se establecieron diferentes momentos de atención que cruzaron los tiempos destinados a las labores educativas, lo que modificó la construcción de sentidos, la cultura, la experiencia en la práctica profesional y en la elaboración del trabajo de titulación. Este contexto histórico-social estuvo presente en las dos últimas generaciones del plan de estudios 2012, de las que se consideró la muestra intencional para la investigación.

### **La Práctica Asesora Normalista para el Acompañamiento del Proceso de Titulación como Objeto Hermenéutico: Posicionamiento Teórico-Metodológico**

El análisis de la Práctica Asesora Normalista del Proceso de Titulación supone un escrutinio desde diferentes posicionamientos epistémicos para conocer las interacciones significativas que se producen consciente o inconscientemente entre los individuos [asesor y asesorado] (Goffman E., 1983) y para comprender de manera integral el sentido de las acciones de estos sujetos. Cada acción tiene un significado y el conjunto de éstos es el sentido de esa práctica, que para esta investigación es definida como una relación dialógica en la que el asesor no es sin el asesorado, y viceversa, por lo que se desdibujan en esta interacción estas figuras para fusionarse en una sola. En este apartado se plantea el referente teórico como el metodológico de la investigación, quedando imbricados ambos.

### ***La Hermenéutica Reflexiva, base teórico-metodológica de la investigación***

Para comprender esta práctica, es ineludible reconocer las dimensiones epistemológica y metodológica, y se propone a la hermenéutica (Ricoeur, 2002) pues brinda la oportunidad de recuperar los significados de la experiencia de la vida cotidiana de los sujetos. Esta hermenéutica, encaminada a la alineación de esquemas de pensamiento crítico (Freire, 2004), que oriente a la transformación de las concepciones y acciones de quienes realizan o acompañan en el proceso de titulación de estudiantes normalistas.

La práctica asesora es vista como una relación dialógica que parte de un sujeto que se abre al mundo y a los otros, confirmándose así como inquietud y curiosidad, como un ser inconcluso en permanente movimiento en la historia (Freire, 2004), en un constante intercambio de procesos de pensamiento de un marco de interacción comunicativa verdadera, guiada por pautas de equilibrio en la participación y la búsqueda colectiva de sentido, esto es, en el marco de un verdadero diálogo (Biesta, 1995; Burbules y Bruce, 2001; Fe y Alegría, 2003 como se citó en Ríos Saavedra, 2018). El diálogo del que nos habla Freire apunta hacia una relación de comprensión profunda entre los dos sujetos que se vinculan a partir del acto educativo: la relación del profesor y el educando.

Comenzar un recorrido para descubrir experiencias en un espacio educativo, que desde la perspectiva y visión sociológica de Dubet y Martuccelli, enfatizan su naturaleza socialmente construida y contextualizada, pues consideran que la experiencia no puede entenderse sin tener en cuenta las estructuras sociales y las dinámicas de poder que la configuran, significa comprometerse en un mundo que no se devela fácilmente, pues los sujetos al construirse como proyecto de vida, se les otorgan diferentes símbolos a sus anhelos, concepciones, identidades, creencias, significados, y se entrelazan con los proyectos de vida de otros sujetos en un diálogo hermenéutico. Direccionar hacia el rescate de lo humano, especialmente en las escuelas formadoras de docentes, es lo que impulsa a realizar esta investigación.

Dentro de las tendencias en la hermenéutica existente, la hermenéutica reflexiva que propone Paul Ricoeur brinda la posibilidad de recuperar el diálogo entre los sujetos investigados en el proceso educativo, cuyo eje de sentido sea la interacción entre los sujetos, sobre la base de la comunicación con confianza que se construye a través de la escucha. Es el propio sujeto quien, narrándose, se escucha, y escuchándose se comprende a sí mismo, conectándose con el sentido de su formación. A partir de esta tendencia, en la que un texto escrito toma el lugar de la palabra viva, le otorga a la lectura del texto la posibilidad de comprenderla en todo su sentido.

A través de esta hermenéutica reflexiva, el sujeto trata de moldearse a sí mismo en una lucha contra el alejamiento del sentido mismo y hacer propio lo que en principio era extraño; esto permite potenciar el componente de lo humano. Para Ricoeur (2002)

La Hermenéutica y filosofía reflexiva son aquí correlativas y recíprocas. Por un lado, la autocomprensión misma pasa por el rodeo de la comprensión de los signos de cultura en los cuales el yo se documenta y se forma; por el otro, la comprensión del texto no es un fin para sí misma, sino que mediatiza la relación consigo mismo de un sujeto que no encuentra en el cortocircuito de la reflexión inmediata el sentido de su propia vida. Así, es necesario decir con igual fuerza que la reflexión no es nada sin la mediación de los signos y de las obras, y que la explicación no es nada si no se incorpora como intermediaria en el proceso de la autocomprensión misma. En síntesis, en la reflexión hermenéutica –o en la hermenéutica reflexiva– la constitución del sí mismo y la del sentido son contemporáneas. (p. 141)

Esta comprensión hermenéutica busca la identidad narrativa de la personalidad de un sujeto que reflexiona sobre sí mismo en su relación con el tiempo. El sujeto se comprende como otro y es posible la autotransformación. Es así que recuperar los discursos de los asesores y asesorados, de “su ser en el mundo” de la asesoría, y convertir a texto,

permite un distanciamiento capaz de identificar el significado más profundo de sus acciones, y encontrar el sentido de su propia vida.

Al ser la hermenéutica, el arte y ciencia de la interpretación, para Paul Ricoeur no se trata solo de descubrir esencias sino también entender que los relatos pueden encerrar un doble sentido. El hermeneuta es, por lo tanto, quien se dedica a interpretar y develar el sentido de los mensajes haciendo que su comprensión sea posible, evitando toda tergiversación.

Cuando se trata de una experiencia en el ámbito escolar, los sujetos más importantes en este tipo de procesos son el profesor y el estudiante, pero lo más trascendente es el vínculo que existe entre ellos, esto es, la relación dialógica vivida, que a veces se torna lejana, y un objeto de conocimiento en común que es el trabajo de titulación. Por lo que la hermenéutica permite convertir en cercano y semejante (Ricoeur, 2002, p. 141) lo que en principio era extraño, así el sentido mismo estará cada vez más cerca.

La práctica asesora para acompañar el proceso de titulación en la escuela normal, requiere necesariamente del diálogo entre asesores y asesorados, y de establecer una verdadera relación para colocarse en el lugar del otro. Esta relación constituye la práctica asesora, y se caracteriza como una situación hermenéutica en la que el otro no es un objeto o una cosa que se manipula, y en la que se interpreta y reinterpreta la acción de cada sujeto en un espacio y momento determinado.

Esta mirada implica el trabajo y estudio desde la delimitación del problema, hasta su forma de tratamiento y análisis de resultados para dar cuenta de la forma en que se está recuperando esta perspectiva.

El trabajo hermenéutico para esta investigación considera los elementos fundamentales de la teoría del texto desarrollada por Ricoeur (2002), en el que se incorpora el análisis estructural como herramienta de carácter metodológico que este autor lo llama

como interpretación ingenua o superficial, hacia una interpretación profunda o crítica que permite develar los sentidos encubiertos en el lenguaje.

Este proceso hermenéutico que propone Ricoeur descubre la importancia del diálogo y la escucha en los diferentes sujetos que actúan en el mundo de la educación (Ríos Saavedra, 2018). Además, entrelaza la explicación con la comprensión, y aunque se pudiera pensar que el análisis estructural no corresponde a la búsqueda de los sentidos, al contrario, esta acción explicativa se hace necesaria, pues este tipo de análisis significa detenerse en el tiempo, preparar el escenario, para dar paso al acontecimiento de la comprensión de los significados. Esta comprensión solo se puede realizar a través del lenguaje pues éste configura la experiencia que tiene el hombre sobre el mundo, y sobre una concepción del tiempo como el horizonte de la experiencia.

Podría parecer que considerar la postura de la hermenéutica reflexiva de Paul Ricoeur entra en contraposición con la implicación de la investigadora, sin embargo, reconocer la implicación implica ser reflexivo sobre cómo sus propias experiencias, creencias y perspectivas pueden influir en la investigación y en la interpretación de los datos. Esta reflexividad es fundamental en el método hermenéutico, ya que permite al investigador ser consciente de sus propios sesgos y prejuicios y buscar comprender el objeto de estudio de manera más abierta y objetiva.

El método hermenéutico de Ricoeur proporciona un marco para la interpretación del objeto de estudio. Esto implica ir más allá de la superficie del fenómeno estudiado y buscar comprender sus múltiples capas de significado en su contexto. El investigador debe estar abierto a diferentes interpretaciones y perspectivas, reconociendo que el significado puede ser polisémico y estar sujeto a múltiples interpretaciones. En el método hermenéutico, se enfatiza el diálogo entre el investigador y el objeto de estudio. Esto implica una interacción dinámica en la que el investigador busca comprender el objeto de estudio a través de la

interpretación y la reflexión, y el objeto de estudio también influye en la comprensión del investigador a medida que se revelan nuevas perspectivas y significados.

Por tanto, la relación entre la implicación del investigador y su objeto de estudio y el método hermenéutico de Paul Ricoeur se basa en la reflexividad del investigador, la interpretación del objeto de estudio en su contexto y el diálogo dinámico entre el investigador y el objeto de estudio en un proceso de investigación dialéctica.

Por otro lado, se vincula a este análisis el planteamiento de Schütz, por reivindicar el papel del sujeto en la construcción de la realidad social, además de plantear que el significado, que es el objeto cognitivo de esta investigación, se constituye intersubjetivamente.

Schütz (1974) define al significado como la mediación entre el mundo y el actor, y la manera en que el *yo* considera su experiencia. Entonces el significado reside en la actitud del yo hacia esa parte de su corriente de la conciencia, y no en la vivencia. Antes bien, son significativas las vivencias que se captan reflexivamente. Los significados nos permiten actuar en un marco de coherencia en relación con él o los otros. (Hernández Romero y Galindo Sosa, 2007)

Como esta investigación plantea comprender los significados que, para Schutz son intersubjetivos, se construyen considerando al otro y en interacción con el otro, lo que ocurre en el mundo de la vida cotidiana. Los significados constituyen la cultura, que es construida socialmente, por lo que tiene un carácter temporal y abierto. Y reconoce lo cultural como un proceso hermenéutico que implica elementos de significación para interpretar.

(...) el mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado. Al mismo tiempo las objetivaciones y sucesos que se encuentran ya en

este ámbito (incluyendo los actos y las acciones de los otros hombres) limitan su libertad de acción. Lo ponen ante obstáculos que pueden ser superados, así como ante barreras que son insuperables. Además, solo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y solo en él podemos actuar junto con ellos. Únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo. El mundo de la vida cotidiana es, por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre (Schütz y Luckmann, 2009, p. 25).

El espacio de la vida cotidiana resulta importante al ser en éste donde se construyen los significados. De esta manera, la subjetividad de un sujeto, entendida como apropiación de la cultura, además como una producción de sentido que los sujetos se dan a sí mismos para estar en el mundo, establecer vínculos y procurarse certezas que los reconozcan en el gran simulacro social (Ramírez Grajeda y Anzaldúa Arce, 2014), corresponde a un proceso constante de subjetivación individual y colectiva, que es la condición para actuar sobre la vida cotidiana.

Toda interpretación de la vida cotidiana de un grupo de personas, fue en un momento la interpretación individual de los miembros de ese grupo, y una reinterpretación de sus significados, que han permitido establecer pautas de acción generales para los mismos sujetos. Es aquí donde los principios epistémicos de la hermenéutica y de un enfoque psico sociocultural se configuran como una mirada para lograrlo. Esta mirada o lógica de pensamiento, permite la comprensión de significados en la relación entre el asesor de último grado que acompaña al estudiante en su trabajo de titulación, y las condiciones en que se generan estos procesos.

### ***Otros elementos metodológicos de la investigación***

Este apartado devela la perspectiva metodológica empleada a lo largo de esta investigación educativa: primeramente, el paradigma para validar la metodología, el

enfoque desde el que se efectúa el estudio y el método utilizado. Los sujetos de la muestra, con una descripción de sus características más importantes y las razones por las cuales se eligieron. Una descripción general de las principales técnicas e instrumentos de obtención de datos, con el rigor científico correspondiente a este enfoque, y finalmente el procedimiento de la investigación. Aclarando con ello que este tipo de investigación tiene carácter circular y emergente y las etapas, así como se establecen, no han sido a priori, sólo fue para fines de organización.

La investigación se integra en el paradigma hermenéutico interpretativo de carácter comprensivo, tiene un enfoque cualitativo, que acerca a la realidad a través de la descripción de los hechos cotidianos, el análisis de los significados y la actitud de los sujetos, ante las diferentes situaciones que vivencian. Para Taylor y Bogdan (1986) este enfoque es un modo de encarar el mundo empírico, de una forma inductiva, por lo que los estudios cualitativos se rigen por un diseño de la investigación flexible, donde se recoge la información que se considera pertinente en ambientes naturales. Los datos que se levantan son información descriptiva consistente en percepciones, creencias y opiniones que los participantes expresan a partir de sus experiencias y vivencias y que dan significado a lo que hacen.

Al ser el propósito de la investigación de tipo comprensivo, se trata de sumergirnos en la complejidad de las vivencias y experiencias de los asesores y estudiantes. Así se pudo indagar sobre los significados de la práctica asesora que realiza el docente que funge como asesor del trabajo de titulación, y elaborar la narrativa con abstracciones provisionales, resultado de las entrevistas, que han de utilizarse como hipótesis subsiguientes para la reflexión.

El diseño de esta investigación es interactivo porque en el proceso de investigación se fueron haciendo cambios según las circunstancias y factores, por lo que se produjeron sucesivas concreciones en el análisis y focalización, según se evidenciara la relevancia de los diferentes problemas. (Maxwell, 2019)

La metodología cualitativa, implica el estudio en profundidad de un aspecto de la realidad, desde la comprensión del individuo, el cual se define como sujeto protagonista, interactivo y comunicativo que comparte los significados y códigos (Melero Aguilar , 2012). De ahí que este estudio abarque el espacio curricular del asesor metodológico normalista y el estudiante, en esa relación dialógica de encuentro que está presente en el último año de formación inicial docente, para la construcción del trabajo de titulación, y que proporciona elementos significativos para la comprensión de esa realidad. Por lo tanto, para esta investigación el caso que se analiza es una escuela normal y se estudia desde la hermenéutica. De acuerdo al carácter interpretativo del propósito, se optó por las narrativas como posibilidad de reconstruir procesos vividos a partir de entrevistas semiestructuradas.

Para la selección de los participantes se consideró a dos asesores de la licenciatura en educación preescolar, dos de la licenciatura en educación primaria y uno más que ha sido asesor de ambas licenciaturas. Los asesores elegidos son docentes que han tenido un alto porcentaje de titulación en los años que han sido asesores y se distinguen por acompañar diferentes modalidades de titulación; con diferente experiencia y años de servicio. Tres son mujeres y dos hombres. De las tres mujeres dos son solteras sin hijos, y una es casada con 2 hijos. De los hombres, son casados con hijos, ambos.

Una característica importante es que todos habían acompañado en el trabajo de titulación, como asesores, desde el inicio del plan 2012 a los estudiantes normalistas. Todos con experiencia en el campo docente, tanto en las escuelas formadoras como en educación básica. En cuanto a su formación docente, todos contaban con grado de maestría, y tres estaban concluyendo un doctorado. Algunos de ellos también tienen experiencia en diferentes modalidades de titulación de diferentes planes de estudio, como tesis, informe de prácticas, portafolio de evidencias, tesina y otros. En cuanto a años de servicio en el servicio educativo, el promedio es de 15 años. En la siguiente tabla se muestra información clave de los asesores participantes. información clave como el grado académico, género,

edad y años de experiencia para los asesores, así como detalles similares para los estudiantes.

**Tabla 4**

*Información de asesores participantes*

Asesor	Grado académico	Género	Edad	Años de experiencia docente
As1	Maestría *	Masculino	42	16
As2	Maestría	Masculino	51	25
As3	Maestría	Femenino	32	11
As4	Maestría *	Femenino	42	16
As5	Maestría *	Femenino	32	12

*Nota:* La información corresponde al momento de realizar la entrevista.

\*Actualmente ya cuentan con grado de Doctor.

En cuanto a los asesorados, se eligió como muestra intencional a 15 estudiantes de las dos últimas generaciones del plan 2012. El género de los informantes es doce mujeres y tres hombres. Once estudiantes de la licenciatura de primaria y cuatro de preescolar, provenientes de los municipios de Salamanca, Irapuato y Abasolo, algunos de comunidades rurales, todos del estado de Guanajuato. Los estudiantes elegidos mostraron disposición cuando se les invitó y presentaban diferentes niveles en su aprendizaje durante su carrera docente. Además, eran asesorados de diferentes asesores, incluyendo a los que son muestra de esta investigación. Su edad oscilaba entre 21 y 32 años, doce solteros y tres casados. Aunque no se consideró como requisito estar en medio de una contingencia sanitaria, estos sujetos son los que vivieron la pandemia sin ninguna organización previa de acuerdo a una contingencia, y tuvieron que resolver algunos problemas que ninguna generación había enfrentado. Las dificultades que ya de por sí se manifiestan durante el proceso de titulación, se vuelven más visibles.

En ese sentido, se optó para recuperar la experiencia vivida a través de entrevistas semiestructuradas (se puede observar la guía de entrevista a los asesores en el anexo 2) y en la tabla que viene abajo puede revisarse de manera concreta la temática que se desarrolló

en la aplicación. Al momento de aplicarla, la guía amplió a una conversación que no se esperaba a pesar de las condiciones de la virtualidad por la pandemia, y esto permitió la profundidad del dato recogido.

**Tabla 5**

*Guía para entrevista*

Sección	Ejes de reflexión
La vivencia de la investigación en el proceso de titulación	Proceso de investigación
	Elección de modalidad
	Temas de investigación
	Problematización
La vivencia del acompañamiento en la práctica asesora del trabajo de titulación	Tipo de acompañamiento
	Tiempo
	Recursos para la asesoría
	Condiciones administrativas y académicas
	Trabajo colaborativo
	Relación con tu asesor

*Nota:* Sobre estos ejes generales versaron las diferentes preguntas de forma abierta se plantearon a los sujetos de investigación, tanto para asesores como estudiantes normalistas.

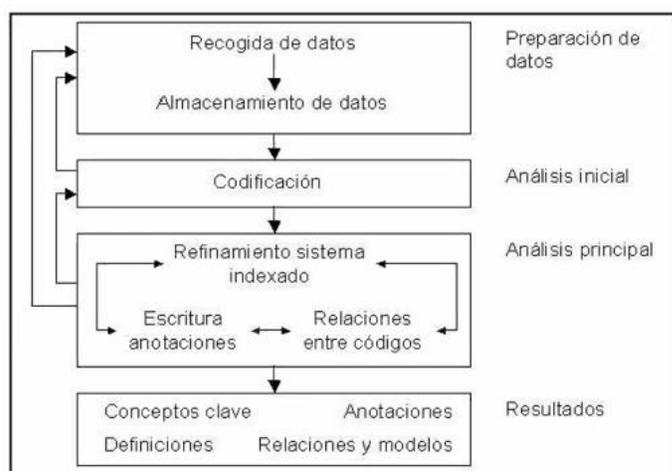
Además, se recuperaron algunos relatos de los estudiantes a través de algunas redes sociales como whatsapp y Messenger. Los relatos escritos de los estudiantes fueron considerados aquí como fuentes fundamentales para comprender la experiencia y práctica asesora normalista. Por el momento de la pandemia por Covid-19, las entrevistas desarrolladas con los estudiantes fueron a partir de videollamadas en Meet, y esto permitió

la grabación de audio y video. Aunque antes ya se había platicado con cada uno para establecer una relación de confianza de manera presencial. Las entrevistas a los asesores sí se realizaron de manera presencial, un poco antes de la alerta por esta pandemia. Tuvieron las entrevistas una duración entre 30 y 55 minutos. Todo el dato se recogió entre los meses de enero y septiembre del 2020.

La mirada hermenéutica implicó el trabajo y estudio de la delimitación del problema, hasta su forma de tratamiento y análisis de resultados para dar cuenta de la forma en que se está recuperando esta perspectiva. En la siguiente figura se muestra de manera general el proceso general de análisis de datos.

**Figura 2**

*Proceso general de análisis del dato cualitativo.*



*Nota:* También se utilizaron los apuntes de cada entrevista al final de ella y estrategias de categorización y conexión.

En cuanto a algunas cuestiones éticas de la investigación, tanto los estudiantes y asesores que participaron no sufrieron ningún perjuicio, ya que su identidad se mantiene secreta. De todos se cuenta con un permiso para su participación.

Para evitar posibles amenazas y probar la validez de los resultados se emplearon algunas de las estrategias sugeridas por Maxwell (2019) como la triangulación de las fuentes, mediante el empleo de apuntes, así como la obtención de relatos escritos. Otra estrategia fue la de *datos enriquecidos*, pues la transcripción de todas las entrevistas captaron detalles que pudieron revisarse después, y esto también permitió que los sujetos se pusieran en contacto con su discurso de manera escrita. Así mismo la grabación de la entrevista en la plataforma meet dio la oportunidad de revisar las veces que fuera necesario. A lo largo de la investigación también se contó con la estrategia del Amigo Crítico por parte de otros investigadores y member checks, al considerar la revisión en diferentes foros educativos.

### ***Narrativas de la experiencia vivida en la práctica asesora***

En el espacio curricular de la asesoría metodológica del trabajo de titulación en las escuelas normales del país, se construyen historias individuales y colectivas que los asesorados y asesores comparten. Para comprender los significados de esa práctica asesora que resulta de la interacción de los implicados, se decidió analizar las narrativas producto de las entrevistas a asesores y asesorados, como relatos en vivo sobre la asesoría.

Los asesores y asesorados son narradores de la historia que comparten en ese espacio de asesoría, dentro de un contexto y cultura particular que distingue a las escuelas normales. Por lo que analizar las entrevistas como relatos de esa práctica asesora que se desarrolla para elaborar el trabajo de titulación, es la intención. En las entrevistas, los sujetos investigados organizan sus respuestas en forma de relatos pues representan su experiencia vivida, siendo ésta la interpretación de su acción pasada. Para Coffey y Atkinson (2003) los relatos o historias que cuentan los informantes “pueden verse, por un lado, como modos altamente estructurados (y formales) de transmitir información. Por otra parte, se pueden considerar como géneros específicos, creativos y artísticos” (p. 65).

Durante las entrevistas, los sujetos investigados pueden reconstruir las acciones pasadas, esto es, se alude a una serie de registros orales que de forma narrativa remiten al análisis retrospectivo de la acción. Por lo que Ricoeur (2002) afirma que la narratividad clarifica la experiencia temporal pues todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, con un sujeto que relata su acontecimiento, pues todo lo que se desarrolla en el tiempo puede ser relatado.

Coffey y Atkinson (2003) refieren que los investigadores deben además de buscar el contenido en estos relatos, también indagar en la forma de relatar sus acontecimientos, cómo articulan sus ideas, reconocer el contexto del discurso, las normas sociales y culturales, esto con la finalidad de promover un análisis más profundo. Por lo tanto, lo que se ha de comprender en un relato no es al que habla detrás del texto, sino aquello de lo que se habla, el mundo de la obra a partir del texto, y además que sirva como estructurante para la comprensión de sí mismo. Por ende, la estructura es fundamental para luego acercarnos a la profundidad en la interpretación.

El análisis estructural es una etapa necesaria, entre la interpretación ingenua o superficial y la interpretación profunda o crítica. Entonces aquí se muestra el arco hermenéutico que Ricoeur (2002) recoge para integrar a la explicación y a la comprensión en una concepción global de la lectura como recuperación del sentido (p. 144).

Estas ideas orientaron el análisis de las entrevistas vistas como textos a interpretar, pues es a partir de lo que los sujetos implicados viven en ese espacio curricular, como lo expresan de forma narrativa. En ese sentido, este proceso hermenéutico, se realizó a las entrevistas transcritas y a relatos escritos de los estudiantes, enviados a través de distintas redes sociales. Esos relatos son entendidos como textos a interpretar en un contexto histórico y cultural, siendo este de manera específica el contexto de la pandemia, que emergió en la propia investigación. Los estudiantes son de las últimas generaciones del plan 2012, en una cultura propia que es la normalista.

Los cinco temas que guiaron el proceso de análisis, y que funcionan como criterios textualizados para la hermenéutica de Paul Ricoeur (2002) son los siguientes:

1) La realización del lenguaje como discurso. El discurso presenta una dialéctica entre el acontecimiento y el significado. En cuanto a acontecimiento, el discurso significa que algo sucede cuando alguien habla, en el tiempo y en el presente, remite al hablante, y es siempre a propósito de algo (un mundo que pretende describir, expresar o representar). Además, el discurso no sólo tiene un mundo, sino que tiene otro, otra persona, un interlocutor al cual está dirigido. Por lo tanto, en el acontecimiento se establece el diálogo. Ahora bien, si todo discurso se realiza como acontecimiento, todo discurso se comprende como significado. Entonces, no queremos comprender el acontecimiento que es efímero, sino el significado que es perdurable. Para esto la hermenéutica no solo se recurre a la lingüística, sino también a la teoría de los actos de habla, para lograr la significación del acto del discurso, se requerirá considerar sus tres niveles: 1) nivel del acto locucionario o preposicional: acto de decir, y 2) nivel del acto (o de la fuerza) ilocucionario: lo que hacemos al decir; 3) nivel del acto perlocucionario: lo que hacemos por el hecho de que hablamos.

2) La realización del discurso como obra estructurada. Al trabajar el discurso, el hombre lleva a cabo la determinación práctica de una categoría de individuos: las obras discursivas. Captar una obra como acontecimiento es captar la relación entre la situación y el proyecto en el proceso de reestructuración. También el concepto de sujeto de discurso adquiere una nueva categoría cuando el discurso se convierte en una obra: la categoría de autor que es una categoría de la interpretación, en el sentido de que es contemporánea del significado de la obra como un todo.

3) La relación del habla y de la escritura en el discurso y en las obras discursivas. Cuando el discurso oral se convierte en escritura, este texto se convierte en algo autónomo a la intención del autor. El significado del texto ya no coincide en los rasgos de la afinidad afectiva con la intención de su autor. En la interpretación se busca “la cosa” del texto, es

decir, gracias a la escritura, el mundo del texto se hace presente. Por lo tanto, el texto debe poder descontextualizarse para recontextualizarlo y encontrar significados más profundos.

4) La obra discursiva como proyección de un mundo. El discurso expresa el mundo, y este podrá ser interpretado a partir de convertirlo en texto. Así, gracias al distanciamiento mediante la escritura, es posible interpretar este texto, pero en el mundo propio de este texto único; y lograr también la objetivación, mediante la estructura de la obra. El análisis profundo incluye precisamente esa explicación que sería conocer la estructura de la obra, para luego pasar a otro nivel de interpretación de hermenéutica profunda: explicitar el tipo de ser-en-el-mundo desplegado ante el texto.

5) El discurso y la obra discursiva como mediación de la comprensión de uno mismo. El texto es la mediación por la cual nos comprendemos a nosotros mismos, pues lo que finalmente interpreto es una proposición de mundo en movimiento, como proyecto en desarrollo. Por lo tanto, el distanciamiento es una condición necesaria de la comprensión. (pp. 97-110)

El paso del discurso oral de los asesores y asesorados a un texto, supone recoger la interpretación de la experiencia vivida en la asesoría, y trasladarlo a un texto autónomo para ser interpretado. El discurso de los sujetos como obra discursiva que vive en el aquí y en el ahora, se traduce al proyecto de ser- en- el mundo de los sujetos.

Como lo importante de la comprensión no radica en interpretar la subjetividad del sujeto, la psicología de este, si no el texto de la experiencia vivida, entonces el contexto y subjetividad del intérprete o hermeneuta no están de más, y aquí se hace presente la implicación del propio investigador.

Se ha de aceptar que siempre nos dirigiremos a un texto (o a otra cultura) por un interés existencial o inquietud que deviene de nuestro presente; que cuando me acerco a un texto siempre parto de algunas ideas previas, de mis expectativas en torno al texto. Sin

embargo, no se trata de introducir directa y acríticamente las propias preguntas, intereses y concepciones, sino que más bien se ha de tratar de comprender el texto desde su propio autor y tiempo, pero he aquí algo complejo, ya que no puedo comprender el texto sin poner en juego mis propias preguntas (Weiss, 2011, s.p.)

Con todo esto, tiene su dificultad pues partir de los prejuicios del investigador para entender el texto y a la vez suspenderlos, esta contradicción supone una problemática. Sin embargo, Gadamer lo resuelve cuando los prejuicios se convierten en preguntas abiertas al texto preguntas abiertas que permiten y transforman el encuentro con el texto o el otro cultural (Weiss, 2017, p. 647), y aquí está una vez más la implicación.

Para el análisis de las entrevistas se empleó la teoría del texto de Paul Ricoeur, de acuerdo a los criterios textualizados, y las fases de investigación que incluyen la triple mimesis de Paul Ricoeur, son las siguientes:

#### Fase Estructural

- 1) Se inició con una primera lectura de la transcripción de entrevistas realizadas a cinco asesores y quince asesorados de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, de la Escuela Normal Oficial de Irapuato.
- 2) Continuó el proceso de reducción de datos que incluye la categorización, a partir de las preguntas iniciales de proyecto de investigación. Como resultado de la lectura de los datos se seleccionaron unidades. Con un tópico capaz de cubrir cada unidad se generó un código. Después se compararon los datos agrupados para refinar unas categorías emergentes.
- 3) Se sintetizó la información de varias categorías que tenían algo en común, en una metacategoría.
- 4) Como estrategia de validez se consideró a la conexión (Maxwell, 2019) para analizar la narración relacionada con el contexto, de una forma más holística.
- 5) Se elaboraron fichas descriptivas de cada una de las entrevistas para recuperar datos relevantes de la aplicación de cada uno de los sujetos, aprovechando que se tenía la

grabación de todas porque se realizaron de manera virtual a través de videollamadas por la situación de emergencia sanitaria a causa de la pandemia por Covid-19.

- 6) Se realizaron interpretaciones provisionales y la construcción de los datos, pues esto que se genera es el dato hermenéutico.

Este primer análisis que se realiza tanto con las entrevistas de los asesores, como de los asesorados para tener la mirada de ambos sujetos y entrecruzar las subjetividades, identificar los fines de la práctica asesora, algunas circunstancias, motivos, sus principales agentes, su sistema físico (y por el tiempo de pandemia también virtual) que constituyen el escenario de la práctica asesora del proceso de titulación en una escuela normal con sus principales interacciones y condiciones. Se presenta a partir de una metáfora, más adelante.

#### Fase de Hermenéutica Profunda

- 7) Se identifican y /o construyen las formas simbólicas, capaces de mostrar el significado de la práctica asesora para acompañar el proceso de titulación (Análisis profundo).

Esta fase se fue enriqueciendo a partir también de mi formación en el campo de la hermenéutica, a través de la lectura y talleres sobre la construcción del dato hermenéutico. Como es visible, se requiere de muchos acercamientos al texto, pues no implica que sea evidente el significado de manera inmediata, sino que requiere de frecuentes aproximaciones para lograr una comprensión mayor, una interpretación profunda. Esto corresponde a la idea de espiral hermenéutica, como una relación dialéctica con una actitud abierta y reflexiva que permita un diálogo con el texto.

## **La Práctica Asesora Normalista: Su Escenario y Configuración como la Caja Negra de la Formación Inicial Docente**

El hombre es un animal suspendido en telarañas de significación que él mismo ha hilado. La cultura son esas telarañas, que para analizarlas no se requiere de una ciencia experimental en búsqueda de la ley sino lo interpretativo en búsqueda de significado (Geertz, 1973)

En el presente apartado se caracteriza el escenario de la Práctica Asesora Normalista para acompañar el proceso de titulación de los estudiantes normalistas de una escuela formadora, y de esa manera identificar las principales condiciones que permiten que esta práctica se lleve a cabo. Así mismo, esas condiciones revelan algunas interacciones que hay entre el asesor y el estudiante, y configuran a la práctica asesora normalista como una obra de teatro titulada “La Caja Negra de la Formación Inicial Docente”, en la que se entretajan historias entre el asesor y el estudiante normalista.

Esta configuración de la obra de teatro como metáfora, es el resultado del análisis de las entrevistas a asesores metodológicos y estudiantes de último grado en su formación como profesores, que en un contexto y cultura normalista así es identificada.

La acepción “Caja Negra” es usada tanto en la teoría de sistemas, como en la física, pero también en el campo de la psicología. Este término alude al elemento, situación u objeto que está entre la entrada y la salida del proceso de un sistema, sin tener en cuenta su funcionamiento interno. La caja negra también es nombrada al dispositivo que registra la actividad de los instrumentos y conversaciones de los tripulantes en determinados medios de transporte como aviones, barcos, trenes, entre otros. Este registro permite almacenar información para un posterior análisis si se requiere.

En esta investigación, la caja negra es una metáfora para designar a la práctica asesora que se realiza en la escuela normal para acompañar el proceso de titulación, pues este espacio curricular está entre la etapa final de la formación inicial docente y la iniciación a la docencia. Lo que hacen y sienten tanto el asesor como el estudiante normalista, al

interior de esa práctica asesora, es complejo de identificar, definir y valorar, pues la caja negra encierra en sí misma diferentes procesos cognitivos incluyendo los sentimientos, afectos, deseos, ideas, intenciones, emociones, pensamientos, que en ocasiones quedan ocultos e inexplorados. Así lo expresa un asesor

Hay algo muy importante que sucede en este último año, y tal vez no lo hemos documentado. Es el hecho de que los muchachos, varios de ellos han manifestado este miedo a la transición de una etapa a otra, de un rol a otro, y les ha provocado depresiones fortísimas y que empiezan a cuestionarse por su propia existencia y qué sucede en este último año, y a mí me ha llamado mucho la atención. A varios de ellos los inmoviliza, aun así que han sido muchachos que han tenido una buena trayectoria como estudiantes, pero que al sentir que van a dejar este rol sienten duda, miedo, incertidumbre, y hasta les impide escribir, tal vez porque en realidad no quieren dejar su rol de estudiantes, o porque se empiezan a cuestionar su vocación. Entonces los asesores debemos tener un vínculo muy estrecho, no meramente académico, porque se vuelve frío, sino que ellos sepan que pueden confiar en nosotros, y que además se sientan respetados, y que se sientan valorados, yo creo que si eso es muy importante, porque de lo contrario empiezan a dudar, de poder terminar este paso tan cercano, entonces si es muy importante esta figura del asesor , no solamente como una persona allegada académicamente, sino también como un sujeto que me puede escuchar, alentar, motivar. (As3, 2021, p.7)

El registro de todo lo que sucede ahí, solo es guardado por los sujetos implicados; comprenderlo, por tanto, es develar los significados de esa caja negra, desde su propia voz.

El concepto de caja negra me libera como investigadora de preconcepciones acerca de su contenido, y me invita a estudiarla a partir de sus estructuras y las relaciones entre sus elementos. Además, me pone frente a un espejo y frente a los otros, como si fueran también cajas negras cuya vida interna desconozco.

La práctica asesora normalista como obra de teatro, también como metáfora desde las artes escénicas, tiene elementos que permiten develar el significado per se, además de configurar y refigurar el mensaje de esa obra. Las metáforas nos permiten corroborar que gran parte de nuestras realidades sociales se entienden en términos metafóricos, así que la metáfora de la obra de teatro desempeña un papel muy significativo porque está determinada por la cultura institucional de esa escuela formadora (varía considerablemente de una cultura a otra), la historia y las experiencias durante el acompañamiento que el asesor realiza con el estudiante normalista para acompañar el proceso de titulación.

La metáfora, tal como lo dicen Lakoff y Jhonson (1995), impregna la vida cotidiana de las personas tanto en el lenguaje, pensamiento y acción; por tanto, desempeña un papel fundamental en la definición o incluso creación de nuestras realidades. Además, la metáfora puede dar nuevo significado a nuestra experiencia, a nuestras actividades pasadas, a lo que sabemos, a lo que creemos. Entonces, no solo es lo que en la visión tradicional se tiene de la metáfora, que

Es la trasposición de un nombre que Aristóteles llama extraño, es decir, “que ... designa otra cosa”, “que pertenece a otra cosa”. Por lo tanto, el uso metafórico se relaciona con el uso de términos raros, poéticos, rebuscados, alargados, abreviados para designar otras cosas. (Ricoeur, 1995, p. 31)

Esta visión tradicional, en la que solo es considerada una cuestión de simple lenguaje, también es un medio de estructurar nuestro sistema conceptual y los tipos de actividades cotidianas que llevamos a cabo. Por lo tanto, es razonable suponer que las palabras solas no cambian la realidad, pero los cambios en nuestro sistema conceptual cambian lo que es real para nosotros y esto afecta la forma en que percibimos el mundo, por lo tanto actuamos sobre la base de esas percepciones. (Lakoff y Jhonson, 1995)

Por tanto, el valor teórico de este apartado se centra en la configuración (Mímesis II) de la práctica asesora normalista, al describir su escenario y acercarnos al conocimiento de las interacciones y condiciones donde ésta se genera. La finalidad de este acercamiento

tiene que ver con la posibilidad de identificar en estas interacciones lo que hace, cree, piensa, siente e imagina el asesor para acompañar el proceso de titulación de sus estudiantes asesorados de último grado de formación inicial docente, desde la mirada de ambos sujetos. Además de identificar elementos clave para comprender la incidencia de esta práctica en la última etapa de la formación inicial docente y la iniciación de la docencia, a partir de un análisis hermenéutico y utilizando una metáfora, y refigurar en el siguiente apartado según la ruta argumentativa de la tesis el mensaje de esa obra de teatro, esto es, develar los significados de esa caja negra de la formación inicial docente.

### **La Práctica Asesora Normalista para acompañar el Proceso de Titulación: una metáfora desde las artes escénicas**

Comprender a la práctica asesora normalista como la caja negra de la formación inicial docente, requiere en primera instancia analizar el escenario que la conforma (Fernández, 1994). Escenario que a lo largo de la trama se armará con los otros elementos que integran esta obra de teatro desde donde se asume la argumentación de esta tesis.

Algunos elementos de esta práctica asesora, que de manera metafórica aluden al campo de las artes escénicas pueden ser humanos, materiales y simbólicos, pero todos ellos aportan nuevos mantos de significado a medida que van haciendo aparición en el escenario, así como el rol que tienen los actores en la representación.

El escenario de esa práctica asesora normalista para acompañar el proceso de titulación representa el espacio en el que transcurre. Este lugar, no es visibilizado como algo geográfico, y puede cambiar a medida que acontece el desarrollo de la obra, requiere de ciertos objetos y decorados, que son las condiciones para que se lleve a cabo. Así lo expresa un estudiante

La asesoría es un año donde estás con ese asesor para realizar el trabajo para titularnos, y que a lo mejor tenemos esa confianza para decir hoy no puedo porque

me siento así y no puedo responderle, siento que se saca esa parte humana de comprensión del asesor y el asesorado (E5, 2021, p. 9)

Así mismo otro estudiante plantea lo siguiente:

La asesoría es un espacio en el que el espíritu de compañerismo, de trabajo en equipo y de cooperación se hace presente, siempre y cuando el asesor lo promueva, entonces será un ambiente muy agradable, aunque a veces el trabajo sea pesado porque a veces, en mi caso, teníamos que quedarnos hasta muy tarde, incluso a veces teníamos que esperar los horarios de la maestra porque estaba muy ocupada, pero aun así tuvimos muy buenos resultados (E4, 2021, p. 2)

En el desarrollo de la obra se van presentando las interacciones entre los actores. Para el caso de este estudio los actores son cinco asesores metodológicos y quince estudiantes normalistas de las licenciaturas en educación preescolar y primaria que desarrollaron su trabajo de titulación regidos por un guion, el cual desarrollo más adelante, con mayor profundidad, y que está constituido por el elemento curricular.

Los actores son los sujetos implicados en esta obra de teatro, que representan el papel de asesores metodológicos y estudiantes normalistas de último grado, como actores principales. Estos personajes muestran en esa obra su personalidad, valores, actitudes, motivaciones y formación académica. Las acciones de los actores definen lo que pasa mientras transcurre el acompañamiento para el trabajo de titulación, que es el objeto de conocimiento, y hacen avanzar el desarrollo de este proceso, mientras expresan las emociones implicadas. Un asesor así lo manifiesta:

Los estudiantes están a centímetros de dar un paso de vida ¿no? que también los presiona, entonces yo trato de que esas situaciones de estrés, de ansiedad que viven se disminuyan, para hacerle saber que este proceso que viven lo tienen que disfrutar porque les va a permitir acceder a un nuevo estilo de vida, porque los va a formar en algo en lo que probablemente no se habían formado, porque además les va a dar

una visión distinta de lo que tienen que hacer en la docencia. Entonces trato de que cuando estamos trabajando se puedan emocionar, por esto que hacen. Porque si no los llevamos a esa emoción, por eso es que tanto profe se queda con la licenciatura y se acabó, porque sufren la formación. (As5, 2021, p.2)

Como en el teatro, cuando se presenta la obra, los actores no tienen posibilidad de intentos, simplemente se realiza, y aunque los materiales no sean suficientes, ni las condiciones sean las más adecuadas, o el espacio sea el más óptimo, la obra debe continuar.

Hay otros actores implicados en esta práctica, que no tienen el papel protagónico, pero sí un papel muy importante que incide en el último año de formación de los estudiantes, como los tutores de las escuelas educación básica y los demás profesores de los cursos de la malla curricular en la escuela normal. Entonces, el asesor metodológico acompaña en un escenario transversal, en una diversidad de contenidos y actores extras que, aunque algunas veces son invisibles en esa presentación de la obra, son determinantes para el trabajo de titulación, y aunque el proceso de reflexión de la práctica es complejo y doloroso en ocasiones, permitirá la mejora continua.

Hay un problema para la aceptación de la problemática con lo que empezamos a hablar, no quiero que me vean porque todos están mal menos yo, volteo a ver a todos pero no a mí. Me acordé de una frase de Francisco de Quevedo : nada me asusta más que mirarme al espejo, porque entre más realmente me representa, más fieramente me espanta. Palabras más o menos, y creo que es adecuada a la ocasión, porque tenemos miedo de vernos porque no somos perfectos, y tenemos muchas fallas. (As1, 2021, p.7)

Todo ese contexto del trayecto de prácticas, las escuelas de educación básica, los distintos cursos de la malla curricular y las distintas experiencias formativas en la formación inicial docente, son la escenografía. En esta investigación se recuperan solo las voces de los actores principales.

Hay un elemento que también tiene un gran valor, y es el director de la obra, que en la práctica asesora hace referencia a la comisión de titulación, que es el órgano colegiado constituido por el subdirector académico, y de tres a seis profesores con reconocida trayectoria académica elegidos en la primera reunión de academia de asesores académicos de cada ciclo escolar. Estas personas son las encargadas de coordinar las acciones que deben realizar los actores para realizar la práctica asesora, hasta el final del proceso de titulación. El director tiene una visión general y panorámica de todo lo que ocurre a la vez. Organiza desde la asignación de los actores para la obra de teatro, hasta el “vestuario y maquillaje” para usar en el escenario, y la designación de nuevos actores en los actos finales de la obra, en los que otros profesores fungen como sinodales en el examen profesional de los estudiantes normalistas de último grado.

El objeto de conocimiento, que es el trabajo de titulación, une en las interacciones a los actores, y lo que los rige es el guion. El guion es el elemento de la práctica asesora que simboliza a las ideas y temas que se trabajan en la representación, por lo que vendría a ser el currículo. El autor de este guion es la autoridad educativa nacional, pero el asesor lo deconstruye para la formación de sus estudiantes, un ejemplo es el siguiente:

Para el trabajo, básicamente se parte de un diagnóstico, un conocer la realidad, tener los indicadores pertinentes a un contexto, a un momento, a una realidad histórica, después de ahí se pasa a hacer análisis tanto del otro como de uno mismo, para ver carencias, áreas potenciales de mejora, etc. (As1, 2021, p.2)

Este guion en la práctica asesora es a veces tan general, que se vuelve incierto para algunos asesores, pero en otros casos brinda la posibilidad de libertad de cátedra. El guion varía por la modalidad de titulación elegida, por el estilo de los actores, por las interacciones que se generan entre los sujetos y por el conocimiento en sí mismo del propio guion.

El guion sigue un desarrollo: con un inicio, desarrollo y final. Estas fases están presentes en la práctica asesora normalista, y la carga dramática de la obra va aumentando

desde las primeras sesiones hasta los momentos cercanos al final cuando se presenta el trabajo de titulación, frente a un jurado.

Cada una de las fases de este guion se dividen en actos que se diferencian por su contexto espacio-temporal, el momento y el lugar en el que transcurre la historia. Estos actos representan los momentos esenciales de la práctica: cuando problematizan los estudiantes para identificar o construir un objeto de estudio, cuando deciden el referente teórico, cuando se plantea la metodología, cuando ponen en práctica sus planes de acción, o sus propuestas, cuando recuperan el material empírico para el análisis, cuando encuentran sus hallazgos y finalmente cuando presentan sus conclusiones. Todas estas fases se viven siempre en la interacción asesor-asesorado.

Yo les digo a las muchachas que ahorita todavía estamos como de luna de miel, pero ya después empieza nuestra relación de odio amor, porque en los últimos días cuando están con el estrés, con la entrega, pues si es muy normal, va a llegar un momento que me van a odiar por la exigencia, por la presión, pero es algo como muy cotidiano, pero cuando lo terminan se sienten satisfechas. Pero eso sí es muy importante que uno como asesor lo conozca y que si como vuelvo a reiterar, sienta empatía, entendimiento, más allá de solamente venir y decirle qué es lo que vas a hacer, cómo lo vas a hacer, una retroalimentación y ya. (As3, 2021, p.7)

Para cada uno de estos actos se requiere de vestuario y maquillaje especial, que representan a aquellos recursos (metodológicos, teóricos y epistemológicos) que el asesor emplea, además de las estrategias para llevar a cabo el acompañamiento para realizar el trabajo de titulación (los que se van empleando en el camino). En los siguientes fragmentos de entrevista se muestran algunas estrategias para llevar el acompañamiento, siempre variadas.

El muchacho puede plantear la temática que él desee, siempre y cuando él someta esos procesos de análisis, reflexión y autocrítica a su práctica, con eso yo me doy

por bien servido, al final del día la temática que el estudiante elija no es más que un pretexto para que el desarrolle esas habilidades y esas destrezas. (As2, 2021, p. 6)

Otro asesor también manifiesta:

A mí me gusta, por ejemplo, que en el informe de práctica lo hagan con una red de problemas, que pueda surgir de un diagnóstico o de un incidente crítico, y retomo sus experiencias, a ver: cuándo te has sentido que emocionalmente no se generó esto porque no supiste responder, porque no supiste guiar a tus estudiantes, porque y te sentiste estresada, confundida, cansada, no sé. Y entonces ya le nombramos a ese momento, ¿no? o por una red, empezamos con registros, empezamos con registros focalizados, no simples, o con las crónicas. (As5, 2021, p. 3)

Un estudiante expresa lo siguiente:

Las asesorías son cada viernes, el asesor nada más nos ponía videos, durábamos 5 horas las primeras asesorías, más de 5 horas, y de verdad era muy agotador, y no prestábamos atención, yo no me acuerdo de mucho de lo que nos puso al inicio, y eran cosas que a lo mejor ya sabíamos, o que ya se nos habían explicado, pero sé que su intención del asesor era buena (E6, 2021, p.5)

Estos recursos y estrategias permiten que la obra se presente de una manera creativa e interesante (o monótona y aburrida), y logre o no su propósito formativo. Además, tiene que ver con el lenguaje entre los sujetos (incluso el corporal), las actitudes, la seguridad para realizar el trabajo, con el estilo del asesor, etc. Este último alude a ciertos aspectos o cualidades del profesor formador que, por su reiteración, caracterizan al docente de tener cierta manera de acompañar, resolver dudas y dificultades, relacionarse con los otros asesores y sus estudiantes, entre otros.

Un elemento más es el voz over, que son aquellas voces que brindan información añadida y acompañan en el desarrollo de la práctica asesora. El voz over se identifica en los diferentes espacios académicos en los que los estudiantes pueden recibir retroalimentación,

y principalmente en la información que obtienen de los revisores asignados por la comisión de titulación. El voz over es también, en algunos casos, la voz de los otros compañeros normalistas que comparten el espacio de la práctica asesora. En los siguientes fragmentos se identifica este elemento.

Siempre tuvimos el apoyo de nuestro asesor y de nuestras compañeras las otras asesoradas, pues estuvimos al pendiente la una de la otra, y éramos muy poquitas, éramos cinco, pero realmente siempre estuvimos atentas por ejemplo si alguna encontraba información del tema de la otra, lo compartíamos. (E8, 2021, p.2)

En otro fragmento, un asesor expresa:

Considero que es importante que tengan otra mirada, que rescaten los comentarios que les hacen los alumnos, la tutora del grupo, del maestro de la práctica que los va a observar, sobre todo de él para que les de ciertos puntos que a lo mejor tú no ves (As4, 2021, p.5)

Por su parte, la audiencia representa al destinatario de la práctica asesora, que directamente es la comunidad educativa: por un lado, están los actores, que al mismo tiempo son su propia audiencia pues ambos sujetos son destinatarios de esta práctica. Además, los estudiantes normalistas de otros semestres que observan cautelosos el proceso que viven sus compañeros de último grado y se van formando sus propias ideas sobre este acompañamiento; por otro lado, los estudiantes de educación básica, tutor de la escuela de educación básica, autoridades educativas.

Esta actividad realmente sí se tiene que hacer con mucha conciencia y con mucho compromiso, más allá del trabajo de titulación es porque justamente vamos a terminar un ciclo con las muchachas, y validar como asesores que ese perfil de egreso pues medianamente sea alcanzado, y que además que aquellos maestros que se van a incorporar en el servicio docente, sean aptos o idóneos de acuerdo a los parámetros que se solicitan, para que se incorporen, para que sean responsables de

un grupo, entonces yo creo que es mucha la responsabilidad y el compromiso que tenemos como asesores metodológicos. (As3, 2021, p.8)

Por lo tanto, al desarrollar el trabajo de titulación se entiende que el estudiante normalista fortalece las competencias del perfil de egreso, que redundará en una mejora de la práctica docente y por ende la calidad educativa en educación básica, entonces impactará en la etapa de iniciación a la docencia.

Muchos otros son los elementos que están presentes en una obra de teatro, pero estos son los que de manera visible se pueden mostrar desde la práctica asesora normalista para acompañar el proceso de titulación. A continuación, se mostrarán las condiciones del escenario para que esta práctica se desarrolle, y las interacciones que se visibilizan.

### ***El escenario de la práctica asesora normalista: entre sus condiciones e interacciones***

El escenario de la práctica asesora normalista para acompañar el proceso de titulación, determina la actuación de los sujetos de este proceso (asesores y estudiantes), pues facilita la enseñanza y genera el aprendizaje pues uno a otro estimula el desarrollo en su condición individual y colectiva, al entrar en contacto con el otro y consigo mismo.

Comprender lo que hace, cree, piensa, siente e imagina el Asesor Metodológico para acompañar el proceso de titulación de los Estudiantes Normalistas de último grado en la formación inicial docente, desde la mirada de los actores principales (asesor y estudiante), y develar cómo significan la Práctica Asesora; además de comprender la incidencia de esta práctica en la última etapa de la Formación Inicial Docente y la Iniciación de la Docencia, requiere primero de un acercamiento al conocimiento del escenario desde donde ésta se configura.

Caracterizar el escenario de la Práctica Asesora para desarrollar el proceso de acompañamiento del trabajo de titulación, con el fin de identificar el tipo de interacción entre el asesor metodológico y el estudiante normalista, y las condiciones en que ésta se

genera, es la finalidad de este apartado. Identificar las condiciones e interacciones que hacen posible la práctica asesora es trabajar sobre la triple Mímesis que propone Paul Ricoeur. La mimesis, para Aristóteles, es la imitación de la naturaleza con fines artísticos. En otras palabras, es la imitación del mundo para volverlo arte. Es así que configurar la práctica asesora es mirarla como una obra de teatro, y avocarnos a la triple mimesis, también es querer atrapar el tiempo a partir de la narración. “Seguimos, pues, el paso de un tiempo prefigurado a otro refigurado por la mediación de uno” (Ricoeur, 2004, p.115).

La temporalidad es llevada al lenguaje en la medida en que éste configura y refigura la experiencia temporal, por lo que el tiempo se hace tiempo humano en la medida que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal. (Ricoeur, 2004, p. 113)

Estas condiciones e interacciones que se encuentran en la cotidianidad de la práctica asesora, hacen posible la narración: la acción humana (mimesis 1). Identificar la acción en general es identificar su estructura, lo que Ricoeur llama la semántica de la acción, la red conceptual, que implica fines, circunstancias, remite a motivos, identifica agentes- sujetos en interrelación, y un sistema físico o virtual.

La Mimesis 1 corresponde a la composición de la trama que se enraíza en la precomprensión del mundo de la acción: de sus estructuras inteligibles, de sus recursos simbólicos y de su carácter temporal. La trama es una imitación de la acción, por lo que se requiere primero identificar la acción en general por sus rasgos estructurales y tener una aptitud para identificar las mediaciones simbólicas de la acción. Las articulaciones simbólicas de la acción que resulten son portadoras de caracteres temporales de donde proceden más directamente la propia capacidad de la acción para ser contada y quizá la necesidad de hacerlo. (Ricoeur, 2004, p. 116)

Toda red conceptual está unida a un todo coherente, y al identificar la semántica de la acción sabemos que hemos comprendido ese relato porque podemos comprender los fines, las circunstancias, motivos, entre otros, porque comprendemos el conjunto como tal. Esto es lo que sucede en la cotidianidad.

Ricoeur llama a esa semántica de la acción como la comprensión práctica, y tendría una correlación con la comprensión narrativa. Esto pasa por una presuposición de conceptos de la acción. Lo que Thompson identifica como la hermenéutica de la vida cotidiana, de la doxa, de la superficie. Pero tan necesaria para lograr la hermenéutica profunda y encontrar los significados a partir de formas simbólicas, que es la transformación de la comprensión de las acciones de la vida práctica a la comprensión de la narración, esto es pasar a la mimesis III por medio de la mimesis II (Ricoeur, 2002; Thompson, 2002).

A partir de la Mimesis II, que ocupa una posición intermedia pues tiene una función de mediación con carácter dinámico de la operación de configuración, la trama es mediadora por tres razones al menos. En primer lugar, media entre acontecimientos o incidentes individuales y una historia tomada como un todo, es decir, la construcción de la trama es la operación que extrae de la simple sucesión la configuración. En segundo lugar, la construcción de la trama integra factores tan heterogéneos como agentes, fines, medios, interacciones, circunstancias, resultados inesperados, etc. Y, en tercer lugar: el de sus caracteres temporales propios. (Ricoeur, 2004, p. 132).

En la mimesis III se marca la intersección del mundo del texto y del mundo del oyente o del lector: intersección, pues, del mundo configurado por el texto y del mundo en el que la acción efectiva se despliega y despliega su temporalidad específica. (Ricoeur, 2004, p. 140)

En la vida real nosotros vamos construyendo en una forma sincrónica, y con eso vamos formando el conjunto. Mientras que en la narración hay un orden diacrónico en que las acciones se convierten en un todo unitario, que no dependen de la sucesión, es decir al

mismo tiempo surgiría todo el significado de la narración. "Narrar, seguir, comprender historias no es más que la "continuación" de estas historias no dichas" (Ricoeur, 2004, p. 145).

Para mostrar el escenario de la práctica asesora normalista luego de exponer la metáfora desde las artes escénicas e identificar uno de los elementos que es el escenario en el que se realiza la práctica asesora normalista, se identifican en primera instancia las condiciones y, posteriormente sus principales interacciones que la configuran como caja negra de la formación inicial docente.

### **Condiciones de la Práctica Asesora Normalista para acompañar el Proceso de Titulación**

En las diferentes acepciones que la Real Academia Española (RAE) tiene sobre el término de condiciones, primero se refiere a la naturaleza o propiedad de las cosas. Así mismo, cuando alude a una persona significa su estado, carácter, genio, o situación especial, la calidad del nacimiento o calidad de noble. También hay otra acepción que indica la constitución primitiva y fundamental de un pueblo. Por otro lado, la condición hace referencia a una situación o circunstancia indispensable para la existencia de otra. De igual forma, corresponde también a un acontecimiento futuro e incierto del que por determinación legal o convencional depende la eficacia inicial o la resolución posterior de ciertos actos jurídicos. También es la aptitud, disposición o las circunstancias que afectan a un proceso o al estado de una persona o cosa.

Por su parte Fernández (1994) dice que en la categoría condiciones quedan incluidos todos aquellos aspectos preexistentes al fenómeno en estudio, que establecen con él alguna relación de determinación.

Por tanto, para esta investigación las condiciones son las situaciones, circunstancias o aspectos indispensables para la existencia de la obra de teatro de la práctica asesora normalista para acompañar el trabajo de titulación. Estas condiciones son identificadas

desde la voz de los sujetos investigados ya sea como una característica que se revela o como una carencia por la que se padece. A continuación, se presentan, luego de un análisis de la doxa de los relatos y experiencia vivida de los asesores metodológicos y estudiantes normalistas de último grado, de la escuela normal de la investigación, las siguientes condiciones de esta práctica asesora normalista:

### **1) La asignación de los actores para la práctica asesora normalista**

La asignación para ser asesor metodológico para acompañar el proceso de titulación de los estudiantes normalistas del último grado de formación inicial docente, en la Escuela Normal Oficial de Irapuato, se refiere al mecanismo de nombramiento institucionalizado que se otorga por parte de la figura directiva a todos aquellos profesores que cumplen con los requisitos administrativos indicados en las orientaciones para el proceso de titulación, emanado de la DGESUM, principalmente a lo relacionado a cumplir con estudios de posgrado.

Esta asignación indica que se revisan los perfiles de los docentes, y se realiza un escrutinio que denota la posible clasificación de los estudiantes de acuerdo a la modalidad de titulación, tema de investigación o competencia de perfil de egreso a consolidar, según sea el caso.

Dentro de la obra de teatro, le corresponde al Director<sup>6</sup> organizar desde las primeras actividades de esta práctica asesora, esto es, desde la asignación de los profesores como asesores metodológicos. Para el caso de esta escuela normal, la asignación la contempla el director de la escuela normal y el subdirector académico, situación que no corresponde a lo indicado en el documento de orientaciones para desarrollar el trabajo de titulación planteado por la DGESUM, en el que es la comisión de titulación la que se tendría que encargar de eso. Esto se puede evidenciar porque esta comisión es elegida posterior a la

---

<sup>6</sup> Recordemos los elementos de la obra de teatro como metáfora para representar a la práctica asesora normalista para acompañar el trabajo de titulación, que se señalaron en el subapartado anterior. En el caso de Director, es la comisión de titulación.

asignación de los asesores metodológicos del ciclo escolar respectivo. En el anexo 3 se muestra la fecha de la reunión de academia en donde se eligen los miembros para este colectivo, y por otro lado la fecha de un nombramiento de asignación.

Para la asignación como asesor, el área académica otorga un nombramiento al profesor seleccionado en el que se especifican los nombres de los estudiantes normalistas a los que se les acompañará en el trabajo de titulación durante el último grado de formación inicial docente (un ejemplo se muestra en el Anexo 4).

Cabe destacar que los estudiantes al término del sexto semestre deben entregar a Secretaría Académica de la institución, una carta de motivos en la que eligen la modalidad de titulación, la competencia del perfil de egreso a fortalecer y los motivos de esta selección; una evidencia se presenta en el anexo 5. Esto permitirá poder organizar el proceso según estas cartas. Por lo que se puede notar, el papel del estudiante normalista en estos actos iniciales de la obra, concluye cuando entrega su carta de motivos y queda a la expectativa de recibir por escrito la asignación de su asesor que le acompañará durante el último grado de su formación inicial.

Las asesorías comenzaron muy pronto porque en cuanto nos dan el nombramiento o el oficio de quien va ser el asesor, se pone en contacto y empezamos a trabajar, nos deja leer una lectura para mejorar la redacción porque a él le gustan temas en cuestión de coherencia, ortografía y cohesión, que se note diferencia entre párrafos. (E1, 2021, p.6)

En el caso del asesor metodológico, su papel inicia con el nombramiento de asignación. Cuando el profesor asignado recibe su nombramiento para llevar a cabo la práctica asesora para acompañar el proceso de titulación, lo hace desde condiciones de incertidumbre (desde aquí se identifica una primera interacción y se presenta en el siguiente subapartado) pues desconoce la modalidad que deberá asesorar, esto se traduce a que tal vez asesore una o más modalidades, o diferentes temas de investigación, además que el estudiante tendrá que realizar un proceso complejo de problematización que lo lleve a la identificación o

construcción de un problema de investigación, todo esto acompañado por su asesor, al inicio del último año de su formación. Así lo expresa un estudiante sobre este proceso

Se me complicó mucho este proceso de investigación porque no sabía ni siquiera qué investigar ni a dónde irme, y pues al final me tuve que enfocar en cosas que ni quería y al final tal vez hice mal, pero pues ahí aprendí. (E3, 2021, p.5)

Para la selección de asesores metodológicos en la escuela formadora, se revisa que cumplan por lo menos con el grado de maestría. Para cuando se inició esta investigación había menos de diez profesores con estudio de doctorado, actualmente hay veintiocho docentes que cuentan con este requisito en las licenciaturas en educación preescolar y primaria. Catorce de estos profesores cuentan con doctorado, en su mayoría profesionalizante, de instituciones privadas en su mayoría, a algunos los avala su certificado y a otros ya el grado, solo una profesora no cuenta con un doctorado relacionado al campo educativo; la otra mitad de profesores tiene maestría. De los veintiocho profesores, veintiún están asignados al programa de primaria y siete al de preescolar, esto está relacionado a la demanda estudiantil<sup>7</sup>. Los asesores metodológicos de esta investigación son cinco profesores que han concluido estudios de doctorado, dos de ellos ya con grado, y un profesor con estudios de maestría.

Para la asignación no es necesaria una formación normalista, el grado está por encima del tipo de formación; esto significa que los saberes metodológicos priman sobre los saberes curriculares del campo de educación básica, pues algunos desconocen el trabajo que sucede en las aulas de preescolar y primaria, en un acercamiento práctico principalmente. Esto se puede mostrar cuando se revisa el expediente de los profesores, en el que se encuentra que nueve docentes no tienen una formación normalista ni han pasado por las aulas de educación básica como profesores, por lo tanto el saber construido alrededor de la práctica educativa en educación básica es de tipo teórico por los estudios

---

<sup>7</sup> Esta información fue proporcionada por parte de la institución escolar y se guarda el archivo correspondiente como evidencia. No se integra en anexos para guardar el anonimato de los profesores.

que posteriormente han realizado. Los asesores de esta investigación son cuatro docentes con formación inicial normalista y un profesor que, posterior a su ingreso a la escuela formadora, ha realizado estudios relacionados al campo educativo.

De los profesores con formación normalista, hay variedad en cuanto a experiencia docente: los hay desde aquellos que trabajan medio tiempo en educación básica y el otro en la escuela formadora, los que pasaron por las aulas de educación básica por pocos años y luego se incorporaron de tiempo completo como docentes formadores, otros con experiencia como asesores técnico pedagógicos de zona escolar o directivos, hasta los que aún con formación normalista, nunca tuvieron la oportunidad de trabajar en educación básica porque de forma inmediata a su egreso de la formación inicial docente, se incorporaron a la escuela normal; diversidad en cuanto a formación académica y experiencia en educación básica.

En esta investigación, dos profesores después de su egreso de las escuelas formadoras, trabajaron durante pocos años en jardines de niños; un profesor trabajaba medio tiempo en una escuela primaria y otro medio tiempo en la escuela formadora, actualmente está de tiempo completo en la escuela normal; otra profesora trabaja medio tiempo como asesora técnico pedagógica en una zona escolar y el otro medio tiempo en la escuela normal, y el último sujeto de la investigación, no tiene experiencia docente en el nivel de educación básica, pues toda su experiencia como docente ha sido en la escuela formadora.

La asignación para ser asesor metodológico para acompañar el proceso de titulación de los estudiantes de último grado de la licenciatura en educación preescolar y primaria en esta escuela formadora, es una acción unilateral, en que no se identifica si el profesor está interesado en realizar esta compleja labor de acompañamiento, solo es necesario reconocer el requisito de posgrado para seleccionarse como asesor metodológico. Además, esta acción de asignación se identifica como una imposición descontextualizada pues independientemente de la formación inicial, experiencia docente, habilidades investigativas

e intereses formativos del profesor, se nombran asesores metodológicos por el único requisito de contar con posgrado.

Así mismo, el estudiante normalista no participa en la selección de su asesor metodológico (que nadie dice que sea lo mejor), por lo que se identifica como una doble asignación en el proceso de titulación: la asignación como asesor y la asignación de los estudiantes a acompañar, y para ambos sujetos, como depositarios pasivos de esas decisiones.

## **2) La problematización de la práctica docente. Un proceso dilemático.**

La problematización es otra condición en el escenario de la práctica asesora para acompañar el proceso de titulación. La problematización en la investigación educativa se encuentra estrechamente ligada a la perspectiva analítico-interpretativa asumida por el investigador (Pineda, 2011). No es un amontonamiento de recursos sobrepuestos y entremezclados, sino una totalidad con una óptica epistemológica desde la cual se delimitan campos de observación de la realidad, que permiten reconocer la articulación en que los hechos asumen su significación específica al situarlos en un tiempo histórico (Karel Kosik, 1967; Enrique De la Garza, 1983; Hugo Zemelman, 1992; Ricardo Sánchez Puentes, 1993).

Problematizar, en tal caso, no sería la primera etapa de un proceso, ni la primera meta de un recorrido; es más bien un gran quehacer, integrado por numerosas operaciones y actividades, que se clausura en la formulación del problema de investigación; aunque, en cuanto estructura relacionada con un objetivo, está abierta y orientada a la generación de conocimiento nuevo. (Sánchez Puentes, 1993, p.6)

Problematizar la práctica docente es ubicar el problema de investigación y así situarse en el punto de partida de la investigación. En este proceso de problematización se define la naturaleza del problema, tal vez para explicar, explorar, comprender, comparar, modificar o transformar, y de esta manera resolverlo. Por lo que problematizar es un trabajo complejo, entretenido y sistemático.

Durante el quinto y sexto semestres, los estudiantes normalistas tienen acercamientos y distintas experiencias formativas en la investigación educativa, a través de los diferentes cursos del trayecto de prácticas en los que van conociendo algunas técnicas e instrumentos para acercarse a la realidad educativa principalmente de tipo etnográfico. Así mismo, otros cursos los llevan a identificar las principales características de un paradigma explicativo, interpretativo y sociocrítico en la investigación educativa, como orientación a la elección de la modalidad de titulación a finales del sexto semestre. Esto se puede identificar revisando la malla curricular (ver el anexo 6), pues en el quinto semestre, en el programa del curso de Herramientas básicas para la investigación, se contempla revisar esos paradigmas. Sin embargo, cuando llegan a séptimo semestre, no existen evidencias de que los estudiantes hayan realizado un proceso de problematización antes de elegir la modalidad de titulación. Los asesores expresan que el proceso de problematización lo realizan hasta que inician la práctica asesora. A continuación, algunos asesores expresan:

Cuando inicia la asesoría se realiza el proceso de problematización, y para la tesis me gusta más que los estudiantes elijan un tema de interés para ellos, que lo identifiquen así porque saben que es una necesidad propia como investigadores que repercute en su docencia, y entonces se lo van a llevar para mejorar en ambos roles, en su rol de investigador y en su rol docente (As5, 2021, p. 4).

Otro asesor expresa

Ellos ya traen lo que quieren trabajar, bueno ya traen la asignatura, ya es muy difícil que cambien, ya cuando llegan conmigo ya es muy difícil que cambien la asignatura, ya nada más le vamos dando encauzamiento, para ver de manera específica qué es lo que quieren trabajar... pero no sé en qué parte de su trayecto formativo ellos dijeron me voy a ir por esta asignatura, ni cómo la eligieron. Ellos me dicen que es la asignatura de su interés, pero no han identificado un problema de la práctica. (As4, 2021, p. 2)

Podemos notar en estas citas que la problematización inicia con la práctica asesora de último año en esta escuela formadora, los estudiantes llegan a séptimo semestre a

problematizar, acompañados por el asesor metodológico, usando diferentes estrategias y recursos, de acuerdo a la modalidad de titulación elegida. Algunos estudiantes simplemente deciden algún tema de interés y esto puede ocasionar superficialidad en el proceso de análisis y reflexión por el corto tiempo que se tiene para realizar la investigación,

Fíjate que ya un poco se ha acabado esa esa cultura, pero hace unos 3 años todavía, todo mundo quería trabajar, al menos en preescolar, el número y algo de los procesos de lecto escritura, todo mundo. Les decías: oye ¿qué quieres trabajar? “pues es que quiero ubicar a los niños para el proceso de leer, o para el proceso de escribir” sin hacer una previa problematización. (As5, 2021, p. 8)

Este proceso de problematización bastante complejo para identificar o construir el problema de investigación, suele ser diferente según la estrategia del asesor, como la modalidad elegida, la competencia a fortalecer, el tipo de tesis que deciden hacer (cuantitativa o cualitativa) cuando eligen esta modalidad, pues a priori llegan los muchachos con este tipo de elecciones, antes de problematizar. Esto es un tanto paradójico, pues se entendería que al problematizar resultaría la modalidad de titulación más idónea según el problema de investigación, para dar pauta a posicionarse en un paradigma y enfoque, así como la identificación del método. Cada asesor entonces, realiza este proceso desde diferentes posicionamientos metodológicos y epistemológicos. A continuación, se muestran diferentes formas de acercar al estudiante a identificar o construir el problema de investigación o intervención.

Cuando ellos entran a séptimo y octavo semestre como que pensamos que inician de cero y ellos ya traen ciertas experiencias que les permiten asumir qué es un problema. En ocasiones no los nombran como tal, en ocasiones se dan cuenta de que existe, pero como existe ese problema por condiciones emocionales piensan que no lo es y piensan que es algo que ellos mismos están construyendo, cuando ese proceso también tiene nombre. A mí me gusta, por ejemplo, que en el informe de práctica lo hagan con una red de problemas, que pueda surgir de un diagnóstico

o de un incidente crítico, y retomo sus experiencias, a ver: ¿cuándo te has sentido que emocionalmente no se generó esto porque no supiste responder, porque no supiste guiar a tus estudiantes, porque y te sentiste estresada, confundida, cansada? Y entonces ya le nombramos a ese momento, ¿no? o por una red, empezamos con registros, empezamos con registros focalizados, no simples, o con las crónicas. (As5, 2021, p. 3)

Otro asesor expresa:

En primer lugar, inicio con la conceptualización, ellas tienen que saber conceptos claves, y la otra parte que les manejo son los autoregistros; a partir de los análisis de los autoregistros, pero ya ensamblando esa conceptualización, esa parte teórica con la parte que se ve en la realidad. En lo que ya es por lo menos que sea de un solo extracto analizarlo de manera profunda, desde diferentes enfoques: desde la parte pedagógica, la parte filosófica, desde la epistemológica, entonces nos metemos a ver por ejemplo a ver modelos, estilos, aunque sea un pedacito, pero que sea bien analizado para que puedan reflexionar precisamente en relación a lo que hacen. (As4, 2021, p.3)

Así mismo hay otro planteamiento:

Pues es que hay instrumentos que los muchachos empiezan a hacer, los básicos que empiezan desde el autoregistro, desde el diagnóstico que le hacen al grupo, observar el contexto escolar, y con base en eso buscan cosas que les llaman la atención de todos esos ámbitos y ellos van encontrando las situaciones que van a trabajar, es la forma como los muchachos lo hacen, revisión a su planeación, a los resultados de su práctica docente, con esos instrumentos ellos van dando cuenta sobre qué van a trabajar. (As2, 2021, p.6)

Por otro lado, otro asesor menciona:

Hacemos un diagnóstico, un conocer la realidad, tener los indicadores pertinentes a un contexto, a un momento, a una realidad histórica, después de ahí, pasar a hacer análisis tanto del otro como de uno mismo, para ver carencias, áreas potenciales de mejora, etc. etc. (As1, 2021, p.2)

Como se puede identificar son diferentes las estrategias, instrumentos, recursos, ruta metodológica que cada asesor metodológico emplea en el proceso de problematización. Si bien es cierto, realizar un proceso de investigación no debiera seguir ciertos pasos como una receta de cocina, pero al estar tan variados los procedimientos, repercute al momento de la revisión de otros muchachos que no son sus asesorados, y en los comentarios que proporcionan para mejorar el documento. Esto ha ocasionado que algunos estudiantes se enfrenten a distintas formas de asesorar, y tengan dificultades para que les validen su trabajo. En la siguiente cita un asesor muestra la forma en que sus estudiantes van lidiando con estas situaciones.

Entonces le digo a mis estudiantes, si tú tienes argumentos para defender tu postura, si investigaste, si leíste, si estás seguro que es esto, defiéndelo... entonces todo lo que te digan no lo pongas sólo por ponerlo, pero a veces simplemente vas a darle gusto para que evites broncearte. (As1, 2021, p. 3)

El proceso de problematización suele ser “el talón de Aquiles” tanto de algunos asesores como de algunos estudiantes normalistas, sobre todo cuando no hay claridad en alguna ruta metodológica para orientar dicho proceso. La siguiente cita demuestra este planteamiento.

Encontrar un problema para investigar fue muy difícil, pues nos guiamos por un informe de prácticas de ciclos pasados, y solo me decía el asesor: fíjate como lo redactó y trata de hacerlo así, no lo copies solo toma ideas principales, entonces estábamos sorprendidos, que nos diga deja vea como lo hizo y te digo, y siempre estaba checando en el documento. (E11, 2021, p.6)

En la cita anterior podemos identificar que el estudiante quiere encontrar un problema, como si de algo oculto se tratara, pero no queda claro cómo llegar a ese punto de encuentro con algún vacío. Ambos actores denotan poca claridad en esta actividad y ambos revelan la necesidad de acompañamiento para tal fin.

### **3) El tiempo destinado para realizar la práctica asesora**

Otra condición en el escenario de la práctica asesora del proceso de titulación, que se identifica en esta escuela normal, se relaciona con la importancia del tiempo que se debe destinar para realizar la práctica asesora. Una obra de teatro se circunscribe a un tiempo y espacio determinado. Norbert Elías (1989) decía que

...la palabra «tiempo» es el símbolo de una relación que un grupo humano (esto es, un grupo de seres vivos con la facultad biológica de acordarse y sintetizar) establece entre dos o más procesos, de entre los cuales toman uno como cuadro de referencia o medida de los demás. (p. 57)

Por eso al tiempo no se le puede sentir, gustar, oler, escuchar, palpar con nuestros sentidos, pues se ha desarrollado entre los hombres, en un contexto, con tareas definidas y finalidades por cumplir. Entonces cada época tiene su propia definición, y las personas la forma como lo enfrentan y lo viven.

Tanto para el asesor como para el estudiante normalista, el tiempo es una condición imprescindible, y atentos de este valor intangible, realizan cada una de las acciones, suponiendo que la falta de éste repercutirá en el logro o fracaso del trabajo de titulación. Un estudiante normalista expresa esta preocupación “Mi asesor no estaba dispuesto para dar más tiempo del que necesitábamos. Esto me preocupa pues temo no lograr la meta”. (E3, 2021, p.5)

Para todos los asesores se asigna el día viernes de cada semana para acompañar a los estudiantes en su trabajo de titulación; en la ENOI la descarga horaria para esta actividad

tiene que ver con la cantidad de asesorados, una hora por alumno. Las horas destinadas a la asesoría deben aprovecharse de manera puntual, así lo expresa una asesora.

... para que no se rezaguen en algunos temas o igual para las revisiones, si yo no las estoy haciendo en el tiempo que corresponde pues también las muchachas se atrasan en hacer los ajustes. Pues entonces si es muy importante la disciplina, cuidar los tiempos, que estemos en la misma sintonía tanto las alumnas como los asesores. (As3, 2021, p.2)

Cada profesor determina si realiza asesoría individual o colectiva, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y a las responsabilidades asignadas por parte de la institución.

En cuanto a los tipos de asesoría que el asesor proporciona, la asesoría individual es entendida como la actividad personalizada que realiza el asesor con cada uno de sus asesorados, de forma individual, para atender a dudas particulares y acompañar según necesidades específicas. Esta asesoría se determina cuando el asesor considera que algún estudiante tiene algunas deficiencias o carencias formativas y requiere brindar acompañamiento de tipo metodológico o teórico para que su estudiante salga adelante. También un estudiante puede solicitar a su profesor que se le asigne un espacio personalizado. A continuación, se muestra una evidencia de asesoría individual.

Por ejemplo, mi asesoría era de manera individual una hora o dos a la semana con mi asesor, y siento que eso también ayudó muchísimo puesto que nada más nos centrábamos en lo que era nuestro. Por ejemplo, en mi caso mi documento, mi informe, y a cada quién daba retroalimentación u observaciones de manera individual (E10, 2021, p.10)

Por otra parte, la asesoría colectiva se desarrolla con todos los asesorados asignados, para brindar acompañamiento con elementos en común que pueden coadyuvar

en el proceso de cada uno de los estudiantes. En este tipo de asesoría hay valiosas oportunidades para que cada estudiante sea retroalimentado también con la mirada de sus compañeros. Cada uno de los tipos de asesorías supone un tiempo especial a veces un tanto personalizado y en otros compartido, pero igual de imprescindible.

A los profesores que se les asigna como asesores, muestran que la práctica asesora es una de las actividades en la formación inicial docente de mayor requerimiento, así lo manifiesta uno de ellos: “El proceso de titulación es de mucha exigencia, por lo que demanda demasiado tiempo, muchísimo tiempo. Además de la asesoría en la escuela, debemos hacer revisión para retroalimentar, o estar al pendiente de las dudas de los asesorados”. (As5, 2021, p.5)

Otro asesor también manifiesta

Hay cierta exigencia para que uno pueda ir acompañando a las muchachas en este proceso de titulación, en realidad es de mucha exigencia que demanda tiempo, muchísimo tiempo porque tenemos nuestros espacios aquí en la escuela, y hay que hacer las revisiones, igual cuando hay alguna duda o alguna incertidumbre con las muchachas están en contacto con nosotros, entonces esta actividad realmente sí se tiene que hacer con mucha conciencia y con mucho compromiso. (As3, 2021, p.8)

Así mismo, para los estudiantes normalistas, es una condición indispensable, pues quieren sentirse acompañados en cada momento, en todas las fases del proceso investigativo. A continuación, se evidencia en la siguiente tabla cuando los estudiantes consideran que el tiempo de la práctica asesora fue suficiente para realizar su trabajo y cuando carecían de este.

## **Tabla 6**

*Impresiones de los asesorados con relación al tiempo.*

El tiempo a favor	El tiempo en contra
<p data-bbox="235 252 787 892">Agradezco a mi asesora la manera persistente que tuvo para apoyarnos en el camino, y su tiempo que es un factor tan importante pues por medio de llamadas telefónicas para aclarar dudas, preguntarnos si estamos bien, cómo vamos con los avances, realizamos asesoría virtual por medio de apps, en el que se puntualizaron detalles que se necesitaban para culminar el documento. (E10, 2021)</p>	<p data-bbox="820 252 1380 535">Las principales dificultades a las que me enfrenté en la elaboración de mi trabajo de titulación fueron: el tiempo para trabajar el proyecto, debido a que solo tenía dos horas a la semana. (E3, 2021)</p> <p data-bbox="820 556 1380 714">Solamente nos veíamos una hora y media los viernes, y en ocasiones por motivos ajenos, no teníamos la asesoría. (E1, 2021)</p> <p data-bbox="820 735 1380 1018">Creo que es motivo de sugerencia que los asesores tengan el tiempo para atender a sus asesorados y los exenten de asistir a otras actividades que coinciden con el día de asesoría. (E5, 2021)</p> <p data-bbox="820 1039 1380 1753">Tengo mucho estrés por tener el tiempo encima. Si los asesores saben ya el proceso de una investigación por ende nos deberían compartir el gran trabajo que tenemos por realizar, y no perder el tiempo. Si surge un imprevisto dar prioridad a recuperar el tiempo de la asesoría porque en varias ocasiones nos vimos afectados por esto. También mayor conciencia en el tiempo de las observaciones pues a veces esperamos hasta 2 semanas para que nos devolviera el trabajo. (E7, 2021)</p>

*Nota:* Se puede evidenciar que la condición de tiempo aparece en cada etapa del proceso de construcción del trabajo de titulación, y durante cada fase investigativa y administrativa de este proceso.

La exigencia de esta condición es de ambos actores, sin embargo el asesor no dispone de la libertad para tener más horas para esta actividad, debe ajustarse a su descarga horaria y organizarse para no quitar tiempo a otras actividades. En el caso de los estudiantes normalistas, solicitan y reclaman mayor cantidad de horas para el acompañamiento pues consideran que el tiempo que se destine a la práctica asesora está directamente relacionado con el interés que creen que su asesor tiene para su trabajo.

Perdimos mucho tiempo al estar realizando reflexión de nuestra práctica, hicimos mucha reflexión de la práctica, mucha, mucha, mucha, y nosotros ya no le tomábamos interés porque ya veíamos que ya todos los demás iban avanzando y nosotros nada, yo si me molesté porque tardamos como seis meses o más en el diagnóstico, y yo le mandaba correcciones, correcciones, correcciones, y el maestro para el día que me mandó, que se iba a registrar el trabajo aun no nos mandaba como íbamos a elaborar las conclusiones del trabajo, no tenía interés en mi trabajo. (E2, 2021, p.9)

Por lo tanto, la condición de tiempo influye de manera relevante en las emociones que puedan surgir entre los actores; además el tiempo que se destine supone la motivación para avanzar, así un estudiante expresa

Es como plantearte metas, y si quieres lograrla lo vas a hacer, mi meta era salir en primer periodo y el de la maestra igual, ese compromiso llevó a entendernos bien para que se cumpliera y me regaló el tiempo que se necesitó... siento que se saca esa parte humana de comprensión del asesor y el asesorado que llega esa etapa donde hay una buena relación y se puede lograr el trabajo, me siento muy motivada (E5, 2021, p.9)

Caso contrario con otra estudiante que manifiesta su preocupación “Me sentí sola y abandonada en el proceso”. (E2, 2021, p.10)

Al revisar todas las manifestaciones en las que para los asesores y asesorados es importante la condición del tiempo en la práctica asesora normalista, se vislumbra una corresponsabilidad en el trabajo de titulación, pues los estudiantes observan a su asesor como un corresponsable para que su documento se concluya en el momento establecido. Caso contrario cuando no sienten ese interés de parte de su asesor, y el trabajo no se concluye a tiempo. Otro ejemplo se expresa a continuación.

En menos de cinco semanas tuvimos que hacer todo el trabajo de un semestre, por tanta revisión del maestro los tiempos se fueron y no alcanzamos, entonces también hay que sumarle que el maestro era encargado de muchas actividades en la normal, al menos eso decía, y por lo tanto pasaba que en ciertas sesiones de asesoría no estuviera. (E11, 2021, p.6)

Por otro lado, en la siguiente cita se puede identificar la corresponsabilidad e interés en ambos actores. “Mi meta era salir en primer periodo y el de la maestra igual, ese compromiso llevó a entendernos bien para que se cumpliera” (E5, 2021, p.9).

Cabe señalar que cuando el estudiante concluye su trabajo, hay dos periodos para registrarlo ante la comisión de titulación: en el primer periodo de registro, los estudiantes pueden presentar sin ningún problema el examen para obtener una plaza docente, pero en el segundo periodo de registro, al ser posterior a su egreso de la carrera, merma la posibilidad de un nombramiento de base en el trabajo docente. Un estudiante expresa esta vivencia

Yo me fui a segundo periodo, pero vivir la experiencia de que mis compañeras ya se titularon me siento más motivada para seguir avanzando en este proceso, aunque eso implique que el siguiente ciclo no logre una base como profesora. (E9, 2021, p.5)

Es así que el tiempo dedicado al proceso de titulación se vuelve una condición elemental para concluir cabalmente el documento de titulación.

#### **4) La relación dialógica en la Práctica Asesora Normalista**

En la Práctica Asesora Metodológica se identifica otra condición: la relación dialógica (Freire, 2005) que se establece entre el asesor metodológico y estudiante de último grado de formación inicial docente, para el acompañamiento del proceso de titulación (uno no existe sin el otro).

El diálogo fue impulsado desde la antigüedad por Sócrates, y este recurso de comunicación se distingue de otras formas de comunicar porque requiere intercambio simétrico y horizontal (o lo más cerca a estos requisitos): simétrico, pues ninguno de los dialogantes ocupa posiciones de privilegio; horizontal, por la exigencia de apertura a producir sentido a partir del discurso y de su réplica. Un ejemplo se muestra en el siguiente fragmento

La asesora nos ayudó como que a romper ese hielo para hablar entre nosotras como compañeras, y empezamos a llevarnos mejor o relacionarnos más, lo que me gustaba mucho de la asesoría de cuando estábamos en el cubículo de la maestra nos apoyábamos mucho así como que daba pena participar, pero si la maestra como que siempre buscó eso, siéntete segura con lo que estás investigando, nos decía, y eso nos favoreció porque había mucha renuencia de nuestra parte, de participar y como que supo crear ese vínculo de confianza. La dinámica que usaba, por ejemplo, vénganse tres, dos, uno o todas, esa organización nos sacaba del área de confort porque hacíamos más equipos, también era como que favorable para que aprendiéramos a comunicarnos y de una vez a defender lo que estábamos haciendo (E7, 2021, p. 7)

Para Sócrates, el diálogo requiere de una relación dialéctica, de dos sujetos que se requieren, y aunque a veces se oponen, se necesitan, así el caso del asesor y del asesorado.

De reconocer la propia ignorancia y estar dispuesto a preguntar y responder junto con el Otro, por lo que las preguntas serán la clave para dialogar (Grenet, 1980). Se ilustra la necesidad de los opuestos en un torbellino: las fuerzas centrífugas y centrípetas mantienen cierta unidad y equilibrio; al armonizarse se da un movimiento de ambas en un todo que las organiza y subsume. Cuando una de ellas es mayor o se detiene, el par dialógico se pierde: no hay más torbellino. Lo dialógico es la oposición de fuerzas o cosas en el seno de su unidad. Un ejemplo se muestra en la siguiente cita:

Es a veces un proceso de frustración porque luego en el momento no sabemos que hacer, no sabemos trabajar, y a veces no preguntábamos porque nos daba pena porque ella explicaba todo y entonces nosotros éramos como las que andábamos en las nubes y no entendíamos totalmente lo que decía, pero creo que es un gran compromiso tanto del maestro como del asesorado. (E4, 2021, p.7)

Dialogar entonces es comprender al otro y crear sentido de forma conjunta. El diálogo es el intento de encontrar entre interlocutores divergentes algo en común: generar un horizonte construido y compartido (Gadamer, 2004, pp. 147-149). Es así que los propósitos del diálogo son pensar, crear sentido, acordar y coordinar acciones.

Es así que el diálogo es una posibilidad para comprenderse a sí mismo a través del otro y a su vez comprender al otro y al entorno que nos rodea en esa interacción. Cuando se dialoga se genera sentido entre los dialogantes; es un motor y a la vez adhesivo que une a las personas y sociedades, es un vínculo fuerte y un sostén en las relaciones. (Böhm, 2001, pp. 30-31).

En el diálogo no hay posibilidad de que un dialogante explique al otro, pues la explicación se considera autosuficiente, y es demostrarle a alguien que no puede comprender por sí mismo. Rancière aseguraba que “el maestro explicador necesita de la ignorancia del alumno para ejercer su función; el explicador constituye al ignorante como tal. Explicar algo a alguien es demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo”

(Rancière, 2002, p. 15). Por tanto, el dialogo sería un antónimo de la explicación, pues busca una relación más horizontal en la que ambos aprenden. Entonces, el diálogo solo es posible si los dialogantes se reconocen como sujetos que no saben todo, que ignoran, que atienden y valoran lo que otro puede ofrecer. Sin embargo, cuando no hay diálogo, un estudiante expresa

Nos mostró un modelo de trabajo a cada quien, que debíamos seguir, y en ese modelo teníamos que llevar los elementos que correspondían, y si no los llevabas en el orden que correspondía pues automáticamente tu trabajo iba para atrás, entonces siento que el ser exigente y no ser flexible, ser muy egocentrista, no ayuda pues ni siquiera sabe lo que nosotros pensamos, sentimos o necesitamos. (E1, 2021, p.9)

Al dialogar, la ansiedad es una de las primeras dificultades que se deben enfrentar, pues no hay agenda ni criterios que seguir para comunicarse. Para Asensio (2004) lo esencial del diálogo es saberse en una relación profundamente humana, por lo tanto es una comunicación que implica al ser humano en su totalidad, pues no se efectúa solamente a través de la palabra, sino a través de toda su corporeidad.

La relación siempre la empieza uno en un proceso de tratar a los muchachos, vas identificando todas las habilidades que ellos han desarrollado a lo largo del tiempo, pero también es una realidad que puedes llegar a estimar a los muchachos. (As2, 2021, p. 19)

Así mismo Böhm (2001) enfatiza en la importancia del diálogo para cambiar el sinsentido, y encontrar los significados que permitan una nueva comprensión y autocomprensión. También Gadamer (2004) afirmaba que el diálogo produce sentido a partir de un discurso, y encontrar algo común entre los interlocutores, además vive del favor del instante (2004, pp. 144-147). En la misma línea, Pasillas Valdez (2001) muestra al diálogo como un factor determinante en la formación docente, pues propone formas de

relación humana que generen relaciones democráticas entre los interlocutores, en las que se reconoce al otro y con esto se genera un trato digno entre ambos.

En la práctica asesora normalista como obra de teatro, la fusión de los actores se genera a través del diálogo, en ella se desarrolla la trama que le da sentido al mensaje de esta obra. Así mismo, la relación dialógica se establece de manera dialéctica entre los sujetos, y se aprovecha el diálogo para la construcción de conocimiento. El diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. (Freire, 2005, p. 107)

A continuación, un asesor metodológico lo expresa:

Te empiezan a platicar cuestiones personales, de un índole diferente al escolar, y te vas dando cuenta que también el maestro debe de considerar todos esos ámbitos en donde se desenvuelve el alumno , que no solo es el ámbito escolar, sino que hay otros ámbitos que van contribuyendo en la formación, y se acaba creando un vínculo amistoso con los muchachos, un sentimiento de afecto hacia ellos, y ellos hacia ti, pues al final del día acaban viéndote como una persona que estuvo acompañándolos a lo largo de su último año de formación, y pues también depende de cómo sea el docente ¿no?, pero si hay un vínculo estrecho que se crea con los muchachos. (As2, 2021, p.11)

En esta relación dialógica hay un sujeto que orienta al otro (el asesor al asesorado), como vía de construcción de la propia identidad en convivencia con el Otro, que Bolívar Echeverría (1998) lo califica como mestizaje, definiendo a éste como la invención del otro y la apertura al otro. De la misma manera, Freire puntualiza en la relación dialógica tan necesaria para desarrollar la práctica asesora; él la identifica como una orientación, pero de la misma manera plantea:

El orientando es tan persona como el orientador, persona que siente, que sufre, que sueña, que sabe y puede saber pero que ignora, que precisa estímulos. ¡Es persona y no cosa! (Freire, 2008, p. 191)

Un estudiante manifiesta la relación que se formó, gracias al diálogo con su asesora, y lo que puede implicar y construir

Siempre fue muy atenta, siempre estuvo apoyándonos, dando ánimos y creo que la relación afectiva siempre fue muy buena, nunca nos faltó al respeto, nunca se metió a más allá, siempre nos mirábamos todas como amigas, incluso a ella, a veces nos daba buenos consejos y creo que se agradece todo el empeño que ella puso con nosotras. (E4, 2021, p.6)

Aunque el diálogo es una condición necesaria para realizar la práctica asesora para acompañar el proceso de titulación de los estudiantes normalistas, varía según el estilo y la personalidad de los actores, las necesidades formativas de los estudiantes y las relaciones de poder que se generan. Habría que preguntarse si finalmente esta forma de comunicación realmente es diálogo entre algunos asesores con sus asesorados, pero de que se requiere es ineludible.

##### **5) La Práctica Asesora como dispositivo para el logro del perfil de egreso**

El trabajo de titulación representa la culminación de la Formación Inicial Docente, y a través de éste, el estudiante debe demostrar el logro de algún rasgo del perfil de egreso (SEP/DGESUM, 2018). Por lo tanto, la práctica asesora normalista que se desarrolla para acompañar el proceso de titulación, es un dispositivo para el logro de perfil de egreso, en el que se conforman estrategias que permiten visibilizar el ejercicio del poder entre los actores de esta práctica, la dominación y el control de los sujetos, cuando se deja de lado el dialogo. Foucault planteó la expresión de dispositivo como un

Conjunto heterogéneo que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas: en síntesis, lo dicho cuanto lo no dicho [...]. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (Foucault, 1989, p. 184).

Por otro lado, Anzaldúa (2004) retomó los planteamientos de Foucault, y expuso la noción de dispositivo pedagógico, entendido como

el conjunto heterogéneo de elementos que se encuentran articulados por reglas de funcionamiento, modos de vinculación y estrategias de ejercicio del poder, que constituyen sujetos y regulan sus prácticas, cuyo objetivo general es la sistematización de las condiciones de racionalización y de transmisión, reproducción y transformación de la cultura, a través de un sistema regulado por instituciones educativas (Anzaldúa, 2004, p. 56).

Finalmente, el filósofo Agamben (2014), afirma que un dispositivo es una categoría que abarca todo aquello que “tiene la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes” (p. 257). los dispositivos deben siempre implicar un proceso de subjetivación, deben producir su sujeto. (Agamben, 2014, p. 256)

Por lo tanto, y considerando a estos autores, esta práctica asesora como dispositivo tiene la capacidad de determinar el logro de alguna competencia y rasgos de perfil de egreso, a partir de las acciones que el asesor y estudiante desarrollen, con una función estratégica concreta, inscrita en una relación de poder y de saber, que implica un proceso de subjetivación.

En este espacio curricular del trabajo de titulación, se entretrejen los cursos de la malla curricular y se va evidenciando el logro a partir de los diferentes productos, en el que el último y fundamental es el documento de titulación. Así reflexiona un asesor:

La asesoría se tiene que hacer con mucha conciencia y con mucho compromiso, más allá de terminar en una titulación, como asesores debemos asegurar que ese perfil de egreso medianamente sea alcanzado, y que además que aquellos nuevos maestros que se van a incorporar en el servicio avalemos que sí son aptos o idóneos de acuerdo a los parámetros que se solicitan, para que se incorporen, para que sean responsables de un grupo, entonces yo creo que es mucha la responsabilidad y compromiso. (As3, 2021, p.3)

Por otra parte, los estudiantes cuando ingresan a último grado empiezan a dar sentido a cada uno de los instrumentos para investigar la práctica, y se consternan si no dieron importancia a alguno de ellos, o empiezan a cuestionar la labor de sus formadores. Ante esto un estudiante afirma: “el diario me lo revisaron pero nunca me dijeron que estaba deficiente, o qué le faltaba a la planeación”. (E4, 2021, p.5) Esto indica la importancia de entretrejer los cursos de la malla curricular, y la responsabilidad como docentes durante todo el trayecto formativo de la carrera de un trabajo colaborativo, pues si en algún curso se pierde la secuencialidad será complejo que los estudiantes asignen la importancia que requiere algún conocimiento.

Los estudiantes deben formarse en la docencia reflexiva, porque ese es el modelo vigente en el plan de estudios, e independientemente del proceso investigativo que desarrollen con la modalidad de titulación elegida, consolidar las competencias relacionadas a la reflexión de su práctica, que para Kemmis (1998)

Es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias

prácticas sociales y educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas por ejemplo).

Sin embargo, algunos asesores argumentan que algunas de principales carencias de los estudiantes se relacionan con estos procesos. “Las dificultades tienen que ver con la reflexión, el análisis y la parte de conjuntar la teoría con la práctica, es la parte más complicada para los alumnos” (As4, 2021, p.3), otro más argumenta “ese proceso reflexivo que el muchacho debe hacer es muy complejo, por lo que no estoy seguro que lo logre al término de su formación” (As2, 2021, p.5)

En este escenario de la práctica asesora para el acompañamiento del proceso de titulación, tanto algunos asesores y asesorados argumentan que evidenciar o demostrar las competencias logradas del perfil de egreso, es un proceso complejo y ambiguo; además, los instrumentos existentes no aseguran el desempeño. Así mismo, consideran que faltan instrumentos en este último año, para contemplar la evaluación formativa en esta última etapa. De esta manera mencionan: “Añadiría la coevaluación entre nosotros los asesorados, ya que tenemos elementos y la capacidad de hacerlo.” (E8, 2021, p.5), y un asesor argumenta; “no estoy segura que la matriz propuesta por la academia nos permita valorar si los estudiantes mejoraron en su práctica, o consolidaron alguna competencia del perfil de egreso”. (As4, 2021, p.3). La matriz para evaluar el trabajo de titulación se agrega en el anexo 7.

Por esto mismo, algunos asesores consideran que no identifican cambios notables en la práctica de los estudiantes que se identifican en el último grado, pues hay dificultades en la evaluación de las acciones que van realizando. A pesar de que la docencia reflexiva es el enfoque del plan de estudios, un asesor plantea lo siguiente:

No son grandes cambios los que se observan, y aquí la parte importante es qué tanto a veces ellas mejoran su práctica docente, pero yo no los alcanzo a ver pues les hace

falta más reflexión, más análisis, y el tiempo no es suficiente. Considero que la investigación acción fue pensada para maestros ya en servicio (As4, 2021, p.4)

Como se puede identificar, en la cita anterior, el asesor hace notar que la investigación acción no es el método más idóneo para trabajar en cualquier modalidad de titulación. Sin embargo, ni el enfoque del plan de estudios ni la opinión de otros profesores acreditan el anterior comentario, pues al contrario si el enfoque es la docencia reflexiva, la investigación acción tanto es idónea en un informe, en una tesis o en el trabajo investigativo del portafolio de evidencias, pues se cuestiona la práctica educativa en sí misma. Sin embargo, aunque la docencia reflexiva sea el enfoque de la formación inicial docente, tampoco no implica que se logre desarrollar a lo largo de la carrera.

Asegurar que la práctica asesora normalista sea un dispositivo para el evidenciar el logro del perfil de egreso es una condición fundamental, pues en esta última etapa del proceso de titulación recae esa gran responsabilidad.

#### **6) El trabajo de titulación como proceso investigativo**

Hay otra condición en la práctica asesora normalista, y ésta es que se visualice al trabajo de titulación como un proceso investigativo. Este proceso es entendido para Sabino (1992) como el conjunto sistemático de acciones que permiten obtener conocimientos científicos, que se procura sean objetivos, sistemáticos, claros, organizados y confiables, sin olvidar que también es una experiencia creativa en la que no puede excluirse del todo la subjetividad e intuición. El sujeto de esta actividad suele denominarse investigador, y los objetos de estudio son infinitos temas y problemas educativos que suelen agruparse y clasificarse según las ciencias y paradigmas existentes.

En el trabajo de titulación, los estudiantes son acompañados por su profesor asesor que orienta un riguroso y sistemático proceso de investigación educativa, que surge de una problemática de la práctica docente o de un tema de interés que a lo largo de su proceso

formativo se pudo presentar como incidente crítico, situación incierta o momento complejo en su trayectoria escolar relacionada a un tema de educación.

Me acerqué a la maestra y le dije: es que no es lo que quiero investigar, no sabía si se iba a molestar, y me dijo al contrario ya te estabas tardando porque veía que no es lo tuyo, y me dijo si esto es lo que te interesa debes investigarlo porque a final de cuentas esto es lo que define una característica que es investigar un tema de interés, ¿cómo vas a investigar algo que no te interesa? (E5, 2021, p.6).

No obstante, este trabajo de titulación en las escuelas normales, como proceso de investigación genera cierto debate y ambigüedades por la función que debe tener la investigación en el currículo de la formación inicial docente, pues hay argumentos para afirmar que todo profesor es investigador y por el contrario quienes afirman que no es imposible combinar la docencia con la investigación por lo que solo los especialistas pueden realizar investigación educativa (UNESCO, 2006).

Estos argumentos que se contraponen, han tenido un impacto en la formación de docentes pues, para los que es importante la investigación dedican desde los planes de estudio diferentes espacios académicos para aprender las diferentes metodologías de investigación, caso contrario para los que no es necesaria, hay una ausencia de estos contenidos. Estos extremos han traído diferentes vacíos en la formación de los futuros profesores, también por ejemplo en las actividades que el docente formador desarrolla en las escuelas formadoras, porque a partir de que la formación de profesores se elevó al grado de licenciatura, en las exigencias para un formador de formadores se incorporó la exigencia de realizar investigación educativa. Esto también está planteado en la investigación desarrollada por la UNESCO (2006), en el que se realizó un estudio de casos sobre los modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa.

Con ello, a los formadores de formadores, en su calidad de profesores universitarios, se les reconoce su rol de investigadores y se les exige evidencias de este nuevo estatus. En

este sentido, los centros de formación docente ya no serían exclusivamente centros docentes, sino también centros de investigación. (p. 39)

Para el plan 2012 y 2018 de las licenciaturas en educación, las tres modalidades de titulación implican para el estudiante normalista un proceso de investigación educativa, “todas generan experiencias investigativas, fomentan y arraigan profundamente la docencia reflexiva y demandan la demostración de competencias de comunicación escritas y orales” (SEP/DGESUM, 2018, p. 7) y

tienen como propósito fundamental que [el estudiante normalista] demuestre sus conocimientos, habilidades, actitudes, valores y distintas capacidades que pone en juego para construir estrategias tendientes a resolver los problemas de su práctica profesional y de su propia formación como docente (SEP/DGESUM, 2018, p. 5).

Para el caso de esta investigación y estando en consonancia con el enfoque de docencia reflexiva del plan de estudios, y lo que se trabaja en diferentes cursos de la malla curricular, se reconoce a la investigación como una función sustantiva en las escuelas normales.

Por tal motivo, será oportuno que el estudiante normalista tenga durante sus trayectos formativos una serie de experiencias significativas para desarrollar ciertas habilidades investigativas y contar con algunas técnicas e instrumentos relacionados con la investigación de su práctica o de su contexto escolar, así como la relación teoría-práctica.

Con la expresión habilidades investigativas se hace referencia a un conjunto de habilidades de diversa naturaleza, que empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación, que en su mayoría no se desarrollan sólo para posibilitar la realización de las tareas propias de la investigación, pero que han sido detectadas por los formadores como habilidades cuyo desarrollo, en el investigador en formación o en funciones, es una contribución fundamental

para potenciar que éste pueda realizar investigación de buena calidad. (Moreno Bayardo, 2005)

Algunos asesores aseguran que los estudiantes no reciben una adecuada formación para el desarrollo de habilidades investigativas, pues tienen insuficiencias conceptuales, metodológicas y procedimentales. Un asesor evoca su experiencia, "...empezar otra vez a identificar qué elementos eran necesarios para esa recuperación de información del contexto (As, 2021, p.1); otro asesor también manifiesta: "...hay algunas de ellas que me dicen que no saben sobre el análisis y la reflexión; no hay una formación teórica y disciplinar" (As5, 2021, p.2). Un asesorado, por su parte argumenta "no le encuentro sentido al diario como herramienta de recuperación de la práctica" (E11, 2021, p.5).

Otros estudiantes reconocen que no consideraron sustanciales algunos cursos de su formación, y es hasta el último grado que se percatan de la importancia de la malla en su conjunto, para el desarrollo de competencias. Por tanto, cada estudiante debe ser consciente de que la competencia requiere movilizar y transferir distintos tipos de saber a situaciones concretas en un contexto particular, y muchas veces único (SEP/DGESUM, 2018, p. 5), y cuando no ocurre así, resulta más complejo el proceso investigativo que se debe desarrollar para su trabajo de titulación. Así lo indica un estudiante: "En los primeros tres años que tuve de formación no me desempeñé de la mejor manera en algunas clases y eso me causó dificultades a la hora de realizar el trabajo" (E1, 2021, p.5). De esta manera un asesor considera "las muchachas no logran ver el proceso educativo como algo holístico, que hay ciertos elementos que están interactuando en esa malla curricular" (As2, 2021, p.2).

También cabe aclarar que estas escuelas formadoras no son centros de investigación, el énfasis está en la docencia como prioridad, y solo los profesores de tiempo completo son los que tienen el derecho y la obligación de realizar investigación educativa como una de sus funciones sustantivas.

Pero también hay alguna dificultad, en el que los profesores investigadores carecen completamente o de manera muy importante de elementos metodológicos para realizar una investigación o para acompañar en un proceso tal, esto es mirar la investigación como recurso didáctico en la formación de docentes. Debido a que la investigación no ha tenido gran valor en los planes de estudio de la formación inicial docente, aunado a que sigue habiendo una cultura normalista que le impide desarrollarse. y esto no solo repercute en la formación de los futuros profesores, sino también en la práctica de los mismos formadores de formadores.

En esta práctica asesora, tanto el asesor como el estudiante normalista van aprendiendo a la par. Algunos manifiestan desconocer algunos elementos de cada modalidad de titulación y los diferentes métodos que implica. Esto dificulta cuando comienza el proceso, pues algunos desde la elección de la competencia, la elaboración del diagnóstico, durante el proceso de problematización, el planteamiento del problema, o en la elección del método, se hace evidente la preocupación, tanto en el asesor como en el asesorado: “No sabemos si vamos a dominar aquello que las muchachas tienen necesidad de hacer, para respetar lo que ellas quieren investigar, dar respuesta a los muchachos en todas sus necesidades de investigación” (As3, 2021, p.2).

Otro asesor reflexiona “la parte de filosofía e incluso muchas cuestiones de epistemología no son de mi dominio” (As5, 2021, p.4) y otro más reconoce su desconocimiento para conducir una investigación desde el paradigma positivista “tengo que habilitarme con relación a la parte del enfoque cuantitativo, pues si uno de mis asesorados quisiera realizar una investigación desde este enfoque, no tengo dominio” (As4, 2021, p.3). Esto precisamente también da cuenta de que en el momento de la asignación como asesor metodológico no se considera la experiencia investigativa, en algún paradigma o en algún método de la investigación, como ya se había planteado en la primera condición de la práctica asesora.

Para la construcción de ese trabajo de titulación también el estudiante normalista requiere demostrar competencias orales y escritas, habilidades para la redacción, argumentación, para la comprensión de textos académicos, la búsqueda de información adecuada que sustente teóricamente el trabajo, todo esto para lograr un documento de calidad, entre otros. El no dominar las prácticas de lectoescritura en el ámbito superior deja fuera al individuo del aprendizaje, desarrollo y probablemente de la formación continua. Para comprender, aplicar algún conocimiento, problematizar es ineludible el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura. Por lo tanto, para desarrollar este tipo de competencias orales y escritas, la escritura académica es una buena opción, entendida esta como

La escritura académica, en sus formas científica o literaria, es una de las formas socialmente reconocidas de lengua legítima, por lo que apropiarse de ella posibilita no sólo el éxito escolar, sino dar a los miembros de los grupos marginados el poder de articular una voz propia, de construir el valor y la seguridad para atrever a expresarse en situaciones comunicativas monopolizadas por quienes detentan las formas legítimas del lenguaje, oral, escrito o multimodal (Hull y Hernández, 2008 en

Los sujetos implicados en esta investigación reconocen que no hay un óptimo desarrollo de las competencias orales y escritas. En la siguiente tabla se muestra la experiencia por cada actor:

**Tabla 7**

*Percepciones en la escritura del trabajo de titulación*

Estudiantes normalistas	Asesores Metodológicos
-------------------------	------------------------

---

<p>1) Al principio se me dificultaba redactar correctamente el documento y en ocasiones no encontraba autores para sustentar parte de mi tema. (E1, 2021)</p> <p>2) Una de las dificultades que he tenido es la redacción de textos, y que he solventado al leer, escribir o escuchar lo escrito; el trabajo colaborativo con los otros asesorados es un apoyo para aprender de otros. (E3, 2021)</p>	<p>1) Los estudiantes tienen dificultades en la redacción, en la organización de sus ideas, en trasladar en palabras el pensamiento, en la ortografía. (As1, 2021)</p> <p>2) Los estudiantes en su mayoría tienen mala redacción, por ejemplo, o sin saber los usos de la teoría, o sin haber significado el uso de un diario. (As2, 2021)</p> <p>3) Los estudiantes cada año muestran deficiencias en procesos de argumentación y redacción. (As2, 2021)</p>
---	---

---

*Nota:* Ambos sujetos argumentan sobre el proceso de escritura.

Es así que otra condición para la práctica asesora del proceso de titulación, es que se vislumbre que el trabajo de titulación es un proceso investigativo, con diferentes retos que enfrentar en cuanto a favorecer la reflexión de la práctica, demostrar competencias orales y escritas, y otras habilidades investigativas.

### **7) El trabajo colaborativo de los Asesores Metodológicos en la academia**

En la ENOI participan diferentes profesores como formadores, algunos de tiempo completo, unos más de medio tiempo y otros con algunas horas o de contrato. Un espacio en donde convergen estos profesores, indistintamente de sus categorías o puestos, es en la academia. Espinosa Carbajal (2008) confirmó que la academia es el espacio “legal” donde los docentes pueden dialogar de manera colegiada, pero los docentes de normales no le dan la importancia que tiene, según ha investigado este autor. Algunos incluso desconocen la normatividad y lineamientos que se establecieron con respecto a esta estrategia desde el plan de estudio 1997, por lo que algunos no tienen interés en participar. Sin embargo, es el espacio idóneo para reunirse y tomar algunas decisiones de acuerdo a los grupos, grados, licenciatura o con base a los trayectos formativos.

Una academia que se desarrolla en el último grado de la carrera profesional es la de asesores metodológicos, en la que se congregan para revisar temas de interés común relacionados con las modalidades de titulación, también tratan diferentes problemáticas que se presentan con sus asesorados, y buscan soluciones en conjunto. Por lo que la participación en la academia, es una condición de la práctica asesora normalista pues el aprendizaje entre pares mejorará el rumbo del trabajo académico.

Sin embargo, y de acuerdo a la narrativa de los asesores entrevistados y de los estudiantes, se presenta poco trabajo colaborativo entre los miembros de esta academia, representando esto una característica importante en la práctica asesora metodológica de esta escuela formadora, pues el trabajo que cada asesor desarrolla es tan distinto, y distante del de los demás, a pesar de que se guían por unas orientaciones en común. “Como asesores no tenemos colaboración para fortalecernos la propia acción” reflexiona un asesor. (As4, 2021, p.5)

Esto no significa que como recetas de cocina deban de conducir el trabajo de los muchachos, pero sí debe dar certeza del camino a recorrer. “Estoy muy preocupada porque a mi compañera le explicaron muy diferente de cómo realizar cada uno de los apartados del trabajo de titulación” argumenta un asesorado. (E8, 2021, p.3)

Algunos asesores deciden trabajar en conjunto, fuera de la academia, y organizarse para dar seguimiento al trabajo de sus estudiantes asesorados, y aunque poco se observa este fenómeno, se ha estado fortaleciendo entre algunos profesores cuando identifican la necesidad de trabajar en colaborativo para enriquecer el proceso de acompañamiento que brindan a cada asesorado. Un estudiante manifiesta una gran motivación cuando esto sucede, y en la cita siguiente se puede evidenciar.

Ese día estábamos muy emocionadas mis compañeras y yo porque íbamos a trabajar en conjunto con otra asesora para la introducción de la tesis. Y sí salimos muy enriquecidas porque la otra asesora y nuestra maestra se apoyaban mucho para

brindarnos esa información, y pues salí satisfecha con esa presentación. (E5, 2021, p.6)

Sin embargo, también se identifica en el discurso de algunos asesores que este trabajo colaborativo es casi inexistente, pues hay lucha de poder entre ellos (que, en el apartado de interacciones, se abordará con mayor detenimiento), en donde los más afectados son los estudiantes. A continuación, se muestra una evidencia.

Hay muchos profesores que son muy envidiosos, maestros que conocen como por ejemplo de APA, y hacen talleres e invitan a algunos estudiantes solamente, pero nosotros nunca fuimos invitados, entonces a nosotros nada más nos entregaron este folletito, aquí lo tengo, este folletito, y por medio de este folletito pues nosotros, teníamos que resolver dudas, teníamos que checar cada una de las paginitas que vienen aquí, cada una de esas cositas, teníamos que checarlas con el fin de entregar un trabajo bien, pero a mis compañeros les dieron una sesión completa, y ellos mismos nos dijeron: ¿por qué a ustedes no los invitaron?.

Entonces a veces vemos que hay roces con los mismos maestros de ahí, y quieren como excluir a otros compañeros cuando pues uno no tiene la culpa ¿no? Entonces siento que esa parte pues si deberían de eliminarla de la institución, porque a lo mejor si maestro con maestro tienen un problema, tienen que ponerse a ver que por muy dificultoso que se vea esto, deben de ponerse a ver que a quien dañan realmente son a los estudiantes, porque ellos pueden seguir, pero realmente a nosotros si nos hace falta, al menos a mi sí se me dificultó muchísimo esta parte, y mi asesor no nos explicó eso. (E1, 2021, p. 10)

De acuerdo a las carencias en el trabajo de academia identificado en el discurso de los asesores, se muestra como una condición para llevar a cabo la práctica asesora para acompañar el proceso de titulación, porque en el discurso de los sujetos participantes se expresa como una necesidad. Trabajar en la academia, por tanto, representa un gran

desafío, pero se vislumbra como una oportunidad para que cada uno de los miembros se formen como asesores, aprendan de los demás y aporten sus saberes, en ese diálogo académico.

### **Interacciones en la Práctica Asesora Normalista que surgen del acompañamiento del trabajo de titulación**

La interacción social determina las relaciones sociales entre los individuos y los distintos grupos, sus formas de comportamiento, y el tipo de instituciones que se generan. Las relaciones se presentan y desarrollan de acuerdo con las percepciones y experiencias en un grupo de personas, así como de las tendencias para asumir los entornos y escenarios en sus más diversas dimensiones.

El análisis de la interacción social desde una perspectiva sociocultural, permite mayores niveles de flexibilidad hacia la comprensión de los procesos subjetivos y objetivos del contexto real en que se desarrollan. Las interacciones que se entrevén en la práctica asesora normalista para acompañar el proceso de titulación se presentan a continuación:

#### **1) La incertidumbre en la práctica asesora normalista: entre el miedo y la esperanza**

Una interacción de esta práctica asesora en el acompañamiento del proceso de titulación, es la incertidumbre que se presenta a lo largo de este proceso. Desde el inicio cuando se les asigna el rol de asesores a algunos docentes formadores por parte de las autoridades de la institución formadora, sin previa habilitación, comienza este camino de incertidumbre. Esto pareciera paradójico cuando en los requisitos para ser asesor está contar con grado de maestría por lo menos, y supondría cierta formación metodológica para realizar investigación educativa. Sin embargo, este requisito no lo garantiza pues varía de acuerdo al tipo de posgrado y modalidades para la titulación que han realizado los docentes de la escuela formadora. Aun así, la asignación ocurre y con ella la incertidumbre, en la que los estudiantes pueden notar cuando un asesor se muestra inseguro en el proceso, como lo expresa el siguiente estudiante:

Antes de llegar a este proceso ya nos habían dicho sobre las modalidades de titulación, sabíamos que era una tesis, pero el asesor desconocía, al grado que no sabía ni quién había elegido una modalidad u otra. Estuvo muy pero muy impresionante porque para tesis no había ninguno, el mismo nos decía y nos decía quién va para tesis se le olvidaba, y algo que decíamos era que todos somos informe. También era algo incómodo que no sabía qué estructura tenía el informe y nos decía “permíteme, voy a investigar”, y así como que maestro no es por ser mala onda pero ya tiene años de asesor. Entonces lo que él hacía era tomar un informe de ciclos anteriores y que tenía la máxima calificación, y con ese nos guiaba, y decía: fíjate como lo redactó y trata de hacerlo así, no lo copies, solo toma ideas principales, entonces estábamos sorprendidos (As1, 2021, p.20)

Las asignaciones en esta escuela formadora, tienen una estructura de imposición descontextualizada a la profesionalidad del profesor. Esta última se pone a prueba a través de la práctica asesora, pues el profesor al enfrentar el caos e incertidumbre que conlleva la asignación como asesor metodológico, tendrá la posibilidad de luchar, de buscar solución, o simplemente darse por vencido en esa encomienda. Si logra salir adelante tal vez mejore su desempeño y se sienta con mayor seguridad y pericia para realizar su papel como asesor metodológico, producto de una experiencia notable.

Campos Hernández (2008) plantea que “la incertidumbre es un desafío, pero también una herida profunda que sangra y nadie sabe qué hacer al respecto... es un área nebulosa que envuelve nuestra existencia sometiéndonos, en cierta medida, al torbellino del caos (pp.2- 3)

El hecho de incorporarme como figura de asesor, y saber cuáles son mis funciones, y qué tengo que hacer, si estoy haciendo bien o no mi trabajo, si estoy explicando bien a las muchachas, si soy lo suficientemente clara pero además estricta para que ellas vayan avanzando, eso me genera incertidumbre. (As3, 2021, p.5)

La incertidumbre deviene cuando se asigna la función por la autoridad escolar, y se acrecienta cuando no hay habilitación para realizar esta encomienda. Al no contar con las herramientas metodológicas y teóricas para desarrollar esta importante actividad de acompañamiento, algunos docentes formadores manifiestan miedo.

Eduardo Galeano dice que habitamos un mundo gobernado por el miedo, el miedo manda, pues nos encontramos en el Tiempo del miedo. Barbabosa y Gómez (2021) plantean que

desde el punto de vista social y cultural, el miedo puede formar parte del carácter de una persona u organización social. Se puede por tanto aprender a temer objetos o contextos, también puede aprender a no temerlos, se relaciona de manera compleja con otros sentimientos y guarda estrecha relación con los distintos elementos de la cultura. (p.2)

A su vez, Reguillo dice que el miedo es “una experiencia individual que requiere, no obstante, la confirmación o negación de una comunidad de sentido” (2006, p. 28).

Al respecto, esta herida que sangra produce miedo como producto de la incertidumbre en la función, y es más temible cuando esta función es difusa, poco clara. El miedo demuestra ignorancia en la acción, y desconocimiento a las posibles soluciones. Además, vuelve vulnerables en un ambiente inseguro, y lleva a renunciar al trabajo colaborativo y enriquecimiento personal a partir de la interacción con los demás, para evitar mostrar las debilidades. Así se muestra un asesor “es la idiosincrasia de criticar lo que hacen las terceras personas, por eso la gente no se siente cómoda exhibiéndose, y por eso no hay esa cultura de abrirse y colaborar, es mucho desde acá desde la valla, de criticar lo que hacen terceras personas”. (As1, 2021, p.1)

Por otro lado, existe cierta esperanza para el trabajo colaborativo, y un asesor así lo plantea: “trabajar en colaborativo se pudiera hacer entre personas que conviven, que tienen

cierta amistad, porque cuando hay amistad y se tratan con confianza, el tener esa cercanía posibilita que puedas entender la visión del otro.” (As1, 2021, p.12)

Es importante distinguir entonces, que el miedo va siempre unido a la esperanza de que lo que se teme no ocurra y la esperanza va unida al miedo de que aquello que se espera no llegue. Si como dice Gil Calvo (2003) el miedo es contagioso, pero la esperanza también lo puede ser.

Por otro lado, para los estudiantes el miedo se hace presente frente al asesor que mostrándose con incertidumbre en la función se aleja de sus asesorados con actitud de indiferencia y desdén, por lo que algunos no tendrán la confianza de recurrir a él a preguntar sus dudas. Un ejemplo se muestra a continuación

Yo creo que lo que me falló a mí fue el miedo que yo tenía de que el asesor me dijera que estaba mal mi trabajo, porque el asesor nos daba más información que a mí no me respondía mis dudas, y yo por miedo por conocerlo, por cómo nos respondía, pues no me comuniqué con él y siempre me fui como muy sola en la investigación. (E3, 2021, p.2)

En el mismo contexto, también el cambio de planes de estudio ha generado incertidumbre en las diferentes funciones como docentes, principalmente en aquella tarea de acompañamiento para la titulación de los estudiantes. La incertidumbre también se produce cuando en los documentos curriculares hay ambigüedades en el proceso, y en colegiado no se logra consensar para la toma de decisiones institucionales.

El documento de orientaciones es muy vago, nos falta como esa articulación de saber qué hace el asesor de práctica para saber qué le puedo pedir al asesorado en la asesoría metodológica. El asesor también tiene que saber específicamente qué es lo que está trabajando con sus estudiantes, o perder el miedo a asumir que no sabemos” (A5, 2021, p.5).

La incertidumbre como un problema motivado por la limitación de nuestro conocimiento se trata de un problema epistemológico. Así mismo, la incertidumbre, como una cualidad intrínseca de la naturaleza, deviene una cuestión ontológica, una propiedad del ser (Puig, 2020). En estos tiempos, la incertidumbre no tiene cubierta ni se puede aplazar, debemos afrontarla nos guste o no, pues

La incertidumbre es el hábitat natural de la vida humana, aunque la esperanza de escapar de ella es el motor de las actividades humanas. Rehuir la incertidumbre es un ingrediente fundamental, o al menos la asunción tácita, de cualquier imagen formada por la felicidad. Por eso parece que una felicidad auténtica, adecuada y total parece quedarse constantemente a una cierta distancia de nosotros: como un horizonte que, como todos los horizontes, desaparece cada vez que intentamos acercarnos a él. (Bauman, 2007, p. 32)

Así mismo, la incertidumbre se deriva de nuestras decisiones que desencadenan una serie de acciones en la práctica asesora que no podemos predecir. La educación en la incertidumbre es deficiente hoy en día, hay mucho por hacer pues es necesario abrir la mente a nuevas posibilidades y salir de las zonas de confort que finalmente nos esclavizan, no nos dejan crear, avanzar, soñar, nos limitan nuestras potencialidades. Esto sucede en el proceso de investigación cuando el estudiante normalista se encuentra ante una gran cantidad de información y para encontrar nuevos caminos precisa dejarse llevar por la intuición, la percepción, y no solo por la razón que algunas veces mutila el proceso creativo; pero este encuentro ante las decisiones es diálogo entre el asesor y asesorado.

Un estudiante expresa:

Ahí fue donde me equivoqué, no lo pensé, me centré demasiado en lo que me decían los demás, y aunque yo sabía qué instrumento podría usar se me olvidó buscar un instrumento para recolectar la información. Fue un error garrafal, lloré como tres veces porque decía cómo puedes ser tan tonta, cómo no pudiste, en primer dije voy a usar una lista de cotejo, para qué me sirve en algo cualitativo, para nada, no la usé

porque no me sirvió, puse que tenía que usar guías de observación, las hice y fueron las peores que he hecho; luego de llorar, lo reflexioné y decidí escucharme. (E7, 2021, p.3)

La incertidumbre genera la duda. Y tener dudas requiere tiempo, es laborioso, pues la certeza, la certidumbre procura solvencia y ahorra pensar (Puig, 2020). Así, la incertidumbre puede ser el escenario ideal para mejorar, pues la certeza te estanca, no te permite crecer. La incertidumbre puede ser una oportunidad para repensar nuestra vida y nuestro entorno. Nos exige parar cuando las rutinas no funcionan, y esto exige la reflexión y tomar una postura flexible, pero firme y prudente, en un mundo complejo.

La decisión en la práctica asesora, tanto del asesor como del estudiante, será avanzar con miedo sin disfrutar del proceso de titulación, o avanzar con esperanza de lo que se está por descubrir, como una oportunidad para la investigación enfrentando a la incertidumbre. Entonces la esperanza no niega el miedo, ni el sentimiento de incertidumbre. Pero una persona esperanzada no está dominada por el miedo, acepta y enfrenta la problemática, y acepta la relación con los demás, en un mundo de oportunidades.

## **2) La experiencia del Asesor y su vínculo con la confianza del estudiante**

Otra interacción que se identifica en esta Práctica Asesora, es la relación entre la experiencia del asesor con la confianza de sus estudiantes para desempeñar su trabajo de titulación.

Para analizar la experiencia, usaremos la teoría de Larrosa (2009) quien ha puesto especial énfasis en “eso que me pasa” y ha derivado cinco principios:

- 1) Principio de exterioridad, de alteridad, de alienación: el núcleo de este principio es el qué de la experiencia, el eso del “eso que me pasa”, lo que para Larrosa es acontecimiento y entiende como “el pasar por algo que no soy yo”. Significa pasar por “algo que no depende de mí, (...) que no es el resultado de mis palabras, ni de

mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad” (2011, p. 14–15). La experiencia deviene del encuentro de alguien o de algo externo a mí, diferente a mí, algo que no es mío, que no me pertenece.

- 2) Principio de reflexividad, de subjetividad, de transformación: el núcleo de este principio es el sujeto de la experiencia, el me del “eso que me pasa”, y significa que algo me pasa a mí, que es en mí donde la experiencia tiene lugar: en mis palabras, en mis ideas, en mis representaciones, en mis sentimientos, en mis proyectos, en mis intenciones, en mi saber, en mi poder o en mi voluntad. La experiencia supone una afectación del sujeto –siempre es subjetiva, es de alguien, de un modo único y particular– mediada por un proceso de reflexión –que lo forma y transforma: en sus palabras, sus ideas, sus sentimientos, sus proyectos.
- 3) Principio de pasaje, de pasión: se refiere al movimiento de la experiencia, se refiere al pasar de “eso que me pasa”. Conlleva la necesidad de separar experiencia de práctica, de eliminarle lo pragmático, ya que la experiencia es lo que me pasa, no lo que hago. Por lo tanto, la experiencia no depende de mis intenciones ni de mi voluntad, tampoco se identifica directamente con la acción, la práctica o la técnica, sino con la pasión.
- 4) Principio de singularidad, irrepitibilidad, pluralidad: este principio y el siguiente, al destacar las diferencias entre experiencia y experimento, permiten entender otras características fundamentales de la experiencia. Mientras un experimento es homogéneo y tiene que significar lo mismo para todos los que lo leen, la experiencia siempre es singular, cada persona tiene su propia experiencia. Si el experimento tiene que ser repetible, aún ante acontecimientos similares nunca se repite la misma experiencia, será distinta en cada uno de los participantes, es decir habrá una pluralidad de experiencias.
- 5) Principio de incertidumbre, libertad: mientras en un experimento se pueden anticipar sus resultados –al menos en términos probabilísticos–, la experiencia no

puede ser anticipada, ni saber de antemano lo que nos pasará, hacia dónde nos llevará o cómo nos transformará, por lo que la experiencia siempre tiene algo de imprevisible, de impredecible y de imprescriptible. Del mismo modo, la experiencia supone una apuesta por lo que no se sabe, lo que no se puede o lo que no se quiere y, en tal sentido, la experiencia es el lugar de la libertad.

De ahí que para la comprensión de la Identidad narrativa se recuperan los planteamientos de Ricoeur y Monge (1995), en tanto se reconoce que la historia contada dice el quién de la acción y es en esta relación circular en la que se fragua una identidad mediante la recepción del texto que, en cierto modo, permite que un sujeto se reconozca en la historia que se cuenta sobre sí. El sí mismo como otro diría Ricoeur, (2003). “Yo pienso yo soy, sí mismo”. Mismo (identidad personal e identidad narrativa mismo tiene como contrario otros. Mismidad = identidad. Dialéctica del sí y del otro distinto de sí, el yo del conocimiento de sí es el resultado de una vida examinada, contada y retomada por la reflexión aplicada a los textos. (2000, p.28). La constitución de uno mismo y la del sentido se da al mismo tiempo (1999, p. 75).

Con respecto a esta condición, algunos asesorados se muestran inseguros cuando les asignan un profesor que no ha tenido la experiencia de ser asesor, pues consideran que un docente que tiene experiencia en la función de asesoría los llevará a concluir en tiempo y forma su documento, además de enriquecer su formación inicial docente. Un asesorado hace la siguiente reflexión: “Lo más significativo de mi acompañamiento es que estoy realizando mi documento de titulación con la ayuda de alguien que tiene experiencia en el tema y me brinda todo su apoyo en todo momento” (E5, 2021, p.7).

En este sentido la experiencia, que para Larrosa es “eso que me pasa” requiere que algo suceda a partir de lo que se vive, de lo que se experimenta, de lo que se practica, de lo que se decide. Por tanto, está relacionada con la experticia que es la cualidad de una persona

que tiene experiencia y pericia en algún campo. Y volvemos al inicio de esta espiral, pues quién logra pericia si no es a través de la experiencia y de la práctica en sí misma.

Otro estudiante expresa “Contar con una persona experta y con su orientación para elaborar el trabajo, me permitió tener confianza, y en lo que aporta a mi crecimiento profesional”. (E7, 2021, p.7)

Mientras que, para otros asesorados es una etapa de poca certeza, estrés y desmotivación cuando les asignan a un docente que se manifiesta con poca experiencia o no tiene clara su función, razón incluso de no concluir a tiempo su trabajo de titulación,

Mi asesor solamente me revisó la ortografía, síntesis y coherencia entre cada uno de los apartados del documento, casi nunca me dio observaciones para modificar alguna parte del documento y siempre preguntaba a una compañera cómo su asesor les había pedido tal apartado para continuar. Por mi parte siempre me apegué al manual de orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. (E3, 2021, p.2)

La relevancia teórica que plantea Ricoeur con relación a los acontecimientos narrados, me remite a la necesidad de referir conceptualmente a la experiencia, dado que es clave para este estudio en tanto los relatos de experiencia de la práctica asesora normalista constituyen el núcleo central del mismo.

Por su parte Contreras Domingo (2011), con su explicación teórica usando la analogía de la dificultad de conservar un puño de agua, permite apreciar como la experiencia dice él, a la vez que la sentimos se nos escapa, porque toda experiencia, si nos toca profundamente, tiene algo de inasible, de impronunciable. Pero también, su planteamiento remite que ese experimentar, no se trata solo de cosas sino de nosotros mismos, dado que el centro de la experiencia está justo en “lo que nos pasa” (Contreras Domingo, 2011, p. 10).

La profesionalidad del profesor como asesor es otra de las interacciones que aquí se ponen a prueba cuando se refiere por parte de los estudiantes normalistas que: “Lo más significativo de mi acompañamiento es que estoy realizando mi documento de titulación con la ayuda de alguien que tiene experiencia en el tema” (E5, 2021, p.5).

En términos de ideario formativo, de acuerdo con Goodman, las necesidades de profesionalización se organizan en torno a las demandas derivadas de esta experiencia que se objetiva en la definición de una identidad profesional. Al respecto, en los relatos se observan demandas de un saber experiencial para el acompañamiento cuando se afirma que: “Contar con una persona experta y con su orientación para elaborar el trabajo, me permitió tener confianza...”. (E7, 2021, p.8).

Los asesores metodológicos tienen experiencia variada en esta función, además la formación es distinta; algunos asesores consideran que ya tienen todos los elementos necesarios para realizar esta actividad, otros son asesores noveles que requieren de acompañamiento, pero todas las personalidades son complejas, y esto influye en la práctica asesora que realizan. En ocasiones esta práctica está determinada por los habitus y prácticas de los asesores de la academia y por el capital con el que ingresan a la escuela normal (Hernández Morgan et al., 2019). Con respecto a esto, un asesor novel reflexiona aludiendo de un asesor experimentado: “el profe no está como los chavos en esa disposición de aprender, y tampoco en esa disposición de compartir”. Esta situación detiene a algunos asesores a pedir ayuda, pues manifiestan que tienen temor a ser criticados, juzgados o rechazados, “...estamos balcanizados terriblemente, hay lucha de egos” (As5, 2021, p.3).

Otros asesores acatan de manera pasiva todas las disposiciones que otros asesores proponen, aun cuando expresan que son erróneas, ante esto un asesor comenta

Algunos compañeros que “se sacan de la manga” quieren implementar cambios que les parecen o que consideran lógicos o razonables. Aquí en la normal algunos dicen es que lo tienes que poner, y se lo he tenido que poner más a fuerza que de ganas.

Aunque ninguno de los teóricos de la investigación acción lo sugiera, se le ocurrió a uno o dos personas y a veces para evitar conflictos se lo pones, pero no porque lo consideres después de haber revisado la teoría, las diferentes vertientes, ramas, estilos o como lo quieras llamar, pero fulanito y fulanita de aquí de la escuela afirman que lo debe de llevar y se lo terminas poniendo. (Asesor1, 2021, p.5)

Algunas metodologías proponen la colaboración, por ejemplo la investigación acción que puede guiar cualquier modalidad de titulación, pero de manera paradójica pocos asesores se reúnen para realizar este mismo ejercicio colaborativo. Un asesor expresa su sentir con respecto a esto: "...ataques entre los compañeros y cada quien quiere demostrar que es mucho mejor, estar luchando con las percepciones de los compañeros en relación a tu trabajo, temor a la crítica... esto se vive entre algunos asesores" (E2, 2021, p.4).

### **3) La empatía como utopía posible en la práctica asesora**

Comencemos con definir el concepto de empatía. Hay varios autores a lo largo de la historia que se han interesado por ese concepto, y entre todos ellos hay similitudes en sus definiciones. Un autor es Hume (1980) que aseguraba que las mentes de los hombres reflejan las emociones, pasiones, sentimientos y opiniones del otro, como espejos en que se reverbera, por eso es que se habla que el Otro siempre será nuestro espejo, a veces de nuestros más nobles sentimientos, pero otras veces de nuestros más oscuros deseos, angustias, temores e inseguridades. Por tanto, es resultado de nuestra propia conciencia, cuando al razonar sobre lo que le acontece al otro, realmente estamos razonando también sobre lo propio. Así lo expresa un estudiante

Es un espejo para yo estar atenta a este proceso tan importante que es el del último año de mi carrera, realmente es un proceso tan importante en el que podemos construir o destruir en la vida de las personas. (E1, 2021, p.11)

Para Freud la empatía es la comprensión del mecanismo por el cual somos capaces de interesarnos y acortar la distancia hacia cualquier actitud de la vida del otro (Freud en Repetto, 1992, p.39).

Así mismo Merlau-Ponty (1945) señalaba que el sentido de un gesto se entiende a partir de un acto por parte del espectador, por lo que la comprensión de los gestos viene a partir de la reciprocidad de las intenciones y de los gestos de otros (citado en Catuara, 2020). Según Jeffrey (2016) hay varios tipos de empatía, que a continuación se enlistan:

- La empatía cognitiva es la habilidad de identificar y entender la perspectiva y los sentimientos de otra persona desde una posición objetiva.
- La empatía afectiva es la habilidad de experimentar y compartir subjetivamente el estado psicológico o emocional del otro.
- La empatía comportamental es la habilidad de comunicar el entendimiento tanto afectivo como cognitivo con el otro para verificar su precisión.
- Y la empatía moral que es la motivación interna o preocupación por el otro, más el deseo de actuar en pro de aliviar el sentimiento negativo.

Mientras tanto, para Campelia (2017) “la empatía es personal e interpersonal, es relacionarse con otros, formar o profundizar en las relaciones con el otro. Es una actividad cooperativa y tiene como características la apertura, la receptividad, connotaciones biológicas, comunicación y diálogo”. (citado en Gomati, 2019, p.30)

Definitivamente existen semejanzas entre los diferentes autores que estudian a la empatía, y entre estas semejanzas está el comprender a los demás, que en realidad es a nosotros mismos, pues la interpretación que se hace del otro no es más que la propia.

Al ver a los demás, en realidad nos vemos a nosotros mismos. La gran tarea y responsabilidad es que sea reverberado, es decir, que al reflejarnos en los otros, ese

reflejo sea de una luz de nuestro interior lustrado, pulido y brillante; que salga lo mejor de mí, por los otros. (Medel Villafaña et al., 2021, p.47)

La empatía, por tanto, se podría considerar una condición indispensable en la relación de asesor–estudiante dentro de la práctica asesora normalista, pues esta capacidad permite comprender al otro desde su situación personal, profesional y social. Sin embargo, esta capacidad natural se desarrolla en interacción con los demás y en medio de una cultura que marca el tipo de persona que espera que seamos.

La empatía en las relaciones, como utopía posible, permite superar la cultura del silencio, en donde se castra el diálogo, pues los que interactúan lo hacen en un diálogo abierto, libre, que promueve la cultura de la palabra para devenir en una sociedad abierta y democrática. Por lo tanto, la empatía como utopía posible logrará el entendimiento entre las personas a través de la comprensión.

Nosotras nos bloqueábamos o pensábamos que no íbamos a sacar adelante el trabajo y era nuestra maestra quien nos animaba, quien nos decía miren todo lo que han hecho, podemos aventajar en este lado, busquen más autores que los ayuden a fundamentar su tema, el chiste es que no era de ya no hay clases y todo se echó abajo, era de ánimo, lo pueden lograr, así que considero que fue de gran ayuda su acompañamiento además de que nunca hubo un tiempo en que nos dejó solas, estaba muy pendiente de nuestros trabajos, los conocía, nos sugería bibliografía, cada semana nos enviaba nuestras correcciones y además teníamos clases en línea y despejaba todas nuestras dudas, pero además entendía nuestras emociones. (E13, 2021, p.2)

Cuando en esta interacción e interrelación, la empatía solo es parcial, o palabra muerta, las consecuencias no son tan alentadoras, sobre todo cuando solo se tiene empatía de una forma cognitiva exclusivamente, pues se comprenden las reacciones de los demás frente a alguna situación, pero no se comparte el sentir del otro, o cuando definitivamente no se comprende en absoluto.

Esta capacidad incluso puede ser utilizada con fines bien contrarios a la empatía y se puede convertir en una forma de utilitarismo, ya que permite la manipulación. Conocer lo que hiere puede ser usado con crueldad. La extorsión y la tortura justamente se basan en saber conocer lo que otro necesita, piensa y siente. (Carpena, 2016, p.25)

A continuación, algunos ejemplos de que, tanto en la práctica profesional como en el proceso de titulación, se alcanzó a interpretar esa falta de empatía. Así lo expresan diferentes estudiantes:

Veía que yo hacía algo que no iba y me regañaba, me traté de acoplar a su forma y me decía que no lo hacía bien, hago lo que ella hace y se enoja, y hago algo que decido y se enoja, y hasta llorando le dije a mi mamá ya no quiero ir, hago algo que es parecido a ella y se enoja, hago algo que debo de hacer por mi parte por mi forma y no le gusta, le dije que ya no podía.

Pensé en suicidarme, no le digo que no porque si estaba mal, le decía a mi mamá que me sentía mal, y todo ese tiempo que pasó antes del choque y después, no lo hice a propósito, fue un accidente, y pues después de eso seguía con los mismos pensamientos, y la verdad me afectó el documento, pero después dije por mi mamá lo haré, nosotros no tenemos mucho dinero, lo voy a hacer por ellos. (E15, 2021, p.5)

Así mismo sucede cuando los estudiantes piensan que a sus asesores no les interesa su trabajo, no hay empatía en el proceso, “qué bueno que no se sienta celestial porque ahí uno los ve inalcanzables y da pena preguntar (E8, 2021, p.5)

No nos mandaba nada de archivo, y pues nos dejaba en visto una semana y ya no respondía, y teníamos grupo por WhatsApp. Nos dijo que el teléfono se le había dañado, y yo dije bueno pues está bien, todo por correo hasta que conteste, yo ya hasta andaba llorando con mi esposo y mi mamá, y es que dije si el maestro no me hace caso ¿Cómo voy a terminar? Y luego ya nos dijo que solo una compañera tuvo su examen de titulación

y ahí sí le funcionó el celular, o sea nada más a ella le ayudó pero a mí no. (E2, 2021, p.9)

Así mismo, como cuando consideran que el asesor no cuenta con la preparación indispensable, y no buscan prepararse, “en cuestión de todo lo metodológico, no puedo dar buenas referencias porque siempre me dejó solo” (E11, 2021, p.6). La empatía va en ambos sentidos, así cuando tanto el asesor como asesorado se identifica que la ponen en práctica

A veces mi asesor no contestaba, tenía sus situaciones familiares, pero no puedo juzgar porque también las tengo, es su trabajo, pero solo él sabe lo que está pasando, pero fue muy humano y muy disponible, esa humanidad es necesaria entre asesor y asesorado (E8, 2021, p.5)

Pero eso sí es muy importante que uno como asesor se interese por sus estudiantes y que sienta empatía y entendimiento, más allá de solamente venir y decirle qué es lo que vas a hacer, cómo lo vas a hacer, una retroalimentación y ya. (As3, 2021, p.7)

La relación que se construye con los profesores formadores en la carrera para la formación como nuevos profesores, es decisiva. En gran parte, esta influye en el modo de construir las relaciones con los alumnos del nuevo profesor. Un aprendizaje se vuelve duradero y significativo en la medida que la relación entre el profesor y el estudiante también lo sea, y la empatía es un elemento primordial. Se aprende la empatía a partir de vivir la empatía.

Siento que desarrollé esa empatía con las demás personas, yo era una persona que me llevé todo mi material, eso sí, me llevé todo mi material que tenía en mi casa, y ahora sí que todas mis compañeras no había día que no me dijeran: ¿me prestas esto? Si, llévatelo, ¿me prestas esto otro? Si, llévatelo, porque así como yo soy de lúdica me gustaría que mis demás compañeras también lo fueran, porque al tener un grupo pequeño, intermedio o grande lo que quieren es realmente que jueguen, que se diviertan

y que no sea una clase así como de “ay, otra vez”, entonces yo decía pues sí, e incluso ahorita podemos decir que todo el material todavía está en la escuela donde estaba practicando, pero yo me siento muy contenta porque he aprendido tantas cosas de todos los maestros y de mis compañeras, y creo que aún me falta aprender muchas más, y yo puedo apoyar de alguna manera. (E1, 2021, p. 6)

Por tanto, la empatía es una condición y a la vez interacción primordial en la relación entre el asesor que acompaña el proceso de titulación, y el estudiante normalista de último grado. Cuando esta prevalece, el beneficio es mutuo, el éxito es compartido y el logro académico es colectivo. Siempre será una utopía posible al inicio del proceso de titulación, en el que ambos actores principales deberán tomar la decisión de comprometerse y ser empáticos en la relación con el otro para la construcción de ese trabajo. De no ser así, quedará como una utopía ideal que es improbable que suceda.

Freire no deja de contemplar a la educación como medio generador de la realización del inédito viable. Este inédito viable es considerado como un recurso imaginativo que proyecta el futuro posible a partir de la desconstrucción crítica del presente, así como de la convicción de que para alcanzar un mundo nuevo hay que educar de mejor forma. (RojoUstaritz, A.,1996, p.4)

Esta idea de Freire se ajusta perfectamente a la proposición de Tomás Moro (en RojoUstaritz, 1996, p. 4), según la cual "utopía no es quimera, ni es sólo idea, sino realidad, pensamiento terreno" pues se visualiza como una tarea permanente de construcción en la práctica asesora que requiere siempre, como en un ciclo de acción y reflexión.

#### **4) Relaciones de poder en la práctica asesora normalista**

A pesar del diálogo, utopía, construcción colectiva, y otras condiciones e interacciones que se requieren o se identifican en la práctica asesora para acompañar el proceso de titulación en una escuela normal, es también ejercido el poder.

El poder, en general se entiende, como la habilidad para hacer que algo ocurra. Esta habilidad puede ser de un solo individuo, pero también se puede identificar en un colectivo. Lo que es representativo en el concepto de poder, es que se logran los propósitos o metas, de cualquier forma, ya sea convenciendo u obligando a otros.

El término poder desde los primeros tiempos de la humanidad, ha tenido un significado profundo en el desarrollo de las sociedades, tanto en los avances científicos, artísticos, intelectuales, pero también ha sido una herramienta que ha traído sufrimiento y muerte, cuando de guerras, conflictos e injusticias se trata. Los tipos de poder según Michel Foucault son los siguientes:

- El coercitivo, donde por medio de amenaza o coacción se ejerce el control, pudiendo usar medios físicos, sociales, económicos o emocionales.
- El de recompensa: que ofrece un premio a aquellos individuos que acaten sus designios, estas recompensas pueden ser tanto positivas como negativas.
- Legítimo: Es de orden formal, que ejerce una jerarquía en nuestra sociedad, es un puesto de autoridad designado por el estado.
- De referencia: aquel poder que se obtiene con base en nuestro conocidos o grupos sociales que se frecuentan, el caso más sencillo de exponer, es el poder que adquieren los individuos que tienen cercanía con alguien que ejerce un cargo en el Estado.
- Experto: aquel poder que se ejerce en base al conocimiento, en las credenciales profesionales o la experiencia.
- Informativo: es el que tiene un actor social sobre la información que tiene y ofrece al público, pudiendo modificar el pensar de las personas con base en esa información suministrada.

Quienes tienen el poder, se distinguen por su capital cultural, social, económico, y/o diferentes capacidades de liderazgo, políticas e intelectuales, esto también exige relaciones

no simétricas entre quienes interactúan. Las relaciones de poder se basan en las interacciones entre dos o más personas, reguladas por normas sociales. Por tanto, en cualquier tipo de sociedad, organización, institución, existen relaciones de poder porque las subyace un tipo de interacción.

Las relaciones de poder exigen, como se dijo, una no simetría en la interacción, porque no hay una situación de igualdad entre sus miembros, y se ejerce la autoridad de un miembro sobre otro. Según Michel Foucault, el objetivo de la relación de poder es que el sujeto dominado realice las acciones que el dominador desea, incluyendo aquellos procedimientos de adiestramiento y limitación de algunos comportamientos, siendo clave la existencia de una organización de jerarquía entre los miembros.

En la práctica asesora normalista para acompañar el proceso de titulación, no hay excepción en las relaciones de poder, en la interacción del asesor, asesorado, y/o con otros asesores. Los tipos de poder mayormente identificados entre los actores, en esta escuela formadora, son el coercitivo, legítimo y el de experto. En los siguientes párrafos se irán desentrañando.

Llegó a la maestra titular a decirme que yo no servía como maestro, y eso si me dio un buen bajón, y aparte de que me dio ese bajón en el tiempo de diciembre había fallecido mi último abuelo, el papá de mi papá, me dio más abajo y todavía que esta maestra me diga que no sirvo para eso, si me sentí muy mal. No sabía qué hacer, cualquier cosa que hiciera no le parecía. Y yo todo desesperado maestra, se lo juro que hasta quería llorar ahí en el salón de clases, pero dije no, me tengo que aguantar (E15, 2021, p.3)

Cuando no existen reglas claras de lo que se debe hacer en la práctica profesional, los estudiantes “sufren” esta situación, a veces es regulada por parte de la escuela formadora, pero otras se viven en silencio.

Así mismo, cuando hay inseguridad del asesor metodológico, pero la única forma de hacerle saber a sus estudiantes quién manda, es a través de ejercer el poder, esto significa

incluso no autorizar ni firmar el documento para que puedan registrarlo ante la comisión de titulación.

Antes de entregar el trabajo ya había hecho mis modificaciones, pero mi asesor no las revisó o las revisó de reojo y solo me dijo está mal, está mal, y ese mismo día me sacó todo lo que había hecho por mí, y dije no más, sí nos enseñó muchas cosas, no le digo que no, porque si aprendí, pero no se me hizo justo, eso no ayuda. (E15, 2021, p. 4)

Otro estudiante expresa:

Mi asesor me dijo que tenía mal la justificación y el planteamiento del problema, y ya me lo había aprobado en otras ocasiones, pero ya no le gustaba. –¿Porque pusiste esto? –es que maestro usted dijo que hiciera eso y que estaba bien, no, no lo dije, pero sí me había dicho, y yo pensaba debo estar tranquilo, pero si lo quiero dejar porque es mío, de verdad acato la recomendación pero si se quita se pierde la esencia. Entonces con un grito me dijo: haz lo que quieras, y pues me sentí super mal, y me fui a llorar al baño. (E7, 2021, p. 5)

Otras, cuando el asesor no garantiza ni las asesorías necesarias para el avance, esto implicaría tiempo y dedicación para acompañar en el trabajo.

En la pandemia no tuvimos ninguna asesoría, fue de que llega la pandemia en marzo y no tuvimos contacto hasta principios de mayo y solo para pedirnos el trabajo final. Estuvimos llamándole y nunca respondió. Y pues no sabíamos nada, entonces nos llamamos para consultarnos, porque otros sí tuvieron asesorías, pero nosotros no. Todo el trabajo del semestre se redujo a semanas, y ni cómo reclamarle porque luego no nos firma. (E11, 2021, p.6)

El ejercicio del poder en otros momentos se comprende cuando es el periodo de revisión por parte de los lectores, y cuando hay rencillas entre los mismos asesores se aprovecha el momento para descalificar el trabajo del compañero, a través de la devaluación del trabajo de su asesorado. Así lo expresa un estudiante

Se nota cuando se llevan mal y hablan mal de otro asesor, eso se ve muy bajo, no creo que sea necesario, deberían respetarse los trabajos, claro que si uno debe de estar abierto a las correcciones pero no hacerlo porque está mal con el otro asesor, porque es mejor, no sé (E8, 2021, p. 6)

Otro ejemplo se muestra en seguida

Cuando yo le comenté a mi amiga cómo era mi asesor, ella no quería creerme en ningún aspecto, entonces cuando le tocó que el fuera su revisor, pues se dio de topes, ¿no? También a ella le dio muchísimas correcciones, le dijeron que al trabajo le faltaban muchas cosas, que estaba mal, a lo cual su asesor se molestó porque dijo que no era posible pues era un trabajo de nivel licenciatura, no de maestría ni doctorado, pero como su asesor y mi asesor tenían diferencias, aquí se desquitan. (E1, 2021, p. 8)

En las relaciones de poder está fuertemente manifestado el ego, entendido como el constructo mental sobre la imagen que tiene uno de sí mismo, es decir como la narración que nos proporciona una determinada versión de nuestra vida (Simón VM., 2001). Sin embargo, cuando ese ego entra en contacto con los egos de los demás, a veces se dificulta la relación en la interacción, “eso implica quedar al desnudo de la propia ignorancia o desconocimiento, y no es fácil, yo creo que debería haber confianza para que se dé el trabajo colaborativo” (As3, 2021, p.4).

El abrirnos, o el permitir que conozcan lo que hacemos, pues cuesta un poco de trabajo, y no porque no tengamos los elementos o dudemos de nosotros, sino porque hemos tal vez sido descalificados y/o criticados en otro momento. (As1, 2021, p.2)

Dejar de estar balcanizados podría ser la solución y se podría lograr

La toma de acuerdos desde que los chavos están de primero a sexto semestre, con productos integradores, en el que un chavo con un solo producto puede ser valorado

porque ya los profes tienen sus indicadores de evaluación, su instrumento de evaluación y lo alcanzan a ver en lo que el chavo propone, otra cosa en los procesos de formación sería. (As5, 2021, p.12)

Algo en común se puede identificar en estos ejercicios de poder, y una de esas coincidencias es que hay poca claridad en las normas del proceso de titulación, eso podría evitar más dificultades.

Cada maestro tiene su método, es respetable pero al final nos genera un conflicto porque cada maestro trabaja diferente, hay quienes revisan una cosa y otros otra, entonces hay un momento en el que tienes tres documentos, y no se pueden juntar en uno, entonces no estoy justificándome pero si es un factor que nos afecta para todos, porque incluso puede ser hasta una factor para los docentes que son asesores y que no solo tienen a uno sino a varios, y pues que a todos se les tiene que dar un seguimiento. (E9, 2021,p.4)

Desde el momento en que al profesor se le asignan algunos estudiantes se puede identificar la relación de poder de forma tácita. Sin embargo, el trabajo y desempeño del asesor serán los elementos más importantes para que el asesor tenga autoridad con sus estudiantes, en el ejercicio de la práctica asesora, en lugar de poder.

La autoridad es una forma de lograr la adhesión a los mandatos o a las decisiones tomadas, por el sólo hecho de que quien imparte la orden o toma la decisión tiene credibilidad, bien sea por su experiencia o conocimiento, o porque ha establecido una relación de confianza entre sus subalternos, quienes nunca sentirán que el jefe los defrauda o los piensa utilizar en beneficio propio. En este sentido, la autoridad implica una aceptación voluntaria, generalmente sin discusión, de un subalterno a las órdenes impartidas por su superior. (Gómez, 2010, p. 12)

Así mismo, esta relación se puede ir volviendo simétrica a medida que el asesorado va avanzando en el proceso de titulación. Lo ideal es que al final de la obra, los actores

mantengan una relación simétrica, con diálogo abierto para aprender de manera mutua, esto incluye la relación asesor–estudiante y asesor–asesor.

Algunas veces, desde el principio, el asesor demuestra que confía en su alumno y deja que de manera solitaria, sin mucho acompañamiento, vaya avanzando, pero esto solo logra buenos resultados cuando el estudiante cuenta con habilidades previas de análisis, reflexión, toma de decisiones, resolución de problemas, etc. de otra manera, lo único que se conseguirá es que el estudiante no concluya su trabajo de titulación. Esto es también ejercer un poder porque, aunque no está el asesor acompañando el proceso del estudiante, deja entrever que él tiene el poder y puede hacer lo que quiera, incluso faltar a sus obligaciones.

En otro sentido, están los asesores que con mucha dedicación, responsabilidad e iniciativa, conducen al estudiante en la ruta metodológica que permite la culminación de su trabajo de titulación, y en este caso el poder del asesor sobre su estudiante se reflejará en el producto, a partir de mostrar su propio desempeño, que dejará huella frente a las siguientes generaciones pues será identificado como un profesor de notable trayectoria que dará confianza para que acompañe el trabajo de aquel estudiante que después sea asignado como su asesorado.

Que el asesor tenga autoridad en la práctica asesora también implica lograr su cometido, y este principalmente corresponde a que sus estudiantes logren registrar para el primer bloque su trabajo de titulación. Eso le seguirá dando el reconocimiento, prestigio y afirmación de que es capaz, y así los estudiantes de grados inferiores estarán interesados en que este profesor sea asignado como su asesor, llegado el momento nuevamente del proceso de titulación.

### *Recapitulando*

Como podemos darnos cuenta, la vida cotidiana de la asesoría metodológica normalista se observa configurada en:

- Las condiciones donde la incertidumbre juega un papel fundamental, una función con escenario poco claro a decir de sus actores: "...sin saber cuáles son mis funciones, y qué tengo que hacer, si estoy haciendo bien o no mi trabajo..." (As3, 2021). Una designación que implica el acompañamiento del proceso de titulación en la formación inicial docente y que en teoría debería estar basada en el análisis del perfil profesional del docente especializado en la formación de profesores, se refiere como inesperada, como fuera de lugar, descontextualizada, a decir de sus protagonistas: "...el hecho de incorporarme como figura de asesor,...me genera incertidumbre". (As3,2021). "El asesor también tiene que saber específicamente qué es lo que está trabajando con sus estudiantes, ...perder el miedo a asumir que no sabemos". (As5, 2021, p.5)
- El relato sobre el miedo ante el desconocimiento de las formas de acompañamiento, como una circunstancia que se articula a las condiciones institucionales en torno a esta práctica asesora normalista donde se identifica que se carece tanto de habilitación como de orientaciones necesarias. Esta demanda que se observa aquí como necesaria y que se enfatiza cuando se afirma que: "el documento de orientaciones es muy vago..." (As5,2021), muestra que en el quehacer cotidiano de esta práctica no hay una guía clara que sostenga un proceder académico-institucional, ello en el marco de una cultura institucional que sin este sostén técnico-normativo, la libertad del uso de la competencia intelectual queda a la deriva.
- La incertidumbre expresada aquí como el desafío para asumir esta designación para la cual no hay habilitación ni orientaciones institucionales claras está relacionada a otros aspectos, tal es el caso que en el relato se menciona: "...como esa articulación de saber qué hace el asesor de práctica para saber qué le puedo pedir al asesorado en la asesoría metodológica". (As5, 2021). Lo que se refiere es que no hay la articulación requerida entre los dos tipos de asesores (asesor de práctica y asesor metodológico), quienes se implican en el proceso de una misma práctica. De tal

forma que la condición de aislamiento y fragmentación acrecienta la vivencia de incertidumbre. Una circunstancia que muestra cómo se desdibuja la toma de decisiones institucionales.

- La asignación de la función asesora que pareciera descontextualizada a la identidad de un docente normalista y particularmente a su profesionalidad, genera que estudiantes expresen: “Por mi parte siempre me apegué al manual de orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación” (E3, 2021, p.1) denotando poca confianza en el trabajo de su asesor.
- Un ambiente inseguro emerge como una condición más de esta práctica asesora, dado que, a diferencia de los relatos que implican el énfasis en los saberes experienciales, surge también el cuestionamiento por parte de estudiantes que identifican la ignorancia del asesor en el tema que fundamenta su función: “Mi asesor solamente me revisó la ortografía... nunca me dio observaciones ... y siempre preguntaba a una compañera cómo su asesor les había pedido tal apartado para continuar” (E3, 2021, p.2). Las consultas de los asesores tanto a colegas como a estudiantes incluso son definidas como inseguridades que no dan confianza, pues esto se hace en la clandestinidad y pocas veces en un trabajo de academia, lugar en que se siente que exponen debilidades unos con otros, en lugar de un espacio de crecimiento.
- La interacción de empatía que se produce entre el asesor y estudiante, solo es posible si cada uno es empático con sus propias necesidades, pues esta capacidad empática se transmite si es que se vive de manera personal.
- En la práctica asesora se desentrañan diferentes relaciones de poder, en la misma interacción del asesor- estudiante y asesor-asesor, principalmente. El que somete es aquel que puede identificarse a sí mismo como un sujeto con mayor autoridad, resultado de su formación, designación, experiencia o reconocimiento de que puede ser superior a alguien.

- El lugar aquí relatado de la asesoría metodológica revela un espacio de autoformación tanto para asesores como para asesorados e implica a la profesionalidad como una categoría inefable que, requiere juicios de valor sobre los cuales abundan los desacuerdos. Según Eirín et al (2009) Hargreaves (1994), la profesionalidad desde un enfoque de acción y reflexión; como “un proceso...de indagación y experimentación, donde el asesor aprende al enseñar y enseña porque aprende”. Y la profesionalización como la conquista del asesor en esa acción consciente que constituye el proceso en que se fundamenta la profesionalidad, son nociones en las que están implicadas relaciones de poder como un proceso autodirigido de profundización de las demandas de la profesión.

Luego de este análisis de la narrativa de los asesores y estudiantes normalistas, se pudieron identificar las condiciones e interacciones de la práctica asesora. Este primer análisis de la vida cotidiana, permitió poner en contexto al escenario de esta práctica asesora y como parte de éste, el tipo de interacción entre el asesor metodológico y el estudiante normalista, en esa cultura institucional en la que conviven.

Cabe señalar que esas narrativas son producto de la aplicación de entrevistas tanto a Asesores Metodológicos como a Estudiantes Normalistas, en la fase intermedia y final de su proceso de titulación, durante los ciclos escolares 2019–2021. Además, en un contexto de Pandemia, por lo que se usaron modalidades de investigación tanto presenciales como virtuales, así como algunas redes sociales.

A partir del análisis de los relatos mencionados sobre la experiencia de cinco asesores y 15 estudiantes de último grado de la Escuela Normal Oficial de Irapuato, de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, se pudo caracterizar el escenario de la práctica asesora, en este proceso complejo y formativo (independientemente del espacio físico o virtual). Ricoeur (2004) plantea “Si no existe experiencia que no esté ya mediatizada

por sistemas simbólicos y, entre ellos, por narraciones, parece inútil decir, como hemos hecho, que la acción demanda narración” (p.143).

La Práctica Asesora Normalista para el acompañamiento en el Proceso de titulación denota poca claridad, pues como lo plantea Roger Chartier, la noción de práctica tiene una fuerza analítica que es necesario descifrarla en sus intenciones, códigos, proyectos (Bello et al., 2019); por lo que en este apartado se abre la caja negra para encontrar la doxa de este escenario, en el que las interacciones y condiciones se hacen presentes.

## Significados de la Práctica Asesora Normalista para el Acompañamiento del Proceso de Titulación en la Escuela Normal Oficial de Irapuato

*“Nos perdemos en lo que leemos para regresar a nosotros mismos, transformados y como parte de un mundo más expansivo”*

*Judith Butler*

En el apartado anterior, en el que se pudo mostrar, en primera instancia, la caracterización de la práctica asesora e identificar las diferentes interacciones, también se presentaron las condiciones en que la práctica asesora se genera, en ese encuentro relacional de asesores y asesorados, como actores de la obra de teatro: La Caja Negra de la Formación Inicial Docente. Ahora toca dar paso a la develación del mensaje de esa obra como en un rizoma de resonancias (Ghiso, 2022), que presenten los diferentes significados, con sus relaciones y la reciprocidad que puede darse entre ellos, y como en la trama de la obra mostrar los elementos concatenados.

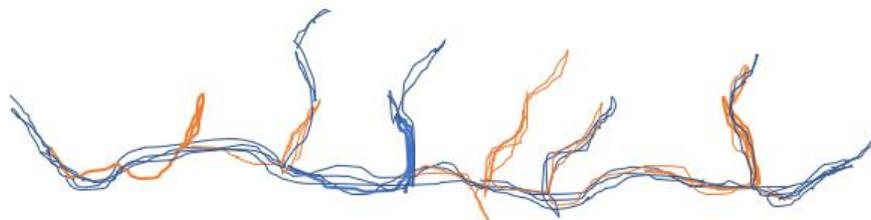
Una resonancia es una estrategia de aproximación al texto narrativo, que busca no enmudecerlo con categorías teóricas y esquemas analíticos, ni negar al sujeto lector, pues permite un tránsito en su memoria, en sus saberes y en sus contextos. El rizoma de resonancias es una metáfora, una sospecha epistemológica, donde todos los ejes de resonancias aparecen conectados en condiciones que posibilitan develar sentidos o construir contextos. El rizoma de resonancias, no posee un centro, se va construyendo y entretejiendo de manera emergente. (p. 9)

Comprender los significados de esa práctica asesora, supone estudiar la relación entre el Asesor Metodológico y el Estudiante Normalista. En esa relación se hace presente la intersubjetividad de ambos, en un contexto particular (el contexto normalista) y los une un objeto de conocimiento que es la construcción del trabajo de titulación. Sin embargo, en cada relación de los asesores y estudiantes pueden comprenderse significados, que aunque

algunos comunes entre cada grupo de actores, pueden mostrar distintos acercamientos y abordajes de ese objeto de conocimiento, así como saberes. En la siguiente figura se puede ejemplificar esa correspondencia en el rizoma.

**Figura 3**

*Rizoma de resonancias de los significados de la Práctica Asesora Normalista*

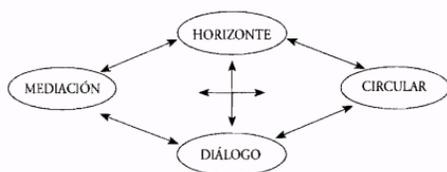


*Nota:* Para la teoría filosófica de Gilles Deleuze y Félix Guattari, un rizoma es un esquema de pensamiento o modelo descriptivo o epistemológico en el que la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica.

Comprender los significados de esa práctica, es decir el mensaje de la obra, es el tercer momento de la argumentación de la tesis (Refiguración). La Práctica Asesora Normalista para acompañar el proceso de Titulación, se comprende como un proceso dialéctico en permanente construcción de significados. La Hermenéutica permite la comprensión de esto, a partir de las estructuras de intelección.

**Figura 4**

*Estructuras de la intelección en la Hermenéutica*



**Horizonte:** condicionamiento de diversos elementos (totalidad)  
**Circular:** Necesidad de apertura de sentidos; preconcepciones que se abren según el contacto con experiencias.  
**Diálogo:** voluntad de apertura del sujeto hacia otros comprender sus palabras.  
**Mediación:** los elementos propios del contexto, así la dimensión temporal y espacial del sujeto

*Nota:* Figura presentada en el taller sobre técnicas de la investigación educativa (Lombardi, 2022).

En este tercer argumento de la tesis, también se documentan los saberes que sostienen la iniciación de la enseñanza, así como su alcance en la formación inicial docente. Estos significados refiguran a la Práctica Asesora, como un dispositivo pedagógico en la formación de profesores.

Estas ideas orientaron el análisis de las entrevistas vistas como textos a interpretar, pues es a partir de lo que los sujetos implicados viven en ese espacio curricular, como lo expresan de forma narrativa.

Siguiendo a Frege (1998), se ha establecido al significado como la pareja sentido-referencia. Los sentidos (significaciones) o naturaleza del significado, es el aspecto problemático del significado, y la referencia es el referente de la expresión. El sentido de una palabra o expresión es lo que un hablante capta cuando la comprende, es por esto que el sentido es el elemento que ocupa un lugar principal en el binomio sentido-referencia.

Se han clasificado a las teorías del significado, dando respuesta a la pregunta por la naturaleza del mismo, centrado la pregunta en la significación o sentido. Según la clasificación de Christensen, hay dos grandes grupos teóricos sobre el significado: el que explica los significados como entidades y el que los explica como no entidades. Los que explican los significados o significaciones como entidades, pueden explicarlos: como entidades empíricas o físicas (objetos y hechos), como entidades mentales, como entidades abstractas distintas de lo físico y lo mental.

Los que explican el significado como no entidades explican como modos de conducta o como usos, papeles, roles. Beuchot propone que el segundo grupo de teorías que no son entidades, se pueden tomar como cierto tipo de entidades. Pues, desde otro enfoque ontológico, esas no-entidades (conductas, usos, papeles, roles, etc.) pueden interpretarse como entidades: no ciertamente como entidades substanciales, sino accidentales; y, dentro de las accidentales, como relaciones. (Beuchot, 1988, p.12)

Para esta investigación, los significados son entendidos como entidades accidentales de la mente, representadas a partir de imágenes, conceptos, juicios, sentimientos,

emociones, es decir cualidades mentales, y está inserto en lo que se llama teoría del conceptualismo o mentalismo. Cada expresión está relacionada directamente a una entidad mental, esto es que cada término significa un concepto con referencia a un objeto, y un enunciado tiene como significación una proposición mental referido a un estado de cosas. Este enunciado puede expresar un juicio que corresponde o no a la realidad, pues aunque algo sea falso no significa que esté desprovisto de significado. Este tiene un lenguaje muy importante pues sirve para representar las cosas, tal y como las contenemos en la mente, según el concepto que hayamos construido de ellas.

Suele acusarse al conceptualismo que recarga el significado en los conceptos o entidades mentales, que, como tales, son privadas y no cumplen con la condición o exigencia de ser un lenguaje público—exigencia famosa desde Wittgenstein—. Pero, aunque el significado inmediato de las expresiones es interno, su significado principal, intencional o intencionado, es exterior, y se manifiesta en el lenguaje público. (Beuchot, p. 32)

En este apartado de la tesis, se hace alusión a los significados de la obra “la caja negra de la formación inicial docente”, esa práctica asesora que se desarrolla en el último año de la carrera profesional. Es este el momento de la Mimesis III, la refiguración de sí, el saber práctico se hace presente y tiene lugar cuando el que lee experimenta identificación con las situaciones, emociones y pensamientos de los personajes (estudiante normalista y asesor metodológico), “la narración tiene su pleno sentido cuando es restituida al tiempo del obrar y del padecer en la Mimesis III” (Ricoeur, 2004, p. 139).

A continuación, se van mostrando los significados, como en ese rizoma que no muestra una jerarquía, más bien como un sistema en donde todos se entretajan y se relacionan, y que por las distintas fases del proceso de titulación van apareciendo.

### **Un comienzo artificial: No hay marcha atrás en la elección de la modalidad de titulación**

Como ya se planteó en el capítulo uno, hay tres modalidades de titulación en las escuelas normales (plan 2012 y plan 2018) y éstas son: el informe de prácticas, la tesis de

investigación y el portafolio de evidencias. En los lineamientos que orientan el proceso de titulación se identifica que los estudiantes deben elegir la modalidad desde el quinto semestre para el plan 2018, y en el sexto semestre para el plan 2012. Si embargo no hay evidencia de que en el plan 2018 ocurra esto, se sigue realizando a finales del sexto semestre.

Es así como los estudiantes definen esta modalidad de titulación, en donde la expresan a través de una carta e incluyen también la competencia profesional que decidirán fortalecer en ese proceso. Sin embargo, no hay evidencia de cómo es que los muchachos realizan este escrutinio para la elección, por lo que algunos de los estudiantes no tienen una clara idea de lo que es cada una de las modalidades. Así lo expresa un asesor: “Ellos ya traen su modalidad y el tema de interés, sobre todo ya traen la asignatura, ya es muy difícil que cambien, ya cuando llegan conmigo ya es muy difícil que cambien, además no se podría” (As4, p. 1, 2021)

A veces pareciera que algunos estudiantes se dejan influenciar por otros compañeros o por algunos profesores que sugieren según la modalidad de interés y aceptación para estos docentes. Así lo expresa un estudiante “por la experiencia que escuchaba de compañeros anteriores que decían que el informe era mejor, y porque un profesor nos convenció, fue que elegí el informe, no porque lo conociera; me dejé llevar por lo que escuchaba” (E14, 2021, p. 1).

Esto representa una decisión a la ligera, sin un proceso sistemático en el que de acuerdo a una problematización se identifique o construya el problema de la práctica como lo dice Sánchez Puentes. Al contrario, es una decisión a priori del proceso de problematización, que de acuerdo a Foucault (1994), posibilita el despliegue de la Investigación Educativa pues implica un acto de enunciación inicial, que requiere de amplia argumentación por parte del investigador con base en su experiencia y el contexto en el que se desarrolla. Por lo que cuando ya se problematiza y resulta que las preguntas de investigación y los propósitos que

se plantean podrían sugerir otro tipo de investigación a la elegida con anterioridad, no hay un mecanismo identificado para seleccionar otra modalidad de titulación.

Esto puede significar muchas cosas, desde que no existe una malla curricular que relacione a los cursos de los diferentes trayectos, o que no hay un trabajo colegiado en las academias para compartir lo que se hace en cada curso, hasta que cada profesor no esté cumpliendo con lo que se solicita en el curso que coordina, como lo expresa el siguiente estudiante:

Yo me dejé llevar por lo que nos comentó el profesor que se encargó de darnos el curso de la práctica de sexto semestre, nunca nos explicó nada de tesis, fue muy general y pues no pude percatarme de todo, por lo que elegí informe. (E5, 2021, p.5)

También puede ser que a los estudiantes no les signifiquen los contenidos de los distintos cursos, hasta que llegan a la recta final de su carrera.

Le voy a ser bien sincera maestra, realmente a este punto, bueno, cuando nos tocó el asesor nos platicó bien y nos profundizó lo que es la tesis y qué se trabaja con la tesis, y considero que, bueno, yo debí de haber hecho una tesis mejor, pero ya había elegido informe. (E3, 2021, p. 4).

También puede representar que para cuando los chicos ya han problematizado para identificar el problema de la práctica todo el proceso de asignación por parte del Director de la Obra ya se ha materializado, y eso implicaría cambios administrativos que seguramente ya no es tan fácil solventar, lo que se puede comprender que hay procesos que el propio Director de la obra no conoce. Así expresa el siguiente estudiante también “ya hasta que nos asignaron a los asesores, quería elegir tesis, pero ya había decidido, ya no podía voltearme (E4, 2021, p.4).

El proceso de titulación es complejo y sistemático, pero si existe un vacío desde el inicio, podría dificultar el trabajo. Valdría la pena revisar esta fase, pues implica una formación y habilitación de los asesores metodológicos, pero también de quienes están tras bambalinas,

tomando las decisiones administrativas, que en ocasiones están alejadas de las acciones académicas. Una propuesta para capitalizar esas acciones administrativas y poner en concordancia con las académicas podría ser a partir de que el Director de la obra pueda tener la responsabilidad de acompañar el trabajo de titulación de algún estudiante o involucrarse en la academia de asesores metodológicos como un sujeto activo que vive las dificultades de los otros profesores a partir de la experiencia propia, y al estar inmerso en las vicisitudes del propio proceso visibilice las áreas de oportunidad.

### **El problema de investigación: una oportunidad de hacer las paces con un inconveniente del presente o del pasado**

El problema que se identifica o se construye en la problematización está relacionado con un problema personal del propio investigador, hablando aquí del estudiante normalista. Generalmente son temas que tocan su vida personal, o son situaciones que no se han resuelto o son significativas. Entonces la investigación se convierte en una oportunidad para interpelarse, para reconocer en dónde se está, las experiencias propias, las vivencias, los momentos significativos, las relaciones del investigador en su vida personal, sus intereses, las necesidades; es una posibilidad para romper esquemas, para avanzar en los procesos formativos, un momento para encontrarse consigo mismo y con el otro, en ese topetazo entre el final de la formación inicial docente e iniciación con la docencia. En la siguiente cita se muestra este interés del estudiante normalista como investigador:

No quiero hacer algo que no me guste, entonces cuando estuve leyendo a Sánchez dice que es importante rescatar las nociones que tiene el investigador y los intereses, y yo creo que uno fija su mirada en algo, descubres, pero también tiene que ver con tus intuiciones, entonces eso fue algo que me llenó mucho al inicio de la investigación. (E8, 2021, p.1)

Cuando emerge un problema personal, ya sea de nuestro pasado o de nuestro presente para investigarlo, significa que nos estamos implicando con el objeto de estudio. Etimológicamente el término implicación se construye a partir del prefijo “im” que significa

negación o privación, del verbo latino “plicare” que significa doblar, plegar (y que también es común a palabras como aplicación, complicación) y de la terminación “ción” que indica movimiento. Daría cuenta de algo doblado o plegado de forma tal que no sería visible, aunque esté ahí. Según Ardoíno (1993), alude a la tarea de “hacer transparente lo que antes era opaco”. A continuación, se muestra un ejemplo de ello.

Yo quería buscar un tema relacionado a la evaluación, pues era un tema que me tocaba mucho desde lo personal, pues tenía dificultades cuando me evaluaban. Pero tuve que cambiarlo a lenguaje, escritura y pensamiento matemático por indicación de mi asesora, pero yo decía yo no quiero esto. Investigaba, pero decía es que pues no me llama la atención. Entonces llegué un día al acompañamiento, platiqué mi historia y me dice la maestra pues si quieres evaluación investigala, y de ahí empecé a investigar evaluación y cada vez que leía me daba cuenta que era el tema que me inspiraba. (E5, 2021, p. 1)

Bourdieu refiere a “La implicación y lo implícito” para mostrar la relación entre lo que se investiga y lo que le involucra al propio investigador. En su obra *Respuestas por una Antropología Reflexiva* presenta la idea de *una objetivación participante* y plantea: “...es sin duda el más difícil de los ejercicios, porque exige romper con las adherencias y adhesiones más profundas y más inconscientes; a menudo, con aquellas que fundamentan el “interés” mismo del objeto estudiado para quien lo estudia, es decir, lo que él menos desea saber acerca de su relación con el objeto que intenta conocer” (Bourdieu y Wacquant, 1995 en Fernández et al 2014). Por tanto, la objetivación participante se entiende como el desdoblamiento difícil de hacer de la consciencia: objeto y sujeto.

En este sentido, el asesor metodológico deberá acompañar al estudiante para lograr esa distancia epistemológica entre el objeto cognitivo y sí mismo, y tener la confiabilidad y validez que se requieren en los resultados del proceso de investigación. Aún así el investigador se encontrará implicado con su trabajo de investigación de una manera tan

poderosa. Un asesor expresa con relación a la implicación que tiene un estudiante con su trabajo de investigación.

Por alguna razón, los estudiantes, ellos solitos empiezan a caer, empiezan a meter su currículum oculto sin darse cuenta, tampoco no me he metido a indagar cómo es este proceso honestamente, pero aterrizan en cosas que les mueven a ellos, supongo que de alguna manera su subconsciente hace clic, te repito no me he puesto a investigar ese mecanismo por lo cual ocurre, pero eventualmente caen en cosas que les son relevantes. (As1, 2021, p.6)

A pesar de que Riemer (1977) ha afirmado que los investigadores de las ciencias sociales con demasiada frecuencia dejan de lado el conocimiento y la experiencia que ellos poseen, y a menudo ignoran o tratan como secundarias sus propias biografías, experiencias de vida y situaciones familiares, en algunas investigaciones estos elementos pueden ser muy oportunos como fuentes importantes de ideas y datos de investigación, desde el momento de la problematización o incluso como una fuente rica de material empírico para el análisis y reflexión de los hallazgos.

También cuando se propone una metodología cualitativa que implica al propio investigador, como la autoetnografía, en la que este se vigila como tomador de decisiones, agentes y actores, la madurez y experiencia dependen parcialmente de llegar a ser conscientes de casi todo lo que hacemos, y de esta manera poder enfocarnos en la tarea que se tiene entre manos cuando investigamos (Benner, 1984; Dreyfus y Dreyfus, 1986).

### **Dar más al que menos tiene: demanda ante la diversidad**

La práctica asesora para acompañar el proceso de titulación es una oportunidad valiosa para considerar la inclusión educativa como una respuesta ante la diversidad. Los estudiantes normalistas asignados a algún asesor metodológico poseen características

diversas tanto personales, como académicas, además de variados intereses investigativos y procesos metodológicos de investigación. Un estudiante plantea:

La maestra nos favoreció nuestro aprendizaje durante todo el proceso de titulación, nos acompañó y apoyó de acuerdo a las necesidades de cada una (E5, 2021, p.7)

Regularmente al asesor le asignan una sola modalidad de titulación, cuando bien le va, pero también se han tenido que enfrentar a múltiples y variados métodos de investigación. Esto obliga a planear desde distintas miradas epistemológicas, metodológicas y/o pedagógicas. Y aun cuando tuviera una sola modalidad, los objetos cognitivos de investigación de sus estudiantes son distantes y distintos.

Así mismo, como lo plantea Mamani Benito (2019), es precisamente en este escenario donde surgen las complicaciones, pues algunos estudios orientan a comprender que el asesor más que representar una figura de apoyo para los estudiantes que tienen mayores dificultades, es percibido a veces como un obstáculo, sobre todo cuando no cumple para ser un acompañante eficiente que incluya a todos sus estudiantes. Aunado a esto, cuando su actitud y trato no es cálido ni constructivo, puede generar en sus estudiantes cierto temor y desmotivación para realizar un trabajo significativo, desarrollando más bien una actitud de querer librarse del proceso de la manera más rápida, y convirtiendo al trabajo de titulación en solo un requisito a cumplir a cualquier precio. Así lo comenta el siguiente estudiante:

Mi asesor es muy bueno en ciencias porque es su rama, pero en el momento de que le pedí apoyo de redacción y escritura me decía: no te puedo ayudar, soy tu asesor no tu maestro de escritura ni redacción, te toca a ti, solo me toca la forma de cómo lo vas a hacer y ya. Entiendo que no quiera apoyarme pues tengo un compañero que no le ocasiona ninguna molestia, pero ¿en quién me apoyo entonces? (E11, 2021, p.7)

Indudablemente el trabajo del profesor es peliagudo pues como se deja entrever en la respuesta del profesor, comunica su preocupación en áreas que ya no quiere ocuparse por las exigencias que demanda la propia actividad de acompañamiento metodológico. Sin embargo, el estudiante lo vive con desmotivación como una respuesta de desinterés y exclusión de parte de su maestro.

Otro estudiante expresa lo siguiente:

Lo del tiempo no se le puede exigir porque es limitado, éramos seis y tuvimos 5 horas, de 40 minutos cada uno para que se cumplieran esas 5 horas, lo malo que a veces había favoritismo, y al que iba más avanzado lo prefería y le daba más tiempo. (E3, 2021, p. 7)

Al trabajar con un grupo heterogéneo y complejo significará grandes desafíos para la enseñanza en investigación. Más aún cuando se identifica a algún estudiante con barreras para el aprendizaje o dificultades mayores en su proceso, algunos asesores optan por abandonarlos pues esto implicaría mayor esfuerzo en el acompañamiento. Los estudiantes con estas características pueden mostrar gran preocupación, desinterés, desmotivación, cuando su asesor no realiza esta actividad con compromiso. Un ejemplo se aprecia a continuación:

Aunque el asesor tenga dos, cuatro o los asesorados que sean, considero que debe dar el apoyo necesario además de paciencia. Que tengan esa humanidad de apoyar y no dejar caer. Si se dan cuenta que un asesorado va adelantado, está bien, pero el que viene atrás darle más tiempo, si al primero le das media hora dale quince minutos para apoyar al otro que más lo necesita y poder nivelar porque por ejemplo mi asesor a los que veía mejor era a los que más apoyaba, y a los que veía más atrasados nos dejaba más y que le hiciéramos como pudiéramos. (E14, 2021, p. 8)

Cuando no se considera al estudiante con mayores carencias como prioridad en el acompañamiento, los alumnos pueden mostrar desinterés en su propio proceso, o preocupación excesiva si no se sienten apoyados.

No me ayudó el maestro, me ayudó una de las compañeras, me ayudó Lucy, me pasó lo que le explicó su maestra para realizar las conclusiones y así las hice y el maestro no me modificó nada y así quedó el trabajo. (E2, 2021, p. 9)

Es así que dar más a quien más lo necesita tendría que ser una premisa fundamental, que los estudiantes solicitan para que puedan concluir con satisfacción y motivación su proceso investigativo.

### **Colegialidad y colaboración en la práctica asesora: desafío contrahegemónico**

El trabajo colegiado es el medio fundamental para conformar un equipo capaz de dialogar y concertar, de compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común (SEP, 1998). La colaboración y la colegialidad pueden lograr que los docentes aprendan unos de otros, poner en común su pericia, y desarrollarse juntos (Hargreaves, 1998).

El trabajo colegiado es “un proceso participativo mediante el cual un grupo de maestros y directores toma decisiones y define acciones alrededor de la tarea profesional que tienen en común, el cual necesariamente está abierto también a las aportaciones de los propios alumnos...” (Fierro, 1998, p.1); además, según esta autora, el trabajo colegiado se caracteriza por buscar la horizontalidad, tener un interés común, lograr la responsabilidad de todos los miembros, buscar el consenso para compartir experiencias, saberes, problemas, además de promover la democracia apoyada en la tolerancia, la solidaridad, el respeto, la cooperación y aceptación de las diferencias. El trabajo colegiado tiene la finalidad de resolver problemas de manera pacífica y aprender de los otros para desarrollar la empatía, además de mostrar un buen ejemplo para los alumnos.

Lo mostrado como trabajo colegiado puede significar un discurso llamativo y alentador que solo puede quedar en letra muerta pues, consolidar un equipo de profesores dispuestos al trabajo colegiado no es nada sencillo, sobre todo cuando no hay convencimiento o los mecanismos institucionales no favorecen este tipo de encuentros formativos, como es el caso de esta escuela formadora. Así lo evidencia un asesor: “la idiosincrasia de criticar lo que hacen las terceras personas, por eso la gente no se siente cómoda exhibiéndose” (As1,2021, p.1). Así mismo se ha mostrado en las condiciones e interacciones en el que se hace patente que no hay una guía clara que sostenga un proceder académico–institucional que permita el dialogo, la colaboración ni el aprendizaje entre pares de asesores metodológicos.

Esto significa vivir una situación hegemónica en donde hay dominio que un grupo ejerce y dicta los parámetros de actuación en todos los sentidos, tanto metodológicos, de redacción de estilo, administrativos, de todo tipo. Además, el ambiente balcanizado de la institución como se había comentado, poco favorece esta condición y necesidad a la vez, como se puede leer en el siguiente fragmento: “El ego está por todas partes, dificulta la colaboración entre nosotros, y pareciera que la asesoría es el lugar para poder mostrarlo”. (As2, 2021, p.10)

La concepción de trabajo colegiado es polisémica pues se construye desde la experiencia, valores personales y comunicación de los miembros (González, Arzate y Martínez, 2015); el contexto escolar y las características políticas de sus miembros influyen en la organización del trabajo colegiado (Cruz, Piñón y Toledo, 2019), y es necesario fortalecer la comunicación, las relaciones interpersonales y el ambiente laboral.

En la cultura normalista, la colegialidad podría ser un espacio y medio para la reflexión y formación de profesores (Esteva en Ducoing, 2013) además de un desafío contrahegemónico, en donde todos participen, opinen, y el valor de la palabra tenga el

mismo valor independientemente si eres profesor o estudiante, para la construcción de un nuevo sujeto histórico.

En estas escuelas formadoras el trabajo colegiado entre profesores es una estrategia que se desarrolla para la toma de decisiones académicas en beneficio de los estudiantes en la formación inicial docente. Por lo que entre los asesores metodológicos que acompañan el proceso de titulación no es la excepción. Hay pocos estudios sobre las relaciones entre profesor-profesor (Hargreaves, 1986) pero sí se han identificado algunas de las principales dificultades del trabajo colegiado en las escuelas normales, destacando la inasistencia de los profesores a las reuniones, falta de tiempo para tratar todos los temas de la agenda, deficiente conducción y la falta de cultura de trabajo colaborativo. En el siguiente fragmento se puede evidenciar lo citado anteriormente.

El colegiado pareciera que se utiliza más como un medio de validar una acción que te pide la institución, que no se ve como un medio de desarrollo profesional en bien de los estudiantes, yo creo que son de las principales dificultades a las que se enfrenta uno, incluso a cuestiones de ego entre los compañeros, pareciera que hay ataques entre los compañeros y que cada quien quiere demostrar que es mucho mejor, entonces yo creo que son de las principales partes, de estar luchando con las percepciones de los compañeros en relación a tu trabajo. (As2, 2021, p.3)

De acuerdo al análisis hermenéutico del dato empírico recolectado de las entrevistas, se puede identificar que en esta escuela formadora la competencia entre los docentes es un obstáculo para la colaboración y colegialidad, además los relatos hablan de canibalismo, ejercicio de poder, algunas veces se evidencia la soberbia y la crítica encarnecida entre los asesores metodológicos. Así se muestra en el siguiente fragmento: “Pareciera que toman venganza con los alumnos algunos compañeros profesores, si al que quieren hacer pedazos es a mí que no se desquiten con mis estudiantes” (As3, 2021, p.7).

Los estudiantes se percatan de estas situaciones, y como se expresó anteriormente, la colaboración y colegialidad observada que se pueda evidenciar en los profesores podría ser un buen ejemplo para los estudiantes, un saber experiencial para desarrollar más adelante en la práctica educativa cuando ya estén en las escuelas de educación primaria, pero a veces se observa lo contrario, dejando decepcionados a los estudiantes. Así lo expresa una alumna:

Un buen asesor metodológico es aquel que no debe pisotear a otro maestro de la misma institución como para poder sobresalir ¿no? ya lo mencioné hace un momento, debemos ser humanos, y si yo sé, si yo conozco, si yo entiendo esta otra parte de lo que es un informe de prácticas, o la tesis, y si yo tengo una especialidad en una cosa, pues está bien ¿no? poder compartir con los alumnos lo que yo conozco, y también con sus compañeros asesores, compartirlo de corazón ¿no?, y no estar solo presumiendo o echando en cara lo que ofrecen a los demás. (E1, 2021, p.9)

Algo que se deja entrever en esta práctica asesora, pese a las dificultades que tienen algunos asesores para compartir, entre estudiantes si se identifica la colaboración, entendida según la RAE como el trabajo hecho conjuntamente con otras personas. En los siguientes fragmentos se puede observar las formas en que colaboran los muchachos para poder apoyarse entre ellos y sacar adelante el trabajo de manera colectiva.

Tres teníamos temas ligados al pensamiento matemático así que nos compartíamos materiales, nos revisábamos, nos desenvolvimos porque teníamos varias participaciones o exponíamos entre nosotras o entre nosotras nos retroalimentábamos, había trabajos en los que el maestro nos decía entre sus compañeras léanse, sugiéranse, hagan cambios, digan en que están fallando, como lo puede mejorar, así que el trabajo de mis compañeras y el mío fue muy bueno, y de gran apoyo. (E13, 2021, p.4)

Otro estudiante expresa:

Cuando estábamos a punto de entregar hacíamos videollamadas, aunque fuera a las 2 o 3 de la mañana trabajábamos, a pesar de la pandemia no nos dejamos de acompañar o de hacernos sugerencias. Al contrario, estábamos más al pendiente, aunque nuestro asesor no se reportara. (E12, 2021, p.6)

Otro ejemplo se muestra a continuación:

Lo que hacíamos los compañeros era de que nos reuníamos a trabajar, y entre nosotros nos revisábamos. Nos compartíamos hasta la computadora. Fue un trabajo en conjunto, fuimos un gran equipo, todo fue un acompañamiento de nosotros (E11, 2021, p. 5)

La colaboración entre estudiantes es una muestra de que ellos han entendido que la formación no se da en aislado, es un proceso colectivo. Esa formación que busca que el sujeto se emancipe, logre su autonomía y lo lleve a una experiencia para la transformación de la realidad a través de su práctica. El sujeto al elaborar una experiencia será de forma intersubjetiva, y ésta permitirá estructurar saberes de su realidad, siempre y cuando tome distancia y adopte una actitud crítico-reflexiva. Al mismo tiempo es una gran área de oportunidad para algunos profesores que por el contrario poco comparten, no colaboran y se les dificulta trabajar en colegiado; es un desafío contrahegemónico pues estas luchas pueden permitir la construcción de sentido en torno a la colaboración y colegialidad para superar las barreras que producen la balcanización y el egoísmo.

### **Amor – Odio en el proceso de titulación: vínculo irrefutable**

El proceso de titulación se concibe como la última etapa de formación inicial docente, y la antesala a la etapa de la iniciación de la enseñanza, por lo que es una polémica transición en la que confluyen una serie de emociones, sentimientos, pensamientos de todo orden pues es un momento de muchas decisiones.

El asesor, creo que es alguien paciente a final de cuentas, porque tengo que admitir que soy muy difícil, pero jamás lo hice para intentar gritar, solo para demostrarle validez a lo que hice, por lo menos déjeme hablar, no me dejaba, yo trataba de explicarle y me callaba, y se me acercaba demasiado, fue una relación bastante tóxica y no me gustó el acompañamiento, y sé que no hay que hablar mal pero tengo que admitir que no fue una experiencia muy buena. (E7, 2021, p.5)

Como todo proceso formativo, la práctica asesora para acompañar el trabajo de titulación es una actividad que transforma al estudiante en autor de sí mismo (Campo y Restrepo 1999; Quiceno, 1996), y el asesor metodológico busca las condiciones más adecuadas para que un saber recibido del exterior se interiorice, y consecuentemente sea otra vez exteriorizado con un nuevo significado, para lograr otros saberes (Develay, 1987; Honoré, 1980). Es pues, el resultado de la educación y la finalidad de la educación es la formación de los sujetos (Barbier citado por Honoré, B.,1980), y se conforma por una cierta visión de aprendizaje y del rol del docente. Da pie para que surjan los contenidos y modalidades para transformar no sólo a los individuos, sino a la colectividad de la que éstos forman parte y a la cultura que construyen.

El proceso de titulación es un proceso de transformación del sujeto, principalmente en el sistema disposicional en su conjunto y en la estructuración de sus formas de identificación, para desempeñar prácticas sociales determinadas (Anzaldúa y Ramírez, 2010; Yurén et al., 2005). Con la praxis y su reflexión se genera la experiencia que abre la posibilidad de convertir las vivencias cotidianas en experiencias de formación (Lothellier, 1974). Así, el trabajo de titulación aparece menos como un objeto definido y más como la experiencia promovida en el acto a través de hechos precisos (Villegas, 2008) en el que se entrelazan las emociones, que muchas veces son bipolares.

La relación amor odio en este proceso formativo, en la interacción del asesor metodológico y el estudiante normalista, se observa un tanto natural e irrefutable por el

proceso tan complejo que se vive en el último año de formación inicial docente. Las emociones son el motor en cualquier proceso de aprendizaje, pero en la práctica asesora se vuelve más visible por el vínculo que se crea entre ambos, pues la cercanía (puede ser física o simplemente emocional) entre esos sujetos está presente durante todo el ciclo escolar, tanto de estudiantes como entre asesores. Un ejemplo se muestra a continuación:

No solo es el ámbito escolar, sino que hay otros ámbitos que van contribuyendo en la formación, y se acaba creando un vínculo amistoso con las muchachas, un ámbito afectuoso, un sentimiento de afecto hacia ellas, y ellas hacia ti, pues ellas al final del día acaban viéndote como una persona que estuvo acompañándolas a lo largo de su último año de formación (As2, 2021, p.2)

También un estudiante expresa:

Yo creo que mi asesor y yo tenemos una relación amor odio, a veces nos caemos mal, fue complicado porque creo que un buen asesor es el que te otorga tiempo de calidad, me refiero a que te deje decirle todas sus dudas en lugar de presentarte todo extenso, que te diga este es el plan, léanlo, reflexiónenlo, mañana venimos, pregunten lo que tengan en mente y lo vemos como lluvia de ideas, hubiese agradecido eso más que nada. Tardamos alrededor de 5 sesiones en el plan de trabajo, viendo la estructura del documento, checando videos del que había creado los documentos para titularse, 5 sesiones de 4 horas, fue así como que cada viernes yo iba como otra vez pero, así como a qué hora van a resolver mis dudas, cuando preguntaba se salía de contexto, entonces era algo que no me sentía a gusto. (E7, 2021, p. 4)

El mismo asesor, aunque pudiera saber que esta situación se puede presentar, en la que confundidos algunos de los estudiantes y cansados del proceso de titulación, pueden llegar a sentir enfado y molestia con su profesor. Un ejemplo se presenta a continuación:

Se preocupaba por mandar materiales porque no queríamos leer al 100 por ciento, y nos decía lean porque después se van a dar de topes y si, nos decía todo, nos decía a veces va a llegar el momento en que me van a odiar y no van a querer hablarme, van a decir ay mugre vieja y no sé qué y realmente como que a lo mejor porque ya he tenido experiencia con más asesorados, y si llegaba al momento en que decíamos ay mugre maestra nos está dejando mucho trabajo, y que tenemos que hacer esto y así, pero sin embargo gracias a su trabajo logramos titularnos y fue este con muy buenos resultados. (E4,2021, p.6)

También existe la otra cara de la moneda en la que los estudiantes que se sienten abandonados durante todo el proceso de titulación, o poco apoyados y con grandes dificultades que superar o muy poco tiempo que se les asigna. En este caso la relación amor odio la viven con el propio trabajo de titulación y todas sus implicaciones, por lo que en lugar de ser gozoso el proceso es un verdadero martirio y viacrucis. Así lo expresa un estudiante:

Pensé en suicidarme, no le digo que no porque si estaba mal, le decía a mi mamá que me sentía mal, y todo ese tiempo que pasó antes del choque y después, no le hice a propósito, fue un accidente, y pues después de eso seguía con los mismos pensamientos, y la verdad me afectó mucho la elaboración de mi documento, pero después dije por mi mamá nosotros no tenemos mucho dinero, lo voy a hacer por ellos. (E15, 2021, p.5)

Finalmente, cuando se concluye el proceso de titulación, los estudiantes comprenden el significado de las exigencias de parte de su asesor metodológico, y el valor del trabajo en sí mismo, pues lo que apreciarán al final es el esfuerzo, dedicación y compromiso que su profesor mostró, pero principalmente la consagración y responsabilidad que los propios estudiantes manifestaron. Es una deuda consigo mismo.

Aunque haya sufrido mucho en todo este año del proceso para nuestro trabajo de titulación, aquí estoy, y si fue algo difícil, no fue algo grato ni nada de eso, pero fue un paso difícil para poder darle solución a este gran trabajo que aunque lo odie lo amo a la vez, porque me dio un momento difícil pero me dio a entender que aunque piense la gente que tu trabajo no es suficiente tú das el sí y ves que lo es, y la verdad me sirvió mucho reflexionar sobre cosas académicas que realicé en mi práctica, sé que me faltan muchas cosas y puedo mejorarlas con el paso de los años e ir reforzando esas situaciones y ser una mejor persona. (E15, 2021, p. 5)

A final de cuentas, el vínculo que se genera entre el asesor y el estudiante es inevitable, bicorporal y con mutua afectación, pues las emociones que confluyen en alguno de estos sujetos necesariamente afectarán al otro. Y la práctica asesora como un sistema, si alguno de los sujetos mueve o afecta la estructura, toda ésta se verá afectada. Esta estructura vincular como lo dice Pichón Riviére es conflictiva.

Las relaciones interpersonales son conflictivas. El conflicto hace parte de la estructura vincular. Pero más allá de que el vínculo conlleve contradicciones, diferencias, ambivalencias y odios, a nivel del vínculo entre semejantes existe intrínsecamente una tensión agresiva, una rivalidad imaginaria entre el sujeto y el otro que hace parte de la forma como se constituye el yo de un sujeto por la vía de una identificación imaginaria con su propia imagen (Bernal, sf, p.6).

Cuando el vínculo que se genera entre los sujetos es normal, según Pichón, este se definirá en función de la comunicación y el aprendizaje, es decir cuando la primera es franca, abierta, directa y dialéctica, pues por el solo hecho de entrar en relación ambos sujetos se modifican el uno al otro, ambos aprenden algo del otro.

### **Primer y segundo bloque: La insignificancia de los dos periodos para el examen profesional**

Un significado que se deja ver en el acompañamiento del trabajo de titulación, entre el asesor y el estudiante normalista, es el momento de hacer la defensa de su trabajo en el

examen profesional. Cuando hablo de “momento” me refiero al instante histórico en el que el estudiante debe hacerlo, esto es, el mes en el que de acuerdo al registro de su trabajo tiene la oportunidad de presentar.

Aunque esto pareciera poco relevante y más burocrático, técnico y protocolario, es muy importante la diferencia entre el primer y segundo bloque, que así son llamados los periodos para poder presentar el examen profesional. Esta diferencia estriba en el registro a tiempo del trabajo de titulación. Esto es realmente valioso para los estudiantes cuando de examen profesional se trata, pues dependiendo del bloque en el que toque defender su trabajo de titulación será la oportunidad y posibilidad para lograr o no el ingreso al servicio docente con una plaza de nombramiento ilimitado. Entonces estos periodos clasifican a los estudiantes, pero también tienen un impacto en el trabajo de los asesores, como se puede notar la siguiente cita:

Nuestro asesor nos hizo trabajar mucho al final porque decía que era su reputación, pero no le preocupó durante todo el proceso. Dijo que no me firmaría si no cumplía con las recomendaciones, me dio una hora para terminar y cuando íbamos a entregar me dijo en una hora o te vas, y le dije me voy a segundo bloque porque no entregaré una cochinada. Él se molestó porque no le gusta que sus estudiantes se vayan a segundo bloque pero también era mi reputación en juego. (E7, 2021, p. 6)

El primer bloque es el periodo que integra a aquellos estudiantes que concluyen en tiempo y forma su trabajo, y la comisión de titulación dictamina para presentar el trabajo de titulación en los meses de junio o julio de su último año de formación inicial docente. Por lo que estos estudiantes podrán obtener su acta de examen y los requisitos necesarios que les permita validar el proceso de titulación en la secretaría de educación de la entidad. Estos estudiantes, si su decisión es presentar el examen de ingreso al servicio docente, y dependiendo de su puntaje podrán lograr una plaza definitiva en alguna escuela primaria o

jardín de niños estatal o federal, de carácter público. Esto representa un gozo para muchos que lo logran y felicidad para sus asesores, como lo muestra el siguiente profesor:

Me siento orgullosa, de todos y cada uno de ellos, pues cada uno tiene su diferente ritmo de aprender, y a pesar de eso, la mayoría termina en el primer bloque, independientemente de que algunos salgan con felicitación, con mención honorífica, con unanimidad, todos llevaron su esfuerzo, todos merecen que les aplaudan, entonces con cada uno de ellos me siento orgullosa. (As4, 2021, p.4)

Para los estudiantes también representa un gran gozo y alivio. A continuación, esto se evidencia: “Para mí fue alcanzar una meta de tantas porque sé que los que no se titularon les dolió mucho, yo ya estoy del otro lado, no importa qué saqué, importa que me titulé” (E8, 2021, p. 6).

En cambio, los estudiantes que se registran en el segundo bloque, no solo se sienten estudiantes de “segunda” sino además presentan hasta octubre o noviembre del siguiente ciclo escolar, se quedan sin la oportunidad de conseguir una plaza definitiva aunque hayan logrado el puntaje necesario, pues no podrán entregar los documentos necesarios que testifiquen el término de su proceso de titulación, esto es frustrante para algunos de ellos. Pero esto no solo es compromiso del profesor, también algunos estudiantes desde el principio no muestran interés desde un inicio, es por esto que este proceso tan complejo denota una responsabilidad compartida en la que el estudiante es el principal agente para conseguir a tiempo el registro de su documento.

En toda la carrera me fue bien en mis cursos, entregué a tiempo y bien mis trabajos, con tiempo me organizaba, tenía mi horario, y ahora me fui a segundo periodo. Si fue como casi llorar, ¿por qué me fui a segundo periodo? ¿por qué me pasa esto a mí? Si toda la carrera pude hacer tareas, trabajos y ahorita no, entonces se me salió de las manos y me fui a segundo periodo y si, si me puso muy triste. (E2, 2021, p.2)

Ambos periodos tienen algunos peligros: En el primer bloque se corre el riesgo de que tanto los estudiantes como los asesores metodológicos, incluso la comisión de titulación, organicen al proceso de titulación solo en términos administrativos, como una práctica alienada a la obtención del grado, dejando de lado a veces el proceso tan rico en el aspecto académico-formativo. Entonces esto implicará, en algunos casos, dejar de lado el carácter riguroso en una investigación, y presentar trabajos de baja calidad educativa.

Por otro lado, en el segundo bloque se corre el riesgo de que algunos estudiantes no terminen su proceso, por la desmotivación que deja esta situación, por aburrimiento, o por integrarse a otro tipo de actividades y ya no tener el tiempo de concluir su trabajo. O simplemente lo terminen fuera de tiempo y no puedan de inmediato lograr un trabajo definitivo. Esto es un esfuerzo doble para el asesor porque para ese tiempo ya tendrá nuevos asesorados con una carga de un estudiante del ciclo anterior.

Yo estoy viendo que soy competente para ser un maestro, aunque aún no tenga acta recepcional, me frustro por no tener un papel, y me causa tristeza porque cada quien conoce el trabajo de los demás, y yo por apegarme a lo que me estaban pidiendo me retrasó en la titulación porque pude haber escogido el tema por interés. Me causó decepción porque sé que hubo cosas que no dependieron de mí, y no me quedó más que aceptarlo... me han dicho que no me desanime, pero entonces es triste porque me atrasé y no fue solo por mí. (E9, 2021, p.11)

Entendiendo con esto que si los estudiantes no obtienen su título no pueden ejercer en el campo educativo como profesores frente a grupo en una plaza definitiva. Entonces el proceso de titulación se convierte también en un dispositivo de acceso a una mejor calidad de vida, sobre todo para aquellos estudiantes que en su familia no hay profesionistas, que tienen escasos recursos económicos y las oportunidades han sido insuficientes tanto de carácter social como familiar.

Aunque pareciera una responsabilidad solo del estudiante no es así, porque la práctica asesora los implica tanto a este como al asesor para lograr registrar en el primer periodo, pero además a otros sujetos como los revisores y la comisión de titulación. Entonces este proceso se convierte en una responsabilidad de todos. El estudiante puede estar listo, pero si su asesor no revisa y valida, o los revisores no retroalimentan eficientemente, se puede prolongar la mejora del trabajo y tener que registrar para el segundo bloque. O al contrario, tener profesores realmente comprometidos, pero estudiantes sin interés ni compromiso.

### **Proceso autoformativo en el que todos aprenden**

Antes de iniciar con el significado que emana de la práctica asesora relacionado a la autoformación, me quiero dar la oportunidad de mostrar a manera de un pequeño ensayo lo que he logrado construir sobre el término de la formación, desde un posicionamiento teórico. Lo muestro a continuación.

El concepto de formación ha tenido diferentes discusiones que principian de 200 años aproximadamente, y por no tener una definición acabada asume cada vez nuevas formas y contenidos como un problema de reflexión. Son muchos los autores, desde diferentes momentos históricos y sociales que han indagado y elucidado sobre este concepto, por lo que aquí se presenta un entramado de definiciones y significados en torno a este, para tener un referente conceptual que sustente también este significado de la práctica asesora para acompañar el proceso de titulación.

El término formación proviene del latín *formatio*, y según la Real Academia Española (RAE) cuenta con cinco acepciones. Primero, corresponde al acto y efecto de formar o formarse; segundo, alude a la forma en cuanto a configuración externa; la siguiente definición corresponde al perfil de entorchado con que los formadores guarnecen las hojas de las flores dibujadas en la tela; también, al conjunto de rocas o masas minerales que presentan caracteres geológicos y paleontológicos semejantes y, por último, se dice de la reunión ordenada de un cuerpo de tropas o de barcos de guerra.

Para este trabajo, se considera la primera definición y se escudriña desde diferentes perspectivas para lograr un concepto refulgente que facilite la relación con el tema de estudio. Se revisa desde el concepto de Bildung, término alemán que no tiene una traducción clara, pero para este escrito se traduce como formación, como “el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto...” (Gadamer, 1993, p.38). Además, este vocablo sigue siendo actual en el contexto pedagógico, sociológico y filosófico, así como en el lenguaje cotidiano y escolar.

De acuerdo a Gadamer, (encontrado en Runge Peñal y Piñeres Sus, 2015) el término de formación se originó en la época medieval en un ambiente religioso y místico. Este concepto de formación tuvo otros momentos relevantes en la historia: la mística del Barroco, en el periodo de espiritualización con F. G. Klopstock y su poesía religiosa, y en el período Neohumanista con Herder, Kant, Fichte, Hegel, Humboldt, entre otros, con su idea de acceso a la humanidad.

En cuanto a la primera etapa del término, en su génesis, se circunscribió a la religión cristiana específicamente en la doctrina del *imago Dei*, imagen de Dios que, en la etapa medieval, especialmente en Alemania, la palabra formar significaba “estampar la imagen de Dios en el alma” (imago es imagen, que traducida al alemán es Bild, por eso su relación con Bildung). El hombre al estar hecho a imagen y semejanza de Dios, también tiene la fuerza creadora en su espíritu para buscar la forma dentro de sí, y desplegarla, esto sólo es posible a través de la educación. Esta idea se relaciona con la segunda acepción de la RAE pues el hombre tendrá como patrón o forma para su vida, la imagen de Dios.

En la etapa del Barroco, la terminología usada en el medioevo resultó insuficiente y es por medio de Böhme y sus seguidores que la terminología adquiere nuevas tonalidades, mezclando el lenguaje de los místicos y los científicos; en esta etapa es muy importante la formación espiritual.

En el periodo de espiritualización con F. G. Klopstock y su poesía religiosa, “la formación hacía alusión a un proceso a través del cual el espíritu del hombre se llenaba, se enriquecía interiormente, gracias a la constante mediación que éste mantenía con Dios” (Runge Peñal y Piñeres Sus, 2015), como formación del alma. Por lo tanto, el hombre es un artista como Dios, que crea y pone orden a las cosas a través del amor. Pero esa formación no es espontánea, se debe desarrollar. A partir de aquí, y por el influjo de Klopstock, la idea de formación fue sustituida por el vocablo “Bildung”, aunque hay otros autores que plantean que el primero que la utilizó fue Meister Eckhart, pero con otro sentido del concepto pues con este último, el hombre se debía liberar de cualquier imagen y buscarse a sí mismo en un de-formarse para transformarse.

Esta idea de transformarse, se visibilizó en el último momento importante en el concepto de formación, el neohumanista, en el que el individuo mediante su interacción con el mundo, se transforma a sí mismo y transforma su realidad (Hegel, 1971; Pleines y Humboldt citado por Runge Peñal y Piñeres Sus, 2015). La idea de transformarse a sí mismo y a su realidad por medio de su práctica reflexionada, también se relaciona con el concepto de habitus de Pierre Bourdieu.

Otros autores aportan al concepto de la formación, y lo hacen centrando su significado como capacidad del hombre que logra el cambio espiritual como devenir del ser, para derramarse armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter (Gadamer, 1993); además esta capacidad evolutiva propia del ser humano, se cultiva y se desarrolla, para desencadenar la experiencia (L’hotellier, citado por Honoré, 1980), que le dará al hombre ese enorme poder de reflexionar (Beillerot citado en Develay Michel, 1996).

Así mismo, hay autores que ponen énfasis en tener a la formación como una competencia (Avanzini, 1996) o al “proceso de generación y desarrollo de competencias especializadas, cognitivas y socio-afectivas, que producen diferencias de especialización

entre los individuos; es decir, a la posibilidad de realización social, intelectual y personal del sujeto, de su crecimiento” (Díaz,1998, p.111).

Para Adorno, la formación sería la realización del individuo cuando hace suya la cultura, la significa, la redimensiona, y en ese proceso se determina a sí mismo como sujeto autónomo, con anclaje a su praxis y en el marco de sus propias condiciones y relaciones históricas y sociales. Entonces desde esta perspectiva, con la formación se puede lograr la emancipación, palabra que proviene del latín *emancipatio*, *emancipatiōnis* que significa liberarse de algún estado en el que el individuo permanece sumiso, esclavo, sometido, para lograr autonomía. “La formación debería ser lo que le correspondiera, puramente como su propio espíritu, al individuo libre, que se fundamenta en su propia conciencia, pero que sigue actuando en la sociedad y sublimando sus pulsiones” (Adorno, 1998, p. 97, 2004, p.90).

Por tanto, la formación no se puede reducir a la aplicación de técnicas y metodologías, no es una acumulación de conocimientos para mantener el monopolio de las clases dominantes como estrategia del capitalismo. La formación busca que el sujeto se emancipe, logre su autonomía y lo lleve a una experiencia para la transformación de la realidad a través de su práctica. El sujeto al elaborar una experiencia será de forma intersubjetiva, y ésta permitirá estructurar saberes de su realidad, siempre y cuando tome distancia y adopte una actitud crítico-reflexiva. La formación, desde el concepto de *Bildung* como ya se dijo, corresponde a ese proceso por medio del cual el sujeto adquiere cultura, y a su vez la cultura es en sí misma es el instrumento del sujeto para seguir formándose en un continuum. Al ser la formación un proceso inacabado, es la cultura el cimiento simbólico del sujeto para seguir creciendo, desarrollando o transformando, ya sea a sí mismo o a la realidad en la que habita.

Cuando se habla de formación se tendrá que revisar pues, al hombre como un ser en constante transformación, ubicado en su momento histórico, contexto y la relación que

guarda con su cultura. Entonces la formación es ese proceso de subjetivación que le permite al sujeto trascender a través del camino de su propia vida, en un contexto social específico, bajo condiciones inciertas y complejas, y en interacción con los demás.

Y finalmente, otros investigadores describen al concepto de formación como un proceso y como la experiencia en sí misma. Como proceso que dura toda la vida, es la formación “el reencuentro del ser humano con una cultura producida por los hombres a lo largo de su historia” (Díaz Barriga, 2007, p.93). Como un proceso individual en el que “la formación no se recibe, nadie forma a otro, el sujeto se forma sólo por sus propios medios, uno se forma a uno mismo, pero uno se forma sólo por mediación” (Ferry en Rivas González, 2008, p. 44), mediante sus objetivaciones y el reconocimiento intersubjetivo. Aquí es donde se hace presente el término de autoformación, como una *actividad* individual que en interacción con el Otro es permanente y continua, para hacer de sí mismo un ser humano que, por ser inacabado, es una tarea que nunca se deja de realizar (Campo V. & Restrepo J., 1999).

De acuerdo a las características de los estudiantes normalistas de último año de su formación docente, se puede entender que poseen diferentes experiencias formativas, distintos saberes, el estilo y ritmo de aprendizaje pueden variar, necesidades formativas particulares. A su vez, los profesores tienen un bagaje distinto entre ellos, variados trayectos recorridos, potencial y talentos específicos. Por tanto el proceso de titulación es un trayecto formativo tanto para los estudiantes como también para los profesores, pues a la par aprenden, se forman, se habilitan para acompañar en las necesidades formativas de sus asesorados. Así lo sugiere un asesor: “cada que asesoro a alguien yo también aprendo, de acuerdo a las temáticas que ellas eligen, eso me obliga a mí a investigar más allá, sino ¿de qué manera los oriento?” (As4, 2021, p.1). Así mismo un estudiante también opina:

Sí hay asesores especializados en una materia, como por ejemplo en lectura, pero si uno de sus asesorados tiene un tema de ciencias o matemáticas, y el profesor desconoce de

ese tema deberá aceptar que le faltan elementos, pero puede investigar para apoyarlo y no dejarlo solo. Este trabajo es de investigación y reflexión porque en ese proceso vas reflexionando mientras estudias, y si el asesor no quiere quedarse estancado podrá apoyar a todos también reflexionando de lo que le hace falta. (E5, 2021, p. 5)

Es así que, esta práctica en la formación inicial docente para acompañar el proceso de titulación, se convierte en un espacio ideal para la autoformación de quienes participan en ella, como lo significa una asesora: “esos primeros pasos que estamos dando, el hecho de que hay mucha incertidumbre y reconocer el hecho de que no lo vamos a saber todo, pues estamos aprendiendo a la par con las muchachas” (As3, 2021, p.4).

Y por ser la formación una experiencia en sí misma, se construyen diferentes saberes, algunos experienciales, otros disciplinares, pero todos ellos constituidos en torno a ese proceso. Los saberes que se construyen en este proceso de titulación son variados, distintos y distantes porque dependerá del bagaje cultural, habitus, capital, necesidades formativas y la experiencia de cada sujeto participante. Los saberes que emanan a partir del análisis y reflexión del material empírico de los sujetos de investigación se describen en el siguiente apartado, posterior a los significados.

### **La Otredad: nuestra esperanza. El valor agregado de la asesoría**

La otredad, como concepto fundamental en las ciencias sociales, se refiere a la alteridad o diferencia con respecto a uno mismo. Es un fenómeno intrínseco a la condición humana, donde la identidad de un individuo se moldea en relación con aquellos que son percibidos como diferentes. La otredad implica un proceso constante de definición y redefinición, ya que la construcción de la propia identidad se realiza en diálogo con los demás.

No nacemos como individuos conscientes y capaces respecto de nosotros mismos; somos seres de relaciones en un mundo de relaciones (como ya decía Paulo Freire

en los años 1960): nadie puede ser si no hay otros que, para bien o para mal, son con cada persona. Esto significa que el ser de la ontología no es un Uno, como se le ha considerado tradicionalmente, sino una díada. Se es junto con otros y no se puede ser si no hay otro. (Montero, 2015)

La relación ocurre por la conexión que hay entre los sujetos, y estos se construyen por la relación en sí misma. Por tanto, el sujeto se construye en la relación, a la vez que es parte activa de ella. La singularidad de la persona reside en su Otredad, la cual la hace diferente, diversa, externa. Además, Levinas agrega que todos tenemos responsabilidad por el otro (Levinas, 1974).

Para Dussel,

la otredad es el primer movimiento racional, previo a todo otro ejercicio de la razón, mediante el cual la experiencia o presencia actual del Otro se realiza antes de cualquier decisión, compromiso, comunicación o expresión lingüística relativa al Otro (Dussel, 1985).

Y su propuesta reside en rechazar la exclusión y la opresión. De esa manera, se puede construir un Yo y Otro, productores de conocimiento, entrelazados en una relación profunda mientras se va construyendo el trabajo de titulación, de los sujetos participantes como entidades que se entrelazan en una dualidad que, si bien los distingue, los une de manera intrínseca. Es en esta interconexión que se encuentra la raíz de su capacidad para ser productores de conocimiento significativo. En este contexto, la dimensión subjetiva se convierte en un espacio recíproco y plural, donde el Yo y el Otro (asesor y estudiante) coexisten en una danza constante de interacción y aprendizaje mutuo. La singularidad de cada sujeto se ve enriquecida por la presencia del otro, y la pluralidad de perspectivas da forma a un tejido complejo de conocimiento compartido.

La afirmación de que el Yo no puede existir sin el Otro subraya la dualidad no como simplemente una coexistencia, sino un ingrediente esencial para la existencia misma de ambas entidades. En esta dualidad se rompen las barreras que perpetúan la exclusión y la opresión, dando paso a una conexión auténtica y enriquecedora. Esta dualidad no implica la pérdida de identidad, sino su expansión y transformación, y aquí está el poder transformador de esta práctica en la formación inicial docente. En el siguiente párrafo se muestra un signo de otredad por parte de un asesor:

Trato de preocuparme por ellos porque al final son personas igual con el mismo desmadre que yo, o perores desmadres que yo. Trato mucho de saber quiénes son, y a qué le tiran , y por qué hacen lo que hacen porque me sirve para motivarlos, me sirve para empujarlos , para que visualicen al final del camino, a dónde llegan, a dónde quieren ir o porque están haciendo las cosas. (As1, 2021, p.10)

El Yo y el Otro se nutren mutuamente, creando un espacio donde las fronteras entre las individualidades se difuminan para dar lugar a una construcción conjunta de conocimiento. Esta colaboración va más allá de una simple coexistencia; es un proceso activo de co-creación que desafía las nociones convencionales de autoría y propiedad intelectual en el proceso de construcción del trabajo de titulación.

En este paradigma, la dualidad se convierte en la base de una coexistencia rica y mutuamente beneficiosa, donde la pluralidad de perspectivas y la singularidad de cada ser se fusionan para dar forma a un conocimiento que trasciende las limitaciones de una única voz, esto nos invita a repensar la forma en que nos relacionamos, aprendemos y construimos significado en comunidad.

Al principio si estaba como obsesionada por un buen promedio, y demás, pero ya a partir de séptimo semestre fue que ya me dejó de interesar toda es parte y pues ya empecé a disfrutar todo el proceso formativo con mis compañeros y maestros. Hacer una investigación, mejorar mi práctica y escribir mi tesis, pero con apoyo de los

demás fue lo más importante, porque también crecí en la relación con mis compañeros y profesora. (E12, 2021, p.5)

La otredad, se erige como una posibilidad poderosa y esperanzadora para mejorar la relación entre estudiantes normalistas y asesores metodológicos, para elevar la calidad del proceso de titulación. Este significado comprendido en la práctica asesora, que se basa en el reconocimiento y aprecio por la diversidad de cada individuo en el aula, va más allá de la mera aceptación de diferencias; se erige como un puente que conecta singularidades, fomentando un ambiente de aprendizaje enriquecedor y equitativo.

En este contexto, el reconocimiento de la diversidad estudiantil se posiciona como el primer pilar de la otredad. Este proceso de reconocimiento y adaptación, facilitado por la otredad, fomenta un diálogo abierto y respetuoso entre estudiantes y profesores.

En séptimo, creo que esa es una gran experiencia porque nunca les hablé a las otras chicas, nunca hubo comunicación, y pues el asesoramiento dentro de las seis que estábamos dos no eran de mi grupo, entonces entré y fue una gran experiencia, ver que en tan poco tiempo pudimos entablar una buena comunicación y creo que hasta una gran amistad, pues a lo mejor si estábamos en el mismo salón durante un semestre anterior pero era cada quien en su lado, su grupito con su grupo, decía el maestro somos una familia así que nos tenemos que apoyar, y creo que si realizamos ese lazo de amistad, de familia, y una experiencia fue la amistad que hicimos en conjunto, fue así como de las seis fuimos las seis nos echábamos las porras,(E13, 2021, p.5)

Es crucial reconocer que la otredad no implica simplemente la existencia de "otros", sino que destaca la necesidad de comprender y respetar las múltiples perspectivas y experiencias que existen en el mundo. La interacción con la otredad puede enriquecer el panorama cultural y promover la empatía, siempre y cuando se aborde con apertura y tolerancia.

Al final fuimos mejores amigos y lo que me gustó fue que no hacía el trabajo pesado porque era echando chisme, teniendo momentos de convivencia, pero todo relacionado con el tema o ese tipo de cosas, pero con mucho respeto entre todos, aceptando las diferencias. (E5, 2021, p.7)

Levinás, filósofo que exploró profundamente la ética de la otredad, nos insta a reconocer al otro como un ser único e irrepetible. En la práctica asesora para acompañar el proceso de titulación, esto implica ir más allá de la mera tolerancia, requiriendo una conexión empática que trascienda las diferencias superficiales y abrace la singularidad de cada sujeto que participa en este proceso. La otredad, desde la perspectiva levinasiana, se convierte en un acto ético que exige la responsabilidad y el compromiso con el bienestar del otro. Así, la empatía se erige como el puente que conecta las distintas otredades presentes en la práctica asesora, facilitando una relación equitativa y profundamente humana, en donde este significado deviene de la experiencia emocional, por tanto las emociones y los afectos se deben trabajar y repensar desde la formación.

En la práctica asesora, la otredad se traduce en el reconocimiento de las peculiaridades de cada estudiante, entendiendo que, aunque existan intereses y necesidades distintas, todos comparten el mismo fin educativo. Es un acto consciente de consideración y aceptación, fomentando la idea de que la identidad social no se forma únicamente desde la individualidad, sino en la interacción respetuosa con el "otro".

### **Hasta que el sí protesto nos separe**

La célebre frase "hasta que la muerte nos separe" se ha arraigado profundamente en el imaginario colectivo como la esencia de un compromiso duradero y, en muchos casos, eterno. En la práctica asesora para acompañar el proceso de titulación, se deja entrever otro significado relacionado con esta frase, en el contexto académico, específicamente en la relación entre un asesor metodológico y un estudiante durante el proceso de titulación. Es una variación que encapsula la esencia de un vínculo que trasciende lo convencional.

"Hasta que el Sí Protesto nos Separe" resuena con la promesa de una conexión única, incorporando elementos filosóficos, epistemológicos, pedagógicos y sociológicos, en la que este vínculo pareciera tener un término cuando el estudiante presenta su examen profesional, y hace la protesta de ley.

Desde una perspectiva filosófica, el compromiso entre el asesor metodológico y el estudiante va más allá de la mera aceptación; implica un diálogo constante donde ambos se desafían mutuamente para alcanzar nuevas alturas de conocimiento. El "Sí Protesto" se convierte así en un acto de emancipación intelectual, desplegando una filosofía del acompañamiento que busca la evolución continua. La relación entre profesor y estudiante en el proceso de titulación es un matrimonio intelectual donde ambos juran comprometerse con el aprendizaje continuo, la búsqueda del conocimiento y la transformación mutua. Este compromiso, al igual que en el matrimonio, se nutre de la paciencia, la comprensión y el respeto mutuo. En este sentido, el compromiso entre profesor y estudiante se convierte en una alianza destinada a superar los límites predefinidos, una unión comprometida con la búsqueda incesante del conocimiento.

Epistemológicamente, esta relación se transforma en un proceso de construcción de conocimiento en colaboración. Aquí, el "Sí Protesto" no solo implica aceptar el conocimiento existente, sino desafiar, cuestionar y co-construir conocimiento en una dinámica que trasciende las jerarquías tradicionales de maestro y aprendiz.

Desde una perspectiva antropológica, la relación entre el asesor metodológico y el estudiante no está exenta de relaciones de poder. En este tejido social de la academia, el "Sí Protesto" no solo es un sí a la orientación, sino también un sí a la resistencia constructiva, donde las dinámicas de poder y resistencia contribuyen a la formación de identidades académicas.

En el ámbito pedagógico, la metáfora del "Sí Protesto" se traduce en un compromiso activo y dialogo continuo, del profesor y estudiante, en el proceso de titulación. El docente

no es simplemente un transmisor de conocimientos, sino un guía comprometido con el crecimiento académico y personal del estudiante. El "Protesto" simboliza la disposición del estudiante para desafiar y cuestionar, no con la intención de oponerse, sino de estimular el pensamiento crítico y la excelencia académica. Así, el docente se convierte en un facilitador de experiencias, desafiando al estudiante a explorar, cuestionar y, en última instancia, aprender. Así lo hace patente una estudiante:

Lo logramos juntas, y no solo por su acompañamiento como asesora, sino como amiga. No lo hubiera logrado porque había veces que ya le digo, no se me hizo difícil pero que decía ya no quiero, ya me enfadé y simplemente después lo hago, y a veces el estrés, pero ella estaba ahí y me decía ve más adelante, tú puedes, no te puedes dejar. Pues si ella no hubiera estado para mí o si hubiera sido alguien más mi asesora creo que, no sé, no me imagino otro proceso de acompañamiento sin ella. (E5, 2021, p.8)

La pedagogía del acompañamiento se manifiesta en el compromiso constante de ambos, donde el docente no solo instruye, sino que también aprende junto al estudiante. La interacción constante y la comunicación se convierten en pilares fundamentales para el aprendizaje en conjunto.

Desde una perspectiva sociológica, la alianza académica entre profesor y estudiante no solo afecta a los individuos involucrados, sino que también tiene un impacto en la comunidad educativa más amplia. Esta conexión profunda y duradera no solo promueve la formación académica, sino que también fortalece los lazos sociales de los sujetos implicados en el entorno educativo, incluso a veces más allá de las fronteras escolares.

Este vínculo, lejos de ser estático, es un proceso coyuntural en la formación académica. Es un compromiso eterno, una relación compleja que se bifurca cuando se separan tutor y estudiante, pero que persiste en una nueva forma, en una dimensión diferente donde la influencia mutua continúa, como se expresa en la siguiente cita:

Pienso que el tener un asesoramiento es de principio a fin como en mi caso, mi asesora me brindó todo el apoyo que necesité, siempre lo tuve hasta el día de mi examen recepcional. Ahora sé que tendremos una relación más allá de la escuela. (E10, 2021, p. 6)

En ocasiones, este vínculo adopta matices de dependencia. Las interacciones en la práctica asesora a menudo marcan la naturaleza de esta dependencia, donde el asesor ostenta un poder que puede transformarse en violencia psicológica y autoritarismo. Es vital reconocer que este poder puede convertirse en un objeto de uso, abuso y, en casos extremos, destrucción. Así lo expresa un estudiante:

Era tiempo de estar en asesorías y no quería ir, porque yo trataba de realizar mi trabajo y se lo mostraba a mi asesor y decía que no lo iba a revisar que porque lo veía mal, no veía futuro y no sé qué, que no me iba a revisar, que estaba de la patada, yo sé cómo habla él y creo que usted lo ha de conocer porque es su compañero, y la verdad si llegó a afectarme mucho eso, que después de que ya solo de la cuarentena nos decía trabajen, y yo ya no quería verlo, ni a nadie, ni el trabajo lo quería ver, era algo difícil. (E15, 2021, p.4)

La exploración de la psicopatología del vínculo maestro–alumno, en línea con las reflexiones de Foucault, revela cómo este vínculo puede ser un objeto de manipulación, incluso llegando a situaciones de violencia. Desde la perspectiva de este autor el vínculo entre asesor y estudiante se inserta en las complejas relaciones de poder presentes en este proceso. En la afirmación "Hasta que el Sí Protesto nos Separe", la palabra "protesto" se convierte en una expresión de resistencia y desafío a la autoridad establecida.

La relación asesor–estudiante se ve influenciada por estructuras de poder, donde el asesor, al tener el control sobre el proceso de formación, puede ejercer su autoridad de manera que subyugue al estudiante. El "Sí Protesto" puede ser una respuesta a la percepción

de abuso de poder, y la resistencia del estudiante se convierte en un acto de lucha contra la opresión.

El poder inherente en esta relación, a veces ejercido con fines destructivos, se relaciona con la banalidad del mal, un concepto articulado por Hanna Arendt. La capacidad de destruir, simplemente porque se puede, refleja la oscura realidad de la naturaleza humana. Como cuando otro asesor "lastima" a partir del asesorado, en el momento de revisión, como ya se había planteado en las interacciones. La competencia por el poder, aunque sea destructiva, se convierte en un medio para enaltecerse en la fantasía personal en relación con los demás. Todos violentan a todos, y este acto de violencia se convierte en una forma de autoafirmación, una manera de sobresalir en una competencia distorsionada.

La frase "Hasta que el Sí Protesto nos Separe" toma una dimensión siniestra cuando se considera la posibilidad de que la destrucción y la violencia puedan ser ejecutadas simplemente porque se puede. En el contexto de la relación entre asesor y estudiante, la banalidad del mal podría manifestarse en actos de poder y manipulación, donde el asesor, al amparo de su posición, utiliza su autoridad de manera destructiva simplemente porque puede hacerlo. La competencia desmedida por el poder se convierte en un acto que enaltece al perpetrador en su propia fantasía, sin considerar las consecuencias éticas de sus acciones.

Este análisis crítico del vínculo formativo entre asesor y estudiante destaca la necesidad de una reflexión profunda sobre el poder, la violencia y la ética en el ámbito académico. En última instancia, "Hasta que el Sí Protesto nos Separe" nos invita a repensar la naturaleza de esta relación, a cuestionar la dinámica de poder subyacente y a explorar formas más saludables y equitativas de guiar el proceso de formación académica, reconociendo la responsabilidad inherente en la posición de poder del asesor.

"Hasta que el Sí Protesto nos Separe" encapsula la complejidad de la relación entre el asesor metodológico y el estudiante en el proceso de titulación. El "Sí Protesto" se

convierte en un recordatorio constante de que esta relación es un viaje compartido, donde el compromiso mutuo es el adhesivo que une al asesor y al estudiante. A su vez, esta frase nos sumerge en una condición de igualdad entre el asesor y el estudiante, marcando el inicio de una separación que nos conduce a una nueva dimensión, una dimensión de resolución y transformación.

Es así como se pueden identificar diferentes significados en esta práctica asesora para acompañar el trabajo de titulación en una escuela normal. En el siguiente apartado se hacen presentes los saberes que se identifican en ese proceso.

### **Los saberes logrados en la práctica asesora normalista**

Los saberes logrados en la práctica asesora normalista para acompañar el proceso de titulación corresponden a saberes experienciales, saberes disciplinares, saberes pedagógicos y saberes académicos, todos ellos en torno a la reflexión de la práctica.

Los saberes experienciales están ligados a la acción, a la práctica asesora en sí misma,

son saberes compuestos, heterogéneos, parciales, discontinuos, que no pueden coincidir con los recortes formales de los saberes disciplinares. La constitución de estos saberes remite a procesos singulares imposibles de modelizar de manera mecánica y permanecen todavía ignorados en algunos campos científicos. (Delory-Momberger, 2020, s.p.)

Los saberes disciplinares se relacionan con la pregunta ¿qué sé? y se refieren a la reflexión que el estudiante realiza acerca de la información generada en el campo disciplinar vinculado al problema de investigación. Estos conocimientos se estructuran a partir de los desafíos identificados en la práctica o en el objeto de estudio de cada estudiante, ligándose con un área específica que requiere una investigación a fondo. Se hacen alusión a los entendimientos propios del ámbito laboral del docente, conocimientos adquiridos durante

su formación académica. Sin embargo, estos no resultan completamente adecuados al momento de aplicarlos en un contexto específico.

En esta perspectiva, según Ortega (2017), el conocimiento del profesor se integra de manera natural y se evidencia a través de procesos de transformación y adaptación de conocimientos externos, entre otros aspectos. Aquí se hace referencia a los conocimientos disciplinares que históricamente han sido reconocidos y aceptados por la escuela como parte del capital cultural de la humanidad. Aunque los saberes disciplinares son esenciales para los procesos de enseñanza, por sí solos no son suficiente para abordar completamente dichos procesos.

A partir de la práctica asesora y el trabajo de titulación, tanto el estudiante como el asesor metodológico interiorizan de manera profunda el contenido de la disciplina que está en juego, teniendo en cuenta los contextos y las necesidades específicas del aula, por lo que es necesario que desde una perspectiva reflexiva se permita a los estudiantes ser críticos y generar sus propios argumentos en torno a los conceptos. En este sentido, el conocimiento disciplinar requiere adaptaciones o transformaciones a los contextos particulares; cambios que pueden entenderse desde el concepto de transposición didáctica.

El saber pedagógico se entrelaza con la pregunta fundamental de cómo transmitir eficazmente lo que uno sabe. Detalla minuciosamente cómo se plasman las reflexiones acerca de la disciplina, delineando el proceso de enseñanza como una construcción continua forjada mediante las prácticas docentes. Este saber no es estático, sino que el educador lo moldea y recrea de manera incesante en su quehacer diario en el aula.

En contraste, el saber académico se fusiona con la interrogante de cómo evolucionar a partir de lo que se conoce. Especifica las mejoras en las prácticas docentes que surgen tras un análisis profundo de los tipos de saberes previamente mencionados. Estas mejoras no solo enriquecen el desempeño del docente, sino que también le brindan las herramientas necesarias para abordar positivamente cada situación que se presenta en el entorno escolar.

Este conocimiento está estrechamente ligado a la práctica reflexiva, implicando procesos críticos y reflexivos.

Sáenz (2014) destaca de manera elocuente que en los maestros se evidencian claras manifestaciones de práctica reflexiva, ya que su aprendizaje se nutre significativamente más a través de la reflexión sobre su propio ejercicio docente, abarcando aspectos como el conocimiento detallado de las características individuales de sus estudiantes, en comparación con el proceso formal académico.

En este apartado se mostrarán todos estos tipos de saberes de manera imbricada, en donde el eje rector de todo esto es el saber sobre reflexionar la propia práctica, siendo este, desde el análisis del dato recabado, el saber principal que los estudiantes normalistas desarrollan, construyen o consolidan durante la realización del trabajo de titulación. Este saber duradero permitirá ponerse como “frente a un espejo” y tomar el tiempo para reconocer lo que es necesario cambiar para mejorar su acción cotidiana dentro del ámbito escolar.

La reflexión es un término que tiene diversos significados (Grimmett y Erickson, 1988). Para algunos, simplemente significa pensar sobre algo; para otros, es una práctica bien definida y elaborada que conlleva significado específico y acción asociada, y otros autores la conceptúan como una metodología pedagógica en la formación docente y otras profesiones. Se puede encontrar que es un término que tiene un significado diverso y sobre el cual no existe un consenso completo aún, así la reflexión es contextual basada en el profesional e implica una noción de desarrollo.

Brockbank y McGill (2003) exponen una distinción entre reflexión y práctica reflexiva (PR). La reflexión es un proceso donde la persona asume su experiencia, y se involucran aspectos cognitivos (pensamiento y acción) y afectivos (sentimientos), lo que produce la construcción de significados y conocimientos desde la propia experiencia. Esta reflexión es conferida por una práctica reflexiva (en adelante PR) que, desde una puesta en acción

intencionada y consciente busca lograr transformaciones y aprendizajes en los sujetos, asumiendo esta práctica como la base para el aprendizaje críticamente reflexivo.

Para Larrivee (2000), la PR se ha descrito como un enfoque no estructurado o semiestructurado que dirige el aprendizaje, y un proceso autorregulado comúnmente utilizado en las profesiones de la salud y la enseñanza, aunque aplicable a todas las profesiones. Además, es un proceso de aprendizaje que se enseña a profesionales de diversas disciplinas, con el objetivo de mejorar las habilidades para comunicarse y tomar decisiones informadas y equilibradas. Para esta misma autora, la PR mueve a los estudiantes en formación y a los profesores formadores de su base de conocimientos de habilidades distintas a modificar sus habilidades para adaptarse a contextos y situaciones específicas, y eventualmente inventar nuevas estrategias.

Por lo que, durante la práctica asesora, se logra la práctica reflexiva, siendo la reflexión su propia naturaleza. De tal manera que ofrece formas de cuestionar las suposiciones dadas por sentado, y animar a uno a ver su práctica a través de los ojos de sí mismo y de los demás, dentro del contexto específico de actuación.

Para Ángels Domingo Roget (2012) la PR es una metodología formativa para la mejora de la tarea del docente. Los elementos sustanciales en esta metodología son la reflexión de la práctica y las experiencias contextualizadas de cada docente. Esta metodología formativa permite también a los futuros profesores y a los que están en servicio, conocer algunos instrumentos, dispositivos y modelos que activan la reflexión, para mejorar sus acciones en el aula y promover con esto los aprendizajes de sus estudiantes. La PR permite la autoformación en la propia práctica, por lo que surge de un interés de tipo práctico para favorecer la autonomía y la responsabilidad profesional, como un hábito consciente y cotidiano.

Siendo así, entonces la práctica asesora que se desarrolla para acompañar el proceso de titulación es un dispositivo para favorecer la práctica reflexiva para la mejora de la práctica docente a partir del trabajo sistemático y riguroso de investigación educativa. Así

lo expresa un asesor: "Se trata de que el sujeto llegue a procesos de metacognición, una identificación y reflexión plena de lo que está haciendo y por qué" (As1, 2021, p.3).

El concepto de PR ha encontrado una amplia aplicación en el campo de la educación, para estudiantes, maestros y para los maestros formadores de maestros. Tsangaridou y O'Sullivan (1997) definen la reflexión en educación como "el acto de pensar, analizar, evaluar o alterar los significados, intenciones, creencias, decisiones, acciones o productos educativos al enfocarse en el proceso de lograrlos..." El propósito de esta acción es estructurar, ajustar, generar, refinar, reestructurar o alterar el conocimiento y las acciones que informan la práctica. En la siguiente cita se observa la reflexión de estudiantes.

Uno aprende también a reconocer y eso es parte de la reflexión, el aprender a reconocer lo que se hace bien y lo que se puede mejorar, no se puede decir que siempre te va a ir bien y no es así, la tarea docente no es así, hay veces que dices que tu clase está lo mejor planeada y ya cuando llegas a la realidad resulta que no pero es parte del reconocer porque ahí entra la reflexión, saber decir creo que esto me hace falta, debo mejorar aquí entonces creo que este proceso abona mucho a la reflexión que yo pueda lograr. (E14, 2021, p.4)

También la PR se emplea ampliamente en el campo de la formación del profesorado y de su desarrollo profesional, además de que en algunos programas de formación inicial docente tienen a la PR como metodología formativa. Esta práctica se constituye en una posibilidad, un medio intencionado de formación para docentes, que asume la reflexión como principio fundamental (Perrenoud, 2007). Autores como Bárcena (2005), Zabalza (2002); Carranza (2008), Iovanovich (2007), Elliot (1994), Pérez Gómez (1994), Vain (2003) enmarcan la práctica reflexiva como una actividad que propicia la profesionalización del oficio del docente, que según Shulman (2005)

La profesionalización de la enseñanza es elevarla a la categoría de una ocupación más respetada, más responsable, más gratificante y mejor remunerada... y que los estándares por los que se deba juzgar la educación y el desempeño de los profesores

es posible elevarlos y sistematizarlos con mayor claridad. Los partidarios de la reforma profesional basan sus argumentos en la convicción de que existe un “conocimiento base para la enseñanza” —esto es, un conjunto codificado o codificable de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva—, al igual que un medio para representarlo y comunicarlo. (p. 5)

Al elevar esta actividad a profesión por medio de la PR, se busca superar la visión del profesor como transmisor de conocimientos, para situarlo como un constructor de estos, a partir del saber generado en su práctica, articulado con los saberes disciplinares y pedagógicos implicados (Perrenoud, 2007).

Mi práctica en verdad afectaba a los aprendizajes de los niños, y ahora veo el panorama más general, no porque ya haya salido de la normal quiere decir que mi práctica es perfecta, y pienso que con el paso del tiempo hay algo que tenemos que seguir mejorado. (E10, 2021, p.4)

Para conceptualizar la reflexión, desde la postura de Donald Schön (1992), se asume como la capacidad que tiene un sujeto de analizar su propia práctica con el fin de develar el conocimiento tácito, aquel que se constituye a partir de prácticas anteriores, y se adhiere a la conciencia en forma de habitus. Es una acción intencionada y consciente que realiza el sujeto con la intención de corregir posibles errores, y con esto transformar su práctica y desarrollar el pensamiento práctico. Así lo expresa un estudiante.

Conocí el proceso de los alumnos y mi intervención cambió radicalmente, creo que no eran obsoletas las prácticas, pero si carecían de un sentido, pero yo no sabía para qué hacía algo, entonces me puso en una crisis, pero creo que es necesario que el docente entre en crisis. (E8, 2021, p. 3)

Desde esta visión, la reflexión permite orientar la acción en la experiencia. La reflexión en acción de Schön (1987) puede ayudar a los maestros a incorporar

explícitamente en su toma de decisiones el conocimiento profesional que obtienen de su experiencia en el aula. Así lo expresa un estudiante en el siguiente fragmento de su narrativa.

Mejoré en mis estrategias, en la parte de las indicaciones que fueran un poco más claras, en el trabajo en equipo, en el cómo proveerle a los alumnos de diversas fuentes de información, el utilizar las fuentes que ellos tenían a su alcance como libros de texto, porque generalmente yo no trabajaba libros de texto de ciencias naturales antes. Para que yo pueda llamar la atención de los niños, para que ellos se inicien a observar y capten la atención pues yo necesito proveerles de material llamativo pero no tanto material sino ponerles situaciones y fenómenos que los motiven a investigar. (E12, 2021, p. 2)

La noción de reflexión ha sido la base de muchos programas educativos que sugieren la participación de los profesores como elemento primordial en la mejora educativa. Con la PR se busca que los profesores asuman con responsabilidad las consecuencias de sus acciones, y de manera prospectiva realicen algunos cambios que permitan diferentes resultados en el aula de clase. Será necesario que el profesor tenga una propensión para la reflexión, pues, luego de identificar una problemática en su clase, reflexionará su contexto específico, la naturaleza del problema y cada una de las acciones que realiza en su labor educativa. La capacidad de enmarcar y plantear una problemática (Schön , 1983,1987) es un aspecto muy importante para desarrollar la PR.

Ya no soy la practicante que le decían vamos a trabajar esto, ahora soy la que tiene que saber qué necesitan los niños, qué tengo que mejorar, que como en su aprendizaje qué tengo que evaluar y cómo, es en ese sentido como me ayudó ese tipo de reflexiones que llevaba en mi proceso para saber que quiero ahora como docente (E5, 2021, p.5)

Neville Hatton y David Smith, en una breve revisión de la literatura, concluyeron que los programas de formación docente utilizan una amplia gama de estrategias con el objetivo

de alentar a los estudiantes a reflexionar (por ejemplo, investigación acción, estudios de casos, grabación de videos o experiencias prácticas supervisadas).

Brookfield (1995) menciona las dos razones por las que la práctica reflexiva es importante. Primero, por ofrecer una variedad de enfoques para examinar la práctica e investigar algunos de los supuestos asumidos que influyen en nuestro enfoque de la práctica. En segundo lugar, nos brinda oportunidades para entender las historias de cómo viven los maestros a través de la práctica reflexiva, muchas de las cuales se identifican con la historia propia.

Algunas ideas en común que se pueden identificar desde las posturas de los diversos autores que investigan sobre la PR es que esta tiene algunas finalidades como la transformación de la práctica cotidiana del aula para lograr los fines educativos, además de promover la investigación de la misma, además de comprender de manera crítica las situaciones problemáticas que se presentan diariamente en el aula, para poder intervenir. Por su parte una asesora sugiere que “si nos particularizamos en la reflexión como habilidad psíquica superior, es cuando un chavo ya es capaz de externarlo, de verbalizarlo, de operarlo, o de ponerlo en acción, y te das cuenta que ya lo internalizó (As5, 2021, p.7).

De acuerdo a Jiménez Muñoz, Rossi y Gaitán Riveros (2017) se establecen tres requisitos centrales en una práctica reflexiva:

1. La práctica reflexiva corresponde a un proceso intencionado y consciente.
2. Al asumir la reflexión como base de sus posibles construcciones, la práctica reflexiva acoge la experiencia propia del sujeto.
3. La práctica reflexiva es una poderosa herramienta que tiene el docente para continuar su formación, la cual propicia movilizaciones de sus saberes, en la acción, desde la propia experiencia.

De acuerdo al material empírico analizado, se puede concluir que se puede aprender y enseñar la práctica reflexiva a partir de la práctica asesora que se desarrolla para el trabajo de titulación, por lo tanto es el fin y el medio, en una doble relación tanto de enseñanza como de aprendizaje, y esto implica que los asesores metodológicos también conozcan de este enfoque y pueda ser esta práctica asesora un medio para mejorar su labor como asesores día con día.

En la PR se requieren acciones intencionadas para lograr transformaciones y aprendizajes de los sujetos, y conscientes en la medida en que los profesores asumen dimensiones éticas y políticas vinculadas a su propio proceso formativo y el de sus alumnos. Se considera el contexto del educador y de los educandos, como práctica in situ. Se involucran aspectos cognitivos y afectivos para construir significados y conocimiento desde la propia experiencia, esto es, se reúne la historia vivida, incluso desde una relación de poder. Además, la PR permite la toma de decisiones en todo el proceso educativo. Se puede identificar que existe un interés principalmente práctico y pocos autores integran elementos de interés emancipador<sup>8</sup> en sus posturas.

La formación debe transformarse en oportunidades para que el profesor trascienda la posición de profesional técnico que implementa prescripciones de otros agentes (educacionales o no) convirtiéndose en un profesional que participe activa y críticamente en un proceso de innovación y mudanza educativa y social (Imbernón, 2001).

La práctica reflexiva, por tanto, es un saber que en algunos casos se desarrolla, en otros se construye o en otros más se consolida, durante el proceso de titulación, es una

---

<sup>8</sup> Habermas identifica la emancipación con la autonomía y la responsabilidad. La emancipación sólo es posible en el acto de autorreflexión (cuando el yo se vuelve sobre sí mismo). Aunque en último término la emancipación es una experiencia individual, no constituye sólo una cuestión individual a causa de la naturaleza interactiva de la sociedad humana, por lo que está inextricablemente ligada a las ideas de justicia e igualdad. Además de considerarla como un principio evolutivo implícito en el auténtico acto del habla, que separa a las personas de otras formas de vida.

opción para aquellos docentes, que desde su aula quieren participar para una mejor sociedad, en la que diseñen, apliquen, evalúen, rediseñen, transformen. Stenhouse (1975) que a través de sus investigaciones proporcionó a los profesores la posibilidad de autonomía y responsabilidad, dijo “la investigación y el desarrollo del currículum deben corresponder al profesor y...existen perspectivas para llevar esto a la práctica...No basta con que haya de estudiarse la labor de los profesores: necesitan estudiarla ellos mismos” (pp. 142–143). Una posibilidad sería lo que plantea el siguiente estudiante:

No alcanzaba a cubrir todo lo que los estudiantes decían, pero lo más esencial pues si lo plasmaba en una libreta, la cual me servía para reflexionar cada una de mis actividades, y mi práctica y mi quehacer educativo dentro de la institución, y fue algo que en lo personal, siento que todos los maestros deberíamos tener, porque te hace ser consciente de todas las acciones que tu realizas. (E1, 2021, p.6)

Por tanto, son variados los saberes logrados durante el proceso de titulación, en el que el eje principal es la reflexión de la práctica y con esto también aprender a investigar en el campo de las ciencias sociales, de manera particular cuestiones teórico–metodológicas en torno a investigación acción, etnografía y estudio de casos, que son los métodos que de forma regular se identifican en los trabajos de investigación. Así como la narratividad cuando desarrollan sus registros o escriben sus diarios, pero no solo con fines descriptivos sino también analíticos para provocar la mejora de su acción docente.

Me deja este proceso muchas cosas tanto personales como profesionales porque si es un trabajo que, pues a lo mejor siempre has escuchado sobre él, pero ya cuando lo vives pues si te demanda tiempo, dedicación, pero te deja la satisfacción de que aprendiste algo, no nada más para un momento, sino que lo aprendiste de por vida. (E14, 2021, p.3)

Es entonces que, la práctica asesora es un dispositivo para favorecer la reflexión docente, que contribuya a la consciencia en las acciones docentes, tanto de los futuros profesores como del asesor metodológico que acompaña este proceso, y se vislumbra como una oportunidad formativa en constante movimiento.

## Conclusiones

En el presente trabajo de investigación se documenta, desde las narrativas de los asesores metodológicos y estudiantes normalistas, la Práctica Asesora Normalista para acompañar el proceso de titulación. Esta se comprende a partir del uso de una metáfora referida a la creación de una obra de teatro titulada “La Caja Negra de la Formación Inicial Docente”. La acepción de la “caja negra”, permite reconocer de primera instancia la dimensión oculta de una práctica de la cultura normalista que, al visibilizarse en y desde los sujetos que la configuran, brinda la oportunidad de mostrar elementos teórico-metodológicos que develan los significados y la trascendencia formativa, tanto en la formación inicial, como en la iniciación a la enseñanza, y de la misma mostrar los hallazgos como oportunidades para mejorar el proceso de acompañamiento del trabajo de titulación en la escuela normal que se estudia. Por tanto, en estas conclusiones están imbricadas algunas recomendaciones para mejorar esta práctica.

En este planteamiento de la obra de teatro, se hacen presentes: los personajes, el director de la obra, el maquillaje y vestuario, el voz over, la audiencia, entre otros, que dan pauta a entender, de manera metafórica, este escenario en el que se desenvuelven los actores principales. Muchos otros son los elementos presentes en una obra de teatro, pero estos son los que, de manera visible, pueden mostrarse desde la Práctica Asesora Normalista, para acompañar el trabajo de titulación.

El valor teórico de este estudio corresponde a comprender la Práctica Asesora Normalista a partir de un análisis hermenéutico, lo cual supone estudiar la relación entre el Asesor Metodológico y el Estudiante Normalista. En esta relación se hace presente la intersubjetividad de ambos, en un contexto particular (el contexto normalista), uniéndolos un objeto de conocimiento: la construcción del trabajo de titulación.

En la presente investigación la historia personal emerge como un componente esencial que actúa como un prisma que descompone y revela las múltiples facetas que dan

forma al proceso de problematizar y construir el objeto de estudio. Mi historia personal, lejos de ser un elemento periférico, se erige como la base sobre la cual se cimienta la comprensión profunda del objeto de estudio. Al explorar mi propia historia, me sumerjo en un viaje introspectivo que desentraña mis propias experiencias, valores y perspectivas. Esta introspección no solo enriquece mi conexión emocional con el tema, sino que también actúa como un catalizador para la generación de preguntas significativas y la identificación de áreas de interés que podrían haber pasado desapercibidas de otra manera.

Esta investigación aporta como elemento fundamental la historia personal del investigador, que se convierte en un filtro a través del cual se interpretan los datos y se teje la trama de la investigación. De la misma manera, cada estudiante trae consigo una narrativa única, un relato que se convierte en la base para la construcción de significados en su trabajo de titulación. Este elemento no solo aporta una capa adicional de significado, sino que también permite una comprensión más holística y contextualizada del objeto de estudio.

Por tanto, la presente investigación presenta mi historia personal, como una lente que “amplía la visión”, permitiéndome captar la complejidad y la riqueza del tema desde diferentes ángulos. La conexión íntima entre la historia personal del investigador y el objeto de estudio también impulsa un nivel más profundo de compromiso y responsabilidad en la investigación. El investigador se convierte en un agente activo, no solo observando desde la distancia, sino participando de manera intrínseca en el proceso. La empatía se convierte en un puente que me conecta con los sujetos de estudio, permitiendo una comprensión más auténtica y sensible de sus experiencias.

Es importante reconocer que la historia personal del investigador no solo aporta luz, sino que también proyecta sombras. Estas sombras representan sesgos potenciales que deben abordarse con transparencia y rigor metodológico.

Considerar por tanto a la historia personal del propio investigador es un valor teórico de esta investigación, no solo como elección consciente, sino una necesidad imperativa en

la construcción del objeto de estudio. Es un recordatorio de que la investigación no es una empresa puramente objetiva, sino una exploración en la que el investigador, con su historia única, contribuye a la creación de conocimiento de manera auténtica y enriquecedora.

En paralelo, la importancia del estado del arte cobra vida durante el acompañamiento. El asesor, con su experiencia y conocimientos, guía al estudiante en la exploración de las contribuciones previas en el campo. El estado del arte se convierte en un mapa que muestra las sendas ya recorridas, pero también las posibles direcciones a explorar. En esta intersección entre historia personal y estado del arte, se genera una sinergia que potencia la capacidad del estudiante para problematizar su trabajo y dotarlo de una relevancia más amplia.

A partir de los resultados de esta investigación se reposiciona también a la figura del asesor metodológico y se visibiliza con más fuerza el espacio curricular del trabajo de titulación. En cuanto al asesor, la figura de este ha sido a menudo encasillada en un rol predominantemente administrativo y burocrático. Sin embargo, la necesidad imperante de una formación integral y académica demanda una reevaluación de este papel, reposicionándolo como un agente activo en el desarrollo académico y formativo de los estudiantes.

Así mismo, el asesor es un facilitador del aprendizaje, que guía a los estudiantes no solo en cuestiones administrativas, sino también en la exploración de metodologías, la interpretación de resultados y el desarrollo de habilidades críticas para la investigación. Reposicionar al asesor metodológico implica no solo brindar orientación sobre los aspectos metodológicos de la investigación, sino también cultivar habilidades esenciales para el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la resolución de problemas.

El asesor, al reposicionarse, puede propiciar entornos de aprendizaje colaborativos. Facilitar discusiones y fomentar la colaboración, no solo refuerza la dimensión académica, sino que también construye comunidades de aprendizaje donde se comparten experiencias y conocimientos. Cada estudiante trae consigo una historia y habilidades únicas. Un asesor

académico y formativo reconoce esta diversidad y adapta su enfoque para atender las necesidades individuales de cada estudiante. Este reconocimiento contribuye a un proceso de asesoría más inclusivo y efectivo. Reposicionar al asesor metodológico desde una mirada más académica y formativa implica un cambio de paradigma, reconociendo que su impacto va más allá de los aspectos administrativos. Este enfoque no solo enriquece la experiencia educativa del estudiante, sino que también contribuye a la formación de profesionales críticos, reflexivos y preparados para enfrentar los desafíos complejos de la sociedad actual.

Otro valor y aporte de esta investigación corresponde a entender al currículo no desde la concepción tradicional, como una mera lista de asignaturas y contenidos en una malla curricular, sino adoptar una perspectiva más amplia que reconozca el currículo como una construcción cultural en constante evolución. Una concepción cultural del currículo implica reconocer y valorar la diversidad de narrativas presentes entre los implicados. Esto permite que los estudiantes normalistas vean sus propias experiencias y las de los demás, representadas y respetadas en la práctica asesora.

Una concepción cultural del currículo involucra activamente a los asesores y estudiantes normalistas, reconociendo que la construcción del conocimiento no es un proceso unilateral. Por tanto, la práctica asesora para construir el trabajo de titulación es un vehículo para el diálogo, el entendimiento mutuo y la construcción de conocimiento compartido.

Estudiar la práctica asesora, a partir de la hermenéutica, posibilita recuperar el diálogo entre asesor y asesorado como eje de sentido y, con ello, visibilizar el potencial formativo del espacio curricular del trabajo de titulación, así como reposicionar el papel de la figura del asesor metodológico normalista, como actor clave que acompaña al futuro profesor en un tránsito que, como pudo observarse en los resultados aquí expuestos, está altamente relacionado a la dimensión socioemocional. La expresión de las emociones implicadas desde el acompañamiento en el contexto de la pandemia –miedo, estrés, afectos,

dolor, odio, ansiedad, goce, incertidumbre, deseos, entre otros-, nos remite a pensarnos en la emergencia de la formación de profesores en, desde y para la cultura del afecto.

Al reconocer el escenario de la práctica asesora, se visibilizan en esa escuela normal las condiciones e interacciones que la subyacen, así como los significados que tienen para los implicados desarrollar esta práctica. Al recontextualizar tanto el escenario como los significados, se logra identificar la incidencia de estos en el armado de la práctica asesora como dispositivo de formación de profesores. Este momento de la argumentación sostiene que los significados que otorgan los Asesores Metodológicos y los Estudiantes Normalistas a la Práctica Asesora para el acompañamiento del proceso de titulación en una escuela normal son variados y dependen del tipo de interacción y de las condiciones en que ésta se genere.

Para los Asesores Metodológicos y los Estudiantes Normalistas, la práctica asesora significa un lugar de autoformación donde se adquieren, desarrollan y consolidan saberes que demarcan la frontera entre la formación inicial y la transición a la iniciación a la docencia. Estos significados configuran a la Práctica Asesora, como un dispositivo pedagógico transformador en la formación de profesores, desde la reflexión de la labor docente, como principal saber logrado en este proceso.

La práctica de la asesoría del trabajo de titulación se potencia como una oportunidad de acompañamiento con una perspectiva más humanista, a partir de una pedagogía del amor, un aprendizaje desde las emociones, en el que la Otredad y la colaboración sean la clave, en lugar de procesos de devaluación, imposición, "caza de brujas" y de manifestaciones de ego académico para minimizar y cosificar al Otro. La tensión entre posiciones divergentes se manifiesta como un desafío enriquecedor durante este proceso. La analogía de la "caza de brujas" se presenta como una amenaza latente, sugiriendo la posibilidad de que el esfuerzo académico sea desmantelado. Sin embargo, es en este conflicto donde la figura del asesor se revela crucial, mediando entre la destrucción y la construcción de significados. El asesor se convierte en un guía que no solo previene la

demolición injustificada, sino que también fomenta la construcción de argumentos robustos y significativos.

Si bien la figura del asesor metodológico destaca como guía individual para los estudiantes, la realidad de la colaboración entre asesores puede convertirse en un terreno desafiante y complejo. La noción de colegialidad, que en teoría busca fortalecer el apoyo mutuo y el intercambio de experiencias, a menudo se ve obstaculizada por barreras que emergen de la artificialidad y la falta de espontaneidad en estas relaciones profesionales.

Una de las principales dificultades radica en la diversidad de enfoques y perspectivas entre los asesores. Cada profesional trae consigo su bagaje de experiencias, concepciones metodológicas y estilos de asesoría. Esta heterogeneidad, aunque enriquecedora en potencia, puede convertirse en un campo de tensiones. La falta de un marco común y la divergencia en las visiones pueden obstaculizar la fluidez de la colaboración, dando lugar a malentendidos y conflictos.

La naturaleza muchas veces individualista de la asesoría agrava esta situación. Aunque los asesores comparten el mismo espacio y, en teoría, trabajan hacia objetivos similares, la realidad cotidiana a menudo los lleva a operar de manera aislada. La competencia implícita por la atención de los estudiantes y la falta de mecanismos efectivos para compartir recursos y conocimientos contribuyen a la fragmentación de la colaboración.

Reposicionar la figura del asesor metodológico más allá de su definición burocrático-administrativa no solo implica transformar la relación con los estudiantes, sino también replantear las dinámicas internas entre los propios asesores. La colegialidad efectiva debería ser cultivada mediante estrategias que fomenten la comunicación abierta, la comprensión mutua y la construcción colectiva de conocimientos. La creación de espacios dedicados para compartir experiencias, establecer protocolos de colaboración y promover la empatía entre los asesores son pasos cruciales hacia la superación de las barreras que limitan la colaboración enriquecedora. De esta manera, la práctica asesora podría evolucionar hacia un paradigma donde el apoyo mutuo y la sinergia entre profesionales

fortalezcan no solo a los estudiantes, sino también a aquellos encargados de guiar el proceso de titulación.

Este estudio se sitúa dentro del ámbito crucial de la formación inicial de docentes, ya que los hallazgos que presenta están intrínsecamente vinculados con las complejas dinámicas de interacción entre profesores experimentados y aquellos que se encuentran en proceso de formación, así como entre la escuela normal y las escuelas de educación básica. Desde esta perspectiva, el análisis de los resultados ofrece valiosas aportaciones al campo de la iniciación a la enseñanza, pues enriquecen el debate en torno a la realidad profesional del docente en sus primeras etapas de ejercicio y a las estrategias utilizadas por el profesor principiante. Es relevante destacar que estos resultados también se insertan en un contexto más amplio de investigación educativa, proporcionando valiosa información sobre los desafíos y oportunidades que enfrentan los profesores novatos en proyectos de acompañamiento durante su formación inicial.

Otras recomendaciones que emergen de los hallazgos de esta investigación, y que pretenden favorecer el desarrollo de la práctica asesora normalista del trabajo de titulación, a partir del trabajo del asesor metodológico, se enlistan a continuación:

1. Establecer una relación de confianza: Desde el inicio, el asesor metodológico debe trabajar en establecer un ambiente de confianza y respeto mutuo con el estudiante. La confianza es fundamental para cualquier relación de asesoramiento. Además de escuchar y validar las preocupaciones del estudiante, el asesor debe cultivar un ambiente de apertura y respeto mutuo desde el primer encuentro. Esto puede lograrse a través de la creación de espacios seguros para la expresión de ideas y emociones, y mostrando empatía hacia las experiencias del estudiante.

2. Fomentar la autonomía y la toma de decisiones: En lugar de imponer soluciones, el asesor debería guiar al estudiante en la reflexión sobre sus opciones, animándolo a tomar decisiones informadas y asumir la responsabilidad de su proceso de

investigación. Esto promueve el desarrollo de la autonomía y la capacidad crítica del estudiante.

3. Promover la reflexión sobre las relaciones de poder: Es importante que el asesor y el estudiante reconozcan las dinámicas de poder presentes en su relación, así como en el contexto más amplio de la academia y la sociedad. Esto puede implicar discutir cómo ciertas decisiones o acciones pueden estar influenciadas por estructuras de poder y cómo pueden abordarse de manera ética y justa. El asesor debe estar atento a cualquier desequilibrio de poder y trabajar activamente para mitigarlo, fomentando una relación basada en el respeto mutuo y la colaboración.

4. Apoyar el desarrollo de identidades académicas: El asesor metodológico puede ayudar al estudiante a explorar y desarrollar su identidad como investigador/a, brindando oportunidades para que reflexionen sobre sus fortalezas, intereses y valores en el contexto de la investigación académica.

5. Gestionar emociones y enfrentar los desafíos: El proceso de investigación puede ser emocionalmente desafiante. El asesor debe estar preparado para acompañar al estudiante en momentos de frustración, dudas o ansiedad, brindando apoyo emocional y estrategias para manejar el estrés.

6. Incorporar enfoques reflexivos y críticos: Además de orientar al estudiante en aspectos metodológicos, el asesor puede fomentar la reflexión crítica sobre el proceso de investigación en sí mismo, cuestionando supuestos, analizando sesgos y considerando múltiples perspectivas.

7. Fomentar la comunidad de aprendizaje: Facilitar espacios para que los estudiantes compartan experiencias, ideas y recursos entre ellos puede enriquecer su proceso de aprendizaje y proporcionar apoyo mutuo. Así mismo, la comunidad de aprendizaje entre asesores metodológicos será fundamental para el acompañamiento

efectivo a los estudiantes. El asesor puede organizar grupos de discusión, seminarios o redes de apoyo para promover esta comunidad.

8. Actualizar constantemente habilidades y conocimientos: El asesor metodológico debe mantenerse al tanto de las tendencias y debates actuales en su área de especialización, así como en educación y metodología de la investigación y aspectos epistemológicos, para poder brindar el mejor acompañamiento posible a los estudiantes.

9. Implementar estrategias de retroalimentación efectiva: El asesor debe proporcionar retroalimentación constructiva y específica sobre el progreso del estudiante, destacando tanto los aspectos positivos como las áreas de mejora. Es importante que esta retroalimentación sea oportuna, clara y orientada hacia el crecimiento académico y personal del estudiante, en aras de un trabajo de investigación de calidad.

10. Facilitar la integración de la teoría y la práctica: El asesor puede ayudar al estudiante a conectar los conceptos teóricos con la realidad práctica de su investigación, fomentando una comprensión profunda y crítica de los fundamentos teóricos y su aplicación en el contexto de estudio.

11. Promover la inclusión y la diversidad: El asesor debe estar atento a las necesidades y perspectivas diversas de los estudiantes, reconociendo y valorando la diversidad cultural, de género, étnica, etc. Esto implica crear un ambiente inclusivo donde todos los estudiantes se sientan bienvenidos, respetados y acompañados.

12. Ofrecer recursos y apoyo tecnológico: El asesor puede proporcionar orientación sobre el uso de herramientas y tecnologías relevantes para la investigación, así como acceso a recursos bibliográficos, bases de datos y software especializado que puedan facilitar el proceso de investigación del estudiante.

13. Fomentar la ética y la integridad académica: El asesor debe promover prácticas de investigación éticas y la integridad académica, enfatizando la importancia de

la honestidad intelectual, el respeto a los derechos de autor y la rigurosidad metodológica en el trabajo del estudiante.

14. Establecer expectativas claras y realistas: Desde el inicio del proceso, el asesor debe comunicar claramente las expectativas en cuanto a los objetivos, plazos y estándares de calidad del trabajo de titulación, evitando generar expectativas poco realistas que puedan generar estrés o frustración en el estudiante.

15. Promover la colaboración interdisciplinaria: Si es pertinente, el asesor puede fomentar la colaboración entre estudiantes de diferentes disciplinas o áreas de especialización, así como el trabajo entre asesores, facilitando un intercambio de ideas y enfoques que enriquezca el proceso de investigación.

16. Fomentar la metacognición y el pensamiento crítico: Esta estrategia implica ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y pensar de manera crítica sobre los conceptos y evidencias relacionados con su investigación. Por tanto, la investigación será en sí misma un dispositivo para favorecer la reflexión, y bajo el mismo enfoque de la docencia reflexiva. Fomentar la metacognición y el pensamiento crítico les permite a los estudiantes evaluar su comprensión, identificar áreas de confusión y desarrollar estrategias efectivas para abordar los desafíos académicos.

La Práctica Asesora Normalista, por tanto, es un escenario de resignificación de lo que se experimenta en el espacio curricular del trabajo de titulación, relacionado a las prácticas profesionales y, con ello, desde un aprendizaje conjunto, donde tanto el estudiante normalista y asesor metodológico construyen el mensaje de la obra al transformar-se.

En definitiva, el acompañamiento del asesor metodológico trasciende la simple supervisión académica. Se convierte en un viaje compartido, donde el estudiante no solo adquiere habilidades metodológicas, sino que también descubre la riqueza de su propia voz académica. La práctica asesora se convierte en un espacio inspirador que desafía al

estudiante, pero también al asesor a trascender los límites convencionales, incitando a forjar un propio camino hacia el descubrimiento y la construcción de conocimiento. También fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante, animándolo a explorar nuevas perspectivas, abordar desafíos intelectuales y asumir un papel activo en la creación de su propio aprendizaje.

En última instancia y en ausencia de una práctica inspiradora y desafiante, es posible que los estudiantes no logren explorar todo su potencial ni expandir sus horizontes intelectuales. Esto podría resultar en proyectos de investigación superficiales, falta de motivación y una experiencia de aprendizaje menos enriquecedora en general. Además, la falta de fomento de la autonomía y la creatividad podría llevar a una dependencia excesiva del asesor por parte del estudiante, en lugar de desarrollar la capacidad de buscar y generar conocimiento de manera independiente.

Por lo tanto, reflexionar sobre lo que se hace para generar una práctica asesora fundamentada en la colaboración, reflexión y respeto, tendrá que ser tarea de todos. Hay mucho trabajo por hacer, mucho que aprender, y si es necesario derribar alguna estructura hacerlo, para deconstruir y crecer juntos. Culminar el proceso de titulación y que todos los sujetos implicados (asesor-asesorado-asesor) se formen, se sientan satisfechos, comprometidos, felices y motivados, será la encomienda, hasta que el “¡Sí protesto!” les separe.

## Referencias

- Acevedo, M.J. (2002) "La implicación. Luces y sombras del concepto lourauniano".  
Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Equipos de Cátedra Prof.  
Ferrarós. Recuperado de:  
<http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/mja%20la%20implicaci%F3n.pdf>
- Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de  
Maestros de Educación Primaria. (2012).
- Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de  
Maestros de Educación Preescolar. (2012).
- Adorno, Theodor W. (1998). Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones  
con Helmut Becker (1959–1969). Ediciones Morata.
- Adorno, Theodor W. (2004). "Teoría de la pseudocultura". En: Obra completa, 8. Escritos  
sociológicos (1ª) Ediciones Akal, pp. 86–113.
- Agamben, G. (2014). Qué es un dispositivo. Seguido de El amigo y La Iglesia y el Reino.  
Traducción de Mercedes Ruvituso. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), Manual de  
psicología de la educación (pp. 251–271). España: Popular.
- Anzaldúa Arce, E. R., & Ramírez Grajeda, B. (2010). Sujeto, autonomía y formación. *Tramas*,  
33, 113–130. <https://biblat.unam.mx/hevila/TramasMexicoDF/2010/no33/5.pdf>
- Anzaldúa Arce, R.E. (2004). La docencia frente al espejo: imaginario, transparencia y poder.  
Educación y Comunicación. 1ª Edición. pp. 384 ISBN: 9703102230
- Asensio (2004). Una educación para el diálogo, Barcelona; Paidós.
- Bachelard, G. (1987). La formación del espíritu científico. Siglo XXI Editores S.A. Buenos  
Aires.
- Barbabosa, R., & Gómez, E. (2021). Psicología del miedo. *Boletín de la Universidad de  
Granada*, 1–10.  
[https://www.researchgate.net/publication/350485321\\_PSICOLOGIA\\_DEL\\_MIEDO](https://www.researchgate.net/publication/350485321_PSICOLOGIA_DEL_MIEDO)
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿comprender o transformar? *Revista de  
Investigación Educativa*, 20(2), 7–36.
- Bauman, Z. (2002). La hermenéutica y las ciencias sociales. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Bauman, Zygmunt (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbres*. Tusquets, Barcelona. en <https://catedratesv.files.wordpress.com/2016/07/bauman-zygmunt-tiempos-liquidos.pdf>
- Bello, K., Granados, A., Tapia, R., & Rivera Mir, S. (2019). Entrevista con Roger Chartier. Límites, prácticas y tensiones en una historiografía en construcción. *Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, 13, 197-218.  
<https://doi.org/10.5354/0719-4862.2019.54423>
- Beuchot, M. (1988). *Significado y discurso. La filosofía del lenguaje en algunos escolásticos españoles post-medievales*. Universidad Nacional Autónoma de México. ISBN: 968-36-0457-9
- Böhm (2001). *Sobre el diálogo*, Kairós, Barcelona.
- Bonilla López, M. Esther (2012). *La escritura como autocomprensión*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Universidad Iberoamericana León.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México, D.F.: Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995. Segunda parte, pp. 159-196.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores Argentina S.A.
- Campo V., R., y Restrepo J., M. (1999, May). *Formación integral en la visión y la acción de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana*. *Orientaciones Universitarias*, 25, 15-39.
- Campos Hernández, R. (2008). *Incertidumbre y complejidad: reflexiones acerca de los retos y dilemas de la pedagogía contemporánea*. In *Actualidades investigativas en educación* (No. 1; Vol. 8). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44780102>
- Cardeña Ojeda, C. A. (2018). *Áreas de oportunidad en tesis de investigación en una escuela normal*. In *II Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal*.
- Cardeña Ojeda, C. A. (2019). *Áreas de oportunidad en informes de práctica profesional como opción de titulación en una escuela normal*. In *III Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal*.
- Carpenter, A. (2016). *La empatía es posible. Educación emocional para una sociedad empática*. Desclée De Brouwer.

- Catuara, S. (2020). Las neuronas espejo: aprendizaje, imitación y empatía. Bonal letra
- Chávez Tafur, Jorge. 2006. Aprender de la experiencia. Una metodología para la sistematización. ILEIA. Asociación ETC Andes. Lima. Perú. Guía práctica.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). Encontrando el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. Cuadernos de pedagogía, (417), 60–63.  
<https://bit.ly/3GqpsY9>
- Dávalos Escamilla, M. de los Á., & Santos Caballero, A. (2019). Los Procesos de Formación durante la titulación de las estudiantes de 7mo. y 8vo. de la ENMJN. In XV Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Delory–Momberger, C. (2021). Formación, saberes experienciales y aprendizaje biográfico. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 2(31), 341–350. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Develay, M. (1987). Peut-on former les enseignants?. Esf.
- Devereux, G. (1994). De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. México: Siglo XXI
- Díaz Barriga, Á. (2007). Didáctica y currículum (1a Reimpresión). Paidós Educador.  
<https://doi.org/10.15517/revedu.v10i2.19929>
- Díaz, M. (1998). Formación de educadores y educación superior en Colombia. En La formación académica y la práctica pedagógica. ICFES
- Ducoing Watty, P. (2013). Procesos de formación, 2002–2011: Vol. I (1a. Edició). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Dussel, E. (1985). Philosophy of liberation. Eugene: Wipf & Stock.
- Eirín, R., García, H.M<sup>a</sup>. y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13(1), 101–115.
- Elías, N. (1989). Sobre el Tiempo. In Estudios sociológicos XVI (1a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Espinosa Carbajal, ME, (2008). El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio. CPU–e, Revista de Investigación Educativa , (7), 1–14.

- Espinoza Chávez, V. A. (2019). Prácticas e incidentes críticos de los docentes en formación durante la construcción de la tesis de investigación. In XV Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Estrada Solís, R., González Mora, R., Konstantinovich Fokin, S., Bernal Pérez, M. del R., Martínez Gómez, D. E., Mondragón Rosales, A., Cuadros Medina, A., Martínez Maldonado, P., & Miranda Arce, J. (2018). Formación Docente y Práctica Educativa . Experiencias profesionales de diversas IES (1a Edición). Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. Colaboradores
- Fernández, A. M. (2007) Las lógicas colectivas: Imaginarios, cuerpos y multiplicidades, Buenos Aires: Biblos.
- Fernández, A., López, M., Borakievich, S. Ojam, E., Cabrera, C. (2014) La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad, Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura, 8, Octubre, pp. 5–20
- Fernández, L. (1994) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós. Bs. As.
- Ferry, G. (1991): El trayecto de la Formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós. Barcelona.
- Fierro, C., Fortoul, B y Rosas, L (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. México: Paidós.
- Foucault, M. (1989). Vigilar y castigar; Nacimiento de la prisión (16a. ed.). Ciudad Juarez (Chihuahua): Siglo XXI
- Foucault, M. (1994). La creación de modos de vida. En A. Gabilondo (Ed.), Estética, ética y hermenéutica (pp. 9–36). Paidós Básica.
- Foucault, M. (1994). La ética del cuidado de si como práctica de la libertad. París: Gallimard.
- Frege, G. (1998): Ensayos de semántica y filosofía de la lógica. Madrid:Tecnos.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del Oprimido (2a.). Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.  
<https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Freire, P. (2008). Cartas a Cristina (E. Siglo XXI (ed.); 3a.). Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Gadamer, H.-G. (1993). Verdad y método (8a.). Sígueme S.A.
- García Herrera, A. P., & Zaragoza Marín, R. A. (2017). Prácticas de formación en Educación Normal y documentos de titulación: un análisis en la primera generación del Plan 2012. In I Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal.

- Geertz, Clifford. (1973). *The interpretation of cultures : selected essays*. New York :Basic Books
- Ghiso, Alfredo. (2022). Vivir intensamente y escribir la vida. Paulo Freire, narrativas sobre sí mismo. *Rain*. 2(4). ISSN 2718-7519
- Gil Calvo, Enrique. *El miedo es el mensaje: Riesgo, incertidumbre y medios de comunicación*. Madrid: Alianza, 2003, 320 p.
- Goffman E. (1983). «Interaction Order». *American Sociological Review*, 48: 1-17.
- Gomati, I., Blanco, L. (2019). *Manual de empatía en la enseñanza. Herramientas dirigidas a educadores para relacionarse, entender y conectarse con el otro en el ejercicio docente*. Bogotá: Javeriana
- Gómez Gómez, I. O. (2010). *Dos palabras: ¿Autoridad o Poder?*. Lupa Empresarial. Recuperado a partir de <https://revistas.ceipa.edu.co/index.php/lupa/article/view/549>
- González Escobar, L. (2017). *El portafolio de evidencias como modalidad para la elaboración del trabajo de titulación en la formación de docentes en la licenciatura en educación primaria*. In XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- González Sanmamed, M. (2006). *Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de Convergencia Europea*. Informe de Investigación disponible en <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/CasaVer.asp?P=29~~212~~>
- Grundy, S. (1987), *Curriculum, Product or Praxis?*, London, The Falmer Press.
- Guerra Ruiz Esparza, J., & López Contreras, Y. (2019). *Del tema al problema: El proceso de construcción del objeto de estudio en la investigación educativa*. In D. M. Arzola Franco (Ed.), *Procesos formativos en la investigación educativa Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 1-245). Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC. <http://www.procesosformativosenlainvestigacioneducativa>
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hegel, G. W. F. (1971). *Fenomenología del Espíritu (1ª Reimpresión)*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Belmonte, S. H. (2018). *Creencias docentes acerca de la asesoría para la elaboración del informe de práctica profesional*. In II Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal.

- Hernández Morgan, A., Trujillo Ballinas, L. G., & Santiz López, R. (2019). Enseñar a investigar en la formación inicial docente: prácticas y habitus en el acompañamiento del documento de titulación. In III Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal.
- Hernández Romero, Yasmín, & Galindo Sosa, Raúl Vicente (2007). El concepto de intersubjetividad en Alfred Schutz. *Espacios Públicos*, 10(20),228–240.[fecha de Consulta 11 de Febrero de 2022]. ISSN: 1665–8140. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67602012>
- Honoré, B. (1980). Para una teoría de la formación. *Dinámica de la normatividad*. (2ª) Morata
- Humboldt, Wilhelm von (1995). *Werke in fünf Bänden I. Schriften zur*
- Hume, David (1980) *Investigación sobre el conocimiento humano*, Madrid, Alianza.
- Jeffrey, D. (2016). A meta-ethnography of interview-based qualitative research studies on medical students' views and experiences of empathy. *Medical Teacher*, 1–7.
- Kemmis, Sthepen (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- L'Hotellier, A. (1974). La formation en question. In *Formation*(1ª.) Payot.
- Lakoff, George y Mark Johnson (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Traducido por Carmen González Marín. Madrid: Cátedra.
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE
- Larrosa, J. (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Rosario:Homo Sapiens Ediciones.
- Levinas, E. (1995). *Totalidad de infinito*. Salamanca: Sígueme. (Publicado originalmente en 1970).
- Lifeder. (7 de abril de 2022). Otredad. Recuperado de: <https://www.lifeder.com/otredad/>.
- López Calva, M. (3 de agosto del 2021). Normalismo ¿muerte o regeneración cultural?. Upress. <https://historioupres.upaep.mx/index.php/opinion/editoriales/desarrollo-humano-y-social/1214-normalismo-muerte-o-regeneracion-cultural>
- López Ibarra, D., Rábago Morales, D. Y., & Zavala León, M. J. (2019). De lo cualitativo a lo cuantitativo: experiencia en la asesoría de tesis en la escuela normal. In III Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal.

- Loureau, R. (1993) "Implicación y sobreimplicación". Traducción e Introducción: Cristián Varela, Buenos Aires: (s/d)
- Mamani Benito, Oscar Javier. (2019). El asesor de tesis como Coach: una alternativa para impulsar la producción científica estudiantil. *Educación Médica Superior*, 33(1), e1590. Epub 30 de septiembre de 2019. Recuperado en 10 de agosto de 2023, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412019000100019&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412019000100019&lng=es&tlng=es).
- Manero Brito, R. (1996) El análisis de las implicaciones. En el libro 3 Foro departamental de Educación y Comunicaciones 1995: Psicología. México D.F.: UAM-X, CSH, Departamento Educación y Comunicaciones. ISBN: 9706208739 Recuperado: [http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/estadistica.php?id\\_host=6&tipo=CAPITULO&id=1167&archivo=341167pfd.pdf&titulo=El%20an%C3%A1lisis%20de%20las%20implicaciones](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=CAPITULO&id=1167&archivo=341167pfd.pdf&titulo=El%20an%C3%A1lisis%20de%20las%20implicaciones)
- Maslow, AH (1954). *Motivación y personalidad*. Arpistas.
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa. Un enfoque Interactivo*. 1a. Ed. Buenos Aires.
- Medel Villafaña, C., Uc Mas, L., Hernández Mata, C. y Trejo Ávila, A. (2021) Ser Doctorante en tiempos de pandemia. Entre la heroicidad y la desesperanza. En Aguayo Rendón, LM y Calderón López Velarde, J. (Coords.), *Ser profesor y doctorante en tiempos de incertidumbre. Aportes al desarrollo profesional desde y sobre la pandemia*. (1ª. ed., Vol,1, 15-60). Taberna Libraria Editores.
- Melero Aguilar (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 339-355.
- Merleau-Ponty, M. [1945 (1994)]. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Miranda Román, C. (2020). La narración autobiográfica: una propuesta de formación e investigación hermenéutica. In *Pedagogía Hermenéutica* (1a., p. 249). Torres Asociados.
- Mojardín Melgar, M. A. (2017). El Proceso de Titulación en las Escuelas Normales y las debilidades en la Formación Docente. In I Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal.
- Montero, M. (2015). De la otredad a la praxis liberadora: la construcción de métodos para la conciencia. *Estudios de Psicología*. Campinas. 32(1). Pp. 141-149. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000100013>

- Moreno Bayardo, MG, (2005). Potenciar la educación. un currículum transversal de formación para la investigación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación , 3 (1), 520–540.
- Navarrete–Cazales, Z., (2015). ¿OTRA VEZ LA IDENTIDAD? Un concepto necesario pero imposible. Revista Mexicana de Investigación Educativa , 20 (65), 461–479.
- Navarro Meléndez, M. I., Jiménez Vázquez, J., & Nava Gómez, F. (2019). La competencia escrita de los estudiantes normalistas y el proceso de asesoramiento, aspectos clave en la redacción de trabajo de titulación. In XV Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Olivero Sánchez, F. R., Navas Montes, Y. del M., & Pacheco, S. R. (2016). Modelos de Formación Inicial Docente. Hacia una convergencia en la Universidad Latinoamericana. In 2do Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas. Por una educación innovadora, para un desarrollo humano sostenible.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7199805>
- Pasillas Valdez, Miguel Ángel. (2001). Condiciones socioinstitucionales de la actividad docente y la formación en el diálogo. Perfiles educativos, 23(92), 74–97. Recuperado en 07 de abril de 2023, de  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982001000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982001000200005&lng=es&tlng=es).
- Pérez Gómez, Á. I. (2000). La cultura escolar en la sociedad neoliberal (3a.). Ediciones Morata, S.L.
- Picco, Ernesto (2012). Medios, política y poder en Santiago del Estero: 1859–2012; Universidad Nacional de Santiago del Estero.
- Pleines, Jürgen–Eckhardt (1986). Hegels Theorie der Bildung. (1ª) Georg Olms Verlag.
- Pontalis, J. y Laplanche, J. (2013). Diccionario de psicoanálisis. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Posner, George J (1998). Análisis del currículum. Bogotá: McGraw–Hill.
- Puig, I. (2020). El elogio de la incertidumbre. Filosofía y Nueva Normalidad. CECAPFI.  
<https://www.cecapi.com/ARTICULOS/PUIG,%20I.,%20Elogio%20de%20la%20incertidumbre.pdf>
- Quiceno Castrillón, H. (1996). Rousseau y el concepto de Formación. Revista Educación y Pedagogía, 7, 66–92.

- Ramírez Grajeda, Beatriz, & Anzaldúa Arce, Raúl Enrique (2014). Subjetividad y socialización en la era digital. *Argumentos*, 27(76), 171–189. [fecha de Consulta 11 de Febrero de 2022]. ISSN: 0187–5795. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59537777009>
- Rancière, J. (2002) O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica.
- Reguillo, R. (2006). Los miedos contemporáneos: sus laberintos, sus monstruos, sus conjuros. En J. M. Pereira & M. Villadiego (Eds.), *Entre miedos y goces. Comunicación, vida pública y ciudadanías* (pp. 25 – 54). Colombia: Universidad Pontificia Javeriana.
- Repetto, E. (1992). *Fundamentos de orientación. La empatía en el proceso orientador*. Madrid: Morata.
- Reyes Reyes, S., Rodríguez Juárez, C., & Gómez Cárdenas, G. J. (2019). Asesoría Académica en Línea a estudiantes normalistas de séptimo y octavo semestres. In III Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal.
- Ricoeur, P. (2002). *Del Texto a la Acción*. FCE. <https://doi.org/10:0-8400-5444-0>
- Ricoeur, P. (2003) *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México D. F.: Siglo XXI editores
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración I* (5a.). Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.  
[papers2://publication/uuid/CFD8A20A-C531-47C5-A841-8ACACA6DB9B7](https://papers2://publication/uuid/CFD8A20A-C531-47C5-A841-8ACACA6DB9B7)
- Ricoeur, P., y Monges Nicolau, G. (1995). *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido*. Madrid: Siglo XXI.
- Ríos Saavedra, T. (2018). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 51–66. Recuperado a partir de  
<https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48177>
- Rivas González, M. R. (2008). La formación y su complejidad semántica. In [dialnet.unirioja.es](https://dialnet.unirioja.es). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2543158>
- RojoUstaritz, A., (1996). Utopía freireana. La construcción del inédito viable . *Perfiles Educativos*, (74), ISSN: 0185–2698. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207402>
- Rubio Moreno, M., & Castro López, G. (2017). La investigación educativa : un estudio exploratorio a las tesis de la primera generación del plan 2012 de la licenciatura en educación primaria. In XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa.

- Rubio Moreno, M., Castro López, G., y Samayoa López, G. (2019). Acompañamiento pedagógico para fortalecer la formación de futuros profesores. In XV Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Runge Peñal, A. K., y Piñeres Sus, J. D. (2015). Theodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (Bildung) y semiformación (Halbbildung) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración. *Itinerario Educativo*, 29(66), 249.  
<https://doi.org/10.21500/01212753.2222>
- Sabino (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Papapo.
- Sánchez Puentes, R., (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*, (61).
- Sánchez Tablas, M., Peña Rodríguez, T., & Yáñez Tiempos, C. A. (2019). Los tipos de asesoramiento en la elaboración de tesis profesional y el desarrollo de habilidades investigativas. In XV Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- Schütz, A. (1974) *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (2009). *Las Estructuras del Mundo de la vida*. Madrid: Amorrortu Editores
- SEP/DGESPE. (2014a). Lineamientos para organizar el proceso de titulación.  
<http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf>
- SEP/DGESPE. (2014b). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. <http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf>
- SEP/DGESUM (2018) Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación – Planes de Estudio 2018.  
<https://drive.google.com/file/d/153u8YqbgTMoouvXX8xqc8AXd0EonoTnw/view>
- Sifuentes Castañeda, C. D., Rodríguez González, R., & González Isidro, S. (2018). La práctica reflexiva en la elaboración del informe de prácticas profesionales. In II Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal.
- Simón, V. M. (2001). El ego, la conciencia y las emociones: un modelo interactivo. *Psicothema*, 13(Número 2), 205–213. Recuperado a partir de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7819>
- Thompson, J. B. (2002). *Ideología y Cultura Moderna*. Universidad Autónoma Metropolitana.

- Torres Delgado, J. M., Aguilar Villegas, A., & Ávila Berbena, M. de J. (2019). Borrón y escritura nueva: la elaboración de tesis como modalidad de titulación normalista. In III Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal.
- Trancón, S. (2006). Teoría del Teatro. Madrid: Fundamento
- UNESCO. (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Una apuesta por el cambio. In [www.unesco.cl](http://www.unesco.cl) (Issue Junio 2006).
- Villegas Durán, L. A. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. PROFESORADO, 12(3), 1-14.  
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/15185>
- Yurén Camarena, T., Navia Antezana, C., & Saenger Pedrero, C. (2005). Ethos y autoformación del docente (pp. 19-45). Ediciones Pomares, S.A.
- Zepeda Ontiveros, R. E., Rivera Beltrán, S. L., & Murillo Yáñez, G. A. (2019). El trabajo de titulación: creencias de los profesores en formación inicial. In XV COMIE.

## Anexos

### Anexo 1

#### Estado del Arte en el COMIE sobre la Práctica Asesora para el acompañamiento del Proceso de Titulación

Título	Autores	Año	Metodología	Entidad Federativa
La práctica de asesoría en el proceso de titulación en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños	Korina Tenorio Núñez Facultad de Psicología, UNAM korina.tenorio@aefcm.gob.mx Karla M. Rodríguez Ortega Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños karla.rodriguez@aefcm.gob.mx	2021	Estudio de caso	CDMX
El proceso de asesoría en la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2012: Una mirada desde sus actores	Flor Naela Ahumada García Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado fahumada@beceneslp.edu.mx Claudia Isabel Obregón Nieto Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado cobregon@beceneslp.edu.mx Elba Edith Dávalos Ávila Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado edavalos@beceneslp.edu.mx	2021	Una metodología basada en un paradigma cualitativo, aun cuando se apoya de algunos instrumentos propios de paradigmas cuantitativos, como la encuesta y cuestionario.	San Luis Potosí
El portafolio de evidencias como modalidad de titulación en las Licenciaturas de Educación Primaria y Preescolar: una propuesta metodológica para su construcción desde la experiencia normalista	María del Rosario Leyva Venegas Benemérita Y Centenaria Escuela Normal Oficial De Guanajuato mr_leyvav@bcenog.edu.mx Cristina Ortíz Hernández Benemérita Y Centenaria Escuela Normal Oficial De Guanajuato cristinaortizh@bcenog.edu.mx Lizeth Milagros García Cardoso Benemérita Y Centenaria Escuela Normal Oficial De Guanajuato lm_garcia@bcenog.edu.mx	2021	La metodología empleada residió en un análisis documental y la sistematización de la experiencia que dieron cuenta de algunos hallazgos encontrados durante las acciones que se realizaban a la par.	Guanajuato
Problemáticas y modos de intervención en la dirección de tesis derivadas de experiencias vividas de	José de la Cruz Torres Frías Universidad de Guadalajara (CUValles) cruzfrías@gmail.com María Guadalupe Moreno Bayardo	2021	Se trata de una investigación de corte cualitativo, apoyada en los principios y supuestos de la fenomenología	Jalisco

investigadores en posgrados de educación	Universidad de Guadalajara (Departamento de Estudios en Educación) gpemor98@hotmail.com		hermenéutica (Van Manen, 2003)	
¿Qué podemos aprender de la experiencia de investigadores sobre dirigir tesis en posgrado? Acercamiento a un caso	José de la Cruz Torres Frías Universidad de Guadalajara María Guadalupe Moreno Bayardo Universidad de Guadalajara	2019	Se trata de una investigación de corte cualitativo, apoyada en los principios y supuestos de la fenomenología hermenéutica (Van Manen, 2003), por lo mismo, se solicitaron relatos tipo autobiografía profesional a cinco reconocidos investigadores-tutores	Jalisco
Acompañamiento pedagógico para fortalecer la formación de futuros profesores	Mireya Rubio Moreno Escuela Normal de Sinaloa Gloria Castro López Escuela Normal de Sinaloa Griselda Samayoa López Escuela Normal de Sinaloa	2019	Investigación aplicada, se optó por el método de Investigación-acción en su modalidad práctica. Utilizando como técnicas: cuestionario abierto, cuestionario semiestructurado, observación directa y entrevista en grupo focal, usando: guía de observación, diario de campo, formulario de cuestionamientos, guía de entrevista y grabación en video.	Sinaloa
La competencia escrita de los estudiantes normalistas y el proceso de asesoramiento, aspectos clave en la redacción del trabajo de titulación	María Isabel Navarro Meléndez Escuela Normal de Ixtapan de la Sal Juana Jiménez Vázquez Escuela Normal de Ixtapan de la Sal Francelia Nava Gómez Escuela Normal de Ixtapan de la Sal	2019	Etnografía	Estado de México
Los tipos de asesoramiento en la elaboración de tesis profesional y el desarrollo de	Martha Sánchez Tablas Escuela Normal Urbana Federal Cuautla. Morelos. México. Teresa Peña Rodríguez Escuela Normal Urbana Federal Cuautla. Morelos. México Citlalic Aime Yáñez Tiempos Escuela	2019	Corte mixto- estudio de caso	Morelos

habilidades investigativas	Normal Urbana Federal Cuautla. Morelos.			
Los Procesos de Formación Durante la Titulación de las Estudiantes de 7mo. y 8vo. de la ENMJN	María de los Ángeles Dávalos Escamilla Docente de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños Araceli Santos Caballero Docente de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños	2019	No se presenta	CDMX
El trabajo de titulación: creencias de los profesores en formación inicial	Rosa Elizabeth Zepeda Ontiveros Escuela Normal de Sinaloa Sandra Luz Rivera Beltrán Escuela Normal de Sinaloa Graciela Aidé Murillo Yáñez Escuela Normal de Sinaloa	2019	Estudio fenomenológico de corte cualitativo con diseño exploratorio	Sinaloa
Tutoría, más que asesoría de tesis. El caso de mujeres estudiantes de posgrado de una universidad pública estatal	Rosana Santiago García Universidad Autónoma de Chiapas Facultad de Ciencias Sociales Luz Marina Ibarra Uribe Universidad Autónoma del Estado de Morelos Facultad de Estudios Superiores de Cuautla	2019	Metodología cualitativa basada en entrevistas en profundidad	Chiapas y Morelos
La tesis de investigación y su relevancia en el desarrollo de competencias para la investigación educativa	Ma. Antonia Hernández Yépez Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas Nora Imelda González Salazar Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas Edith Vázquez Torres Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas	2019	investigación de corte descriptivo interpretativo	Tamaulipas
Prácticas e incidentes críticos de los docentes en formación durante la construcción de la tesis de investigación	Víctor Ambrosio Espinoza Chávez Escuela Normal de Zumpango	2019	La metodología se fundamenta en el enfoque cualitativo-interpretativo con técnicas de observación y registro de las asesorías, entrevistas a los normalistas y revisión a sus producciones textuales	CDMX
La vinculación teoría-evidencia en las investigaciones	María Guadalupe Moreno Bayardo Universidad de Guadalajara José de la Cruz Torres Frías Universidad de Guadalajara	2019	La fenomenología-hermenéutica	Jalisco

de estudiantes en proceso de formación para la investigación. Un reto para los tutores y directores de tesis

La investigación educativa: un estudio exploratorio a las tesis de la primera generación del plan 2012 de la licenciatura en educación primaria	Mireya Rubio moreno Gloria Castro López Escuela Normal de Sinaloa	2017	Es una investigación descriptiva de corte cualitativo, basado en entrevistas informales a estudiantes normalistas del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la primera generación 2012-2016, y en el análisis de 27 trabajos de titulación en la modalidad de tesis.	Sinaloa
El portafolio de evidencias como modalidad para elaboración del trabajo de titulación en la formación de docentes en la licenciatura en educación primaria	Lucio González Escobar. Escuela Normal No. 1 de Toluca	2017	Estudio de caso	Toluca

*Nota:* Elaboración Propia

#### Estado del Arte en el CONISEN sobre la Práctica Asesora para el acompañamiento del Proceso de Titulación

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Año</b>	<b>Metodología</b>	<b>Entidad Federativa</b>
La organización y evaluación del proceso de titulación en la formación inicial docente	Mario Rodolfo González Flores Nora Guadalupe Hernández López María Dolores Villalpando Flores	2021	Investigación acción	Jalisco

---

	<p>rodolfo.gonzalez@normalmha tequiza.edu.mx</p> <p>Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo de Atequiza</p>			
<p>El proceso de titulación a través de la tutoría en estudiantes normalistas</p>	<p>Grissel Mendívil Zavala Escuela Normal de Sinaloa, México, Maestra en Tecnología Educativa, grisselmz@gmail.com Profesor-Investigador</p> <p>Olga Aimeé López Medina Escuela Normal de Sinaloa, México, Maestra en Desarrollo Humano con Orientación Pedagógica, olgalome@gmail.com Profesor-Investigador</p> <p>María del Rosario Millán Reátiga Escuela Normal de Sinaloa, México, Pasante de Maestría en Educación Básica, rosaritomr@hotmail.com Profesora-Investigador</p>	2021	Estudio de casos	Sinaloa
<p>El portafolio de evidencias: una reflexión o recopilación</p>	<p>Kennya Alejandra Fernández Nuñez, Estudiante kennya.fernández@crenfcp.e du.mx Br. en Alimentos y Bebidas</p> <p>Nayely Romairy Rodriguez, Estudiante romairy.rodriguez@crenfcp.e du.mx Br. en Hospitalidad Turística</p> <p>Dr. Eduardo Ariel Herrera Ávila <a href="mailto:Eduardo.herrera@crenfcp.edu.mx">Eduardo.herrera@crenfcp.ed u.mx</a></p>	2021	Estudio exploratorio	Quintana Roo

---

<p>La investigación educativa y la formación inicial para la docencia. Reflexiones sobre el proceso de titulación .</p>	<p>Dr. Juan Reyes Olvera, Profesor investigador de la Escuela Normal “Valle del Mezquital”, Progreso de Obregón, Hidalgo, correo electrónico: jro_5705@yahoo.com.mx</p> <p>Mtra. Antonia Olguín Neria, Profesora, investigador de la Escuela Normal “Valle del Mezquital”, Progreso de Obregón, Hidalgo, correo electrónico: tonanery@hotmail.com</p> <p>Línea temática: Pedagogía y práctica docente en la Escuelas Normales.</p>	<p>2021</p>	<p>Teoría fundamentada</p>	<p>Hidalgo</p>
<p>Obtener el grado de licenciatura en educación primaria durante la contingencia sanitaria por covid-19: Una mirada a la experiencia de estudiantes normalistas de la BECENESLP</p>	<p>Alondra Guadalupe Corpus Arriaga Blanca Lizbeth Jasso Rodríguez Daniela Mata Castro alondracorpusa@gmail.com Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí</p>	<p>2021</p>	<p>Focus group</p>	<p>San Luis Potosí</p>
<p>El trabajo de titulación durante la pandemia: el caso de Guanajuato</p>	<p>Cecilia Medel Villafaña Alexandra Delgado González Víctor Alfonso González Gutiérrez Escuela Normal Oficial de Irapuato</p>	<p>2021</p>	<p>Exploratorio cuantitativo</p>	<p>Guanajuato</p>
<p>Seguimiento y evaluación del proceso de titulación en la Escuela Normal de Especialización del estado de Sinaloa</p>	<p>Juan Luis Zamora Uribe jzamora@enees.edu.mx Jorge Mario Soto Moreno jomasomo@hotmail.com Gloria Guadalupe Orozco Carbajal</p>	<p>2019</p>	<p>Un estudio cuantitativo con enfoque descriptivo correlacional, se aplicó una encuesta estructurada</p>	<p>Sinaloa</p>

---

	orozcocarbajal@hotmail.com			
	Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa			
Asesoría académica en línea a estudiantes normalistas de séptimo y octavo semestres	Sinhue Reyes Reyes sinhuerey@gmail.com Claudia Rodríguez Juárez claudiaroju@gmail.com Gustavo Javier Gómez Cárdenas gugoca@gmail.com Instituto Jaime Torres Bodet	2019	Estudio exploratorio	Puebla
Proceso investigativo en la elaboración de documentos de titulación en las escuelas normales: revisión de literatura 2007-2017 desde el marco del COMIE	Alejandra Nieves Cisneros nieves.cisneros.a@bine.mx Luz del Carmen Montes Pacheco luzdelcarmen.montes@iberop uebla.mx Universidad Iberoamericana Puebla – BINE	2019	Revisión documental	Puebla
Escala y rejilla para valorar la pertinencia de un tema de tesis o informe de prácticas profesionales	César Augusto Cardeña Ojeda cesarcardenaojeda@gmail.com Escuela Normal de Ticul	2019	Sistematización de una experiencia de práctica	Yucatán
Enseñar a investigar en la Formación Inicial Docente: prácticas y habitus en el acompañamiento del documento de titulación	Adán Hernández Morgan patriciarodriguez726@gmail.com Lidia Guadalupe Trujillo Ballinas trujillo1@hotmail.com Ranulfo Santiz López bonus_lz@hotmail.com Escuela Normal Lic. Manuel Larraínzar	2019	Investigación Acción	Chiapas

---

---

Borrón y escritura nueva: la elaboración de tesis como modalidad de titulación normalista	<p>Dr. Juan Manuel Torres Delgado  juanmanuel.torres.delgado@hotmail.com</p> <p>Dr. Arturo Aguilar Villegas  aguilarenol@yahoo.com.mx</p> <p>Mtro. Martín de Jesús Ávila Berbena  aibm_enol9096@live.com.mx</p> <p>Escuela Normal Oficial de León</p>	2019	Cualitativa-Análisis de contenido	León Guanajuato
De lo cualitativo a lo cuantitativo: experiencia en la asesoría de tesis en la escuela normal	<p>Danya López Ibarra  danya0309@hotmail.com</p> <p>Dulce Yuridia Rábago Morales  yuri_dia210@hotmail.com</p> <p>Mireya Josefina Zavala León  Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"</p>	2019	Investigación acción	Sonora
Áreas de oportunidad en informes de práctica profesional como opción de titulación en una escuela normal	<p>César Augusto Cardeña Ojeda  cesarcardenaojeda@gmail.com</p> <p>Escuela Normal de Ticul</p>	2019	método analítico cuantitativo,	Yucatán
La práctica reflexiva en la elaboración del informe de prácticas profesionales	<p>Carlos David Sifuentes Castañeda  charlysifuentes@hotmail.com</p> <p>Rafael Rodríguez González  dalivanpicass@hotmail.com</p> <p>Sergio González Isidro  sergio-gonzalez@hotmail.com</p> <p>Escuela Normal de Ixtlahuaca.</p>	2018	Investigación acción	Aguascalientes

---

---

Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes.				
Creencias docentes acerca de la asesoría para la elaboración del informe de práctica profesional	Sergio Hugo Hernández Belmonte belshu@hotmail.com Benemérita Escuela Nacional de Maestros	2018	Estudio cualitativo - Teoría fundamentada	CDMX
Áreas de oportunidad en tesis de investigación en una escuela normal	César Augusto Cardeña Ojeda. cesarcardenaojeda@gmail.com Escuela Normal de Ticul, Yucatán.	2018	Mixto	Yucatán
Prácticas de formación en educación normal y documentos de titulación: un análisis en la primera generación del plan 2012	Adriana Piedad García Herrera Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco adrianapiEDAD.garcia@bycenj.edu.mx Rosa Alicia Zaragoza Marín rosa.zaragoza@bycenj.edu.mx Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.	2017	Análisis documental	Jalisco
El proceso de titulación en las escuelas normales y las debilidades en la formación docente	Mario Alberto Mojardin Melgar coyak_84@hotmail.com Escuela Normal del Valle De Mexicali "Ejido Campeche".	2017	Análisis documental	Baja California

---

*Nota:* Elaboración Propia

ENTREVISTA  
GUÍA DE PREGUNTAS

Buenas tardes maestro (a)... quiero agradecerle el tiempo que me estás brindando para poder realizar esta entrevista que servirá para mi trabajo de investigación del programa de Doctorado. También quiero decirte que esta entrevista tiene un carácter confidencial, por lo que siéntete libre de compartir tus ideas. No hay respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es tu opinión sincera.

Para agilizar la captura de la información, resulta de mucha utilidad grabar la conversación. Tomar notas a mano demora mucho tiempo y se pueden perder cuestiones importantes. ¿Existe algún inconveniente en que grabemos la conversación? El uso de la grabación es sólo para fines de análisis.

Gracias por tu tiempo y valiosa participación.

DATOS GENERALES
NOMBRE: ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN: AÑOS DE EXPERIENCIA COMO ASESOR: PRINCIPALES ACTIVIDADES QUE REALIZA EN LA INSTITUCIÓN:

## PREGUNTAS DE APERTURA

### Primera Sección

¿Tienes asesorados? ¿Cuántos? ¿hombres/mujeres? ¿En dónde asesoras? ¿Qué modalidad de titulación has asesorado?

### Segunda Sección

¿En cuál modalidad de titulación te sientes más cómodo para asesorar? ¿Cómo te sientes siendo asesor metodológico? ¿te gusta? ¿Cómo vives la asesoría con tus alumnos? ¿Tienes alguna anécdota sobre el proceso de asesoría que realizas con los alumnos de último grado? ¿Cuál? ¿Qué es lo más significativo de este momento de acompañamiento? ¿Cómo es la relación con tus estudiantes?

### Tercera Sección

¿Todos tus alumnos se han titulado? ¿y tienen trabajo? ¿Cómo te sientes con esta situación?

## DIFICULTADES EN LA ASESORÍA METODOLÓGICA

¿Cómo viven tus estudiantes este año de asesoría? ¿qué dificultades te dicen que tienen? ¿algunos ejemplos? ¿qué condiciones institucionales son necesarias para hacer asesoría? ¿qué dificultades tienes para realizar asesoría? ¿cuáles son algunas de tus fortalezas como asesor? ¿qué otras actividades realizas en la escuela? ¿Tienen relación unas con otras?

## ESTRUCTURA DEL TRABAJO

¿Te parece bien como está estructurado el informe y la tesis? ¿qué elementos incluirías? ¿En qué apartado tienen más dificultades los alumnos? ¿dificultades en general sobre la elaboración del trabajo de titulación?

¿Qué temas en general eligen tus alumnos? ¿sobre qué problematizan los alumnos? ¿Qué instrumentos utilizan para problematizar? ¿Cómo valoras el proceso de tus estudiantes en cuanto a la escritura, lectura, reflexión?

#### CUESTIONES REFLEXIVAS

¿En qué momento identificas que los alumnos realizan la reflexión? ¿y cómo identifica esto? ¿sobre qué aspectos reflexionan generalmente? ¿cómo le hacen para reflexionar?

¿Puedes mencionar alguna frase que digan los estudiantes en la que se pueda notar que están desarrollando la reflexión?

¿qué actividades hacen tus alumnos para reflexionar sobre su práctica?

¿qué rasgos puedes identificar en los estudiantes que reflexionan?

¿existe algún beneficio de reflexionar en su práctica?

Cuando concluyen tus alumnos el trabajo de titulación ¿consideras que se ha formado a los alumnos para hacer reflexión de la práctica? ¿por qué? ¿De qué manera lo evalúas?

#### OTROS CUESTIONAMIENTOS

---

¿En qué medida se comparten e intercambian entre docentes experiencias sobre el acompañamiento al trabajo de titulación? ¿Hay espacios habilitados para este intercambio? ¿De qué manera intercambian? ¿Por qué sí? ¿Por qué no se intercambian? ¿Alguien en particular los promueve?

¿Qué necesitarías para fortalecer tu proceso de acompañamiento?

Finalmente, ¿Algún otro comentario que quiera agregar?

#### LAS SIGUIENTES PREGUNTAS SE UTILIZARÁN SI LA RESPUESTA NECESITA MAYOR PROFUNDIDAD

¿Por qué opina así? ¿En qué sentido lo dice? ¿Podría darme un ejemplo de ello? ¿Por qué le parece muy importante esa acción?

Muchas gracias maestro por su valiosa participación.

ANEXO 3

	ESCUELA NORMAL OFICIAL DE IRAPUATO	
	Estado de Revisión 4	Código ENOI-SGC-PO-21-01
	Nombre del documento: Acta constitutiva de la Comisión de Titulación	
		Página 1 de 2

En la ciudad de Irapuato, Gto.; en el aula de Directores de la Escuela Normal Oficial de Irapuato, siendo las 11:00 hrs. del día 13 del mes de Septiembre del 2019, se reunieron los docentes de la Academia de 7º y 8º de la Licenciatura en Educación Preescolar a fin de llevar a cabo la elección de la Comisión de Titulación para el ciclo escolar 2019-2020.

Se determinó que la Comisión de Titulación queda integrada de la siguiente manera:

- Presidente C. Profr. (a) \_\_\_\_\_
- Secretario C. Profr. (a) \_\_\_\_\_
- Vocal C. Profr. (a) \_\_\_\_\_

No habiendo otro asunto, se dio por terminada la reunión, siendo las 13 hrs. del mismo día y fecha.

Firman para constancia.

NOMBRES:

FIRMAS:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____



2019  
Año del Caudillo del Sur,  
Emiliano Zapata.

ACUSE

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR  
COORDINACIÓN DE INSTITUCIONES  
FORMADORAS DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN  
ESCUELA NORMAL OFICIAL DE IRAPUATO  
OFICIO INTERNO No. ENOI/048/2019-2020  
Asunto: Constancia.

Irapuato, Gto. a 27 de Agosto de 2019.

DOCENTE DE LA ENOI  
PRESENTE.

La que suscribe \_\_\_\_\_, Secretaria Académica de la Escuela Normal Oficial de Irapuato, con Clave de Centro de Trabajo 11ENL0004F, por medio del presente hago de su conocimiento que ha sido asignado como asesor metodológico en el documento recepcional de los siguientes alumnos, en el proceso para obtener el Título de Licenciada en Educación Primaria.

1. Hernández Soria Juana Rosa María
2. Villalpando Acosta Jesús Alberto
3. Ávila Acosta Ángel David
4. Díaz Ramírez Cinthia Cristal
5. Vargas Mosqueda Alondra Marina
6. Zamarripa Martínez Marisela

Se expide la presente para los fines legales que se estimen convenientes, en la ciudad de Irapuato, Guanajuato, a los veintisiete días del mes de Agosto del año dos mil diecinueve.

ATENTAMENTE

SECRETARIA ACADÉMICA

Recibí  
27/Ago/19  
*[Signature]*

*[Signature]*

ESCUELA NORMAL OFICIAL DE IRAPUATO  
Libra 275, Col. Valle del Sol | Irapuato, Gto. México | C.P. 36590 | Tel. (462) 622 0519  
Email: contacto@enoi.edu.mx | Normal Irapuato (ENOI) www.enoi.edu.mx





2019  
Año del Caudillo del Sur,  
Emiliano Zapata.

ACUSE

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR  
COORDINACIÓN DE INSTITUCIONES  
FORMADORAS DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN  
ESCUELA NORMAL OFICIAL DE IRAPUATO  
OFICIO INTERNO No. ENOI/033/2019-2020  
Asunto: Constancia.

Irapuato, Gto. a 27 de Agosto de 2019.

DOCENTE DE LA ENOI  
PRESENTE.

La que suscribe \_\_\_\_\_, Secretaria Académica de la Escuela Normal Oficial de Irapuato, con Clave de Centro de Trabajo 11ENL0004F, por medio del presente hago de su conocimiento que ha sido asignada como asesor metodológico en el documento recepcional de las siguientes alumnas, en el proceso para obtener el Título de Licenciada en Educación Preescolar.

1. Álvarez Flores Betsaida Aketzalli
2. García Reyes Brenda Rocío
3. Ávila Sierra Lisset Paulina
4. Palma Torres Andrea
5. Segura García Sandra Edith
6. Velázquez Delgado Mayra Janette

*Recibido  
Daniela Mde*

Se expide la presente para los fines legales que se estimen convenientes, en la ciudad de Irapuato, Guanajuato, a los veintisiete días del mes de Agosto del año dos mil diecinueve.

ATENTAMENTE

SECRETARIA ACADEMICA.

*JRG*

ESCUELA NORMAL OFICIAL DE IRAPUATO

Libra 275, Col. Valle del Sol | Irapuato, Gto, México | C.P. 36590 | Tel. (462) 622 0519  
Email: contacto@enoi.edu.mx | f Normal Irapuato (ENOI) www.enoi.edu.mx





## CARTA DE EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

Irapuato, Gto., 09 de julio de 2021.

Secretaria Académica de la  
Escuela Normal Oficial de Irapuato  
Presente

Por este medio, la que suscribe \_\_\_\_\_ inscrita en la licenciatura en educación preescolar y cursando actualmente el 6° semestre grupo "A", me es grato informarle que he decidido elegir la modalidad de titulación por informe de prácticas.

Para trabajar sobre las competencias:

- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.
- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.

El tema tentativo de titulación por el cual me intereso es "el aprendizaje por medio de la interacción social, en la educación semipresencial."

Me inclino por dicha modalidad pues considero que es la pertinente para abordar el tema de mi interés, además, se ajusta a mis habilidades y destrezas, considero también que es de gran relevancia en el ámbito educativo.

Sin más por el momento, me despido deseándole un excelente día.



Atentamente,

[Redacción de nombre]  
\_\_\_\_\_  
[Redacción de apellido]

Estudiante de la Escuela Normal Oficial de Irapuato

ANEXO 6

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	Diagnóstico e intervención socioeducativa 4:4.5	Atención educativa para la inclusión 4:4.5	
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	Práctica profesional 20:6.4
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	24 hrs. 282 créditos

Licenciatura en Educación Preescolar								
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	
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	Alicación 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	Selección 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: Nivel de la comunicación básica 6 h/6.75	Inglés: Desarrollo de competencias comunicativas 6 h/6.75	Inglés: Incentivo de motivación a través de actividades 6 h/6.75	Inglés: Mejoramiento de la comprensión de la conversación 6 h/6.75	Inglés: Nueva manera de presentar el idioma 6 h/6.75	Inglés: Estrategias en actividades interactivas 6 h/6.75			
Trayecto formativo <b>Bases teórico metodológicas para la enseñanza</b>		Trayecto formativo <b>Formación para la enseñanza y el aprendizaje</b>		Trayecto formativo <b>Práctica profesional</b>		4 cursos optativos que podrán cursarse del 1º al 7º semestre con 8 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.								<b>Total de créditos:</b> 280.45

ANEXO 7

ESCUELA NORMAL OFICIAL DE IRAPUATO				
Estado de Revisión 7	Código ENOI-SGC-PO-21-15			
Nombre del documento: Matriz de valoración para tesis de titulación de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria e Inclusión Educativa enfoque CUALITATIVO				
Página 1 de 6				
Nombre del estudiante	Asesor	Lector		
Licenciatura	Cantidad de revisiones	Fecha		
Título del documento:				
Niveles y criterios de desempeño:				
1. Básico:	2. Regular:	3. Suficiente:	4. Satisfactorio:	5. Competente:
Indica un desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado y está afectado significativamente la calidad de la evidencia.	Indica un desempeño profesional que cumple con el requerimiento evaluado, pero con cierta irregularidad (inconsistencia).	Indica un desempeño profesional. La evidencia cumple con los requerimientos, aunque con las mínimas condiciones para ser considerado como producto para titulación.	Indica un desempeño profesional adecuado respecto a lo que se espera requerido para ser presentado con evidencia de titulación. Aun cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño.	Indica un desempeño profesional claro y consistente sobre respecto a lo que se espera requerido para ser presentado con evidencia de titulación. Aun cuando no es excepcional, se trata de un buen cumplimiento del indicador.
Raños o arribos	Indicador de desempeño	Nota de desempeño	Observaciones	
TIPO TEXTUAL	El informe de tesis es un texto abstráctico y riguroso que se caracteriza por aportar conocimiento e información novedosa en algún área o campo de conocimiento. Su elaboración requiere de la utilización pertinente de referencias teóricas, metodológicas y técnicas que sean congruentes, además, con algunas perspectivas, enfoque o tipo de investigación, leer como objeto de estudio la educación, la enseñanza, el aprendizaje y los temas que le son inherentes.			
Carátula.				

ESCUELA NORMAL OFICIAL DE IRAPUATO				
Estado de Revisión 7	Código ENOI-SGC-PO-21-15			
Nombre del documento: Matriz de valoración para tesis de titulación de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria e Inclusión Educativa enfoque CUALITATIVO				
Página 2 de 6				
ESTRUCTURA Y CONTENIDO	Incluye los datos específicos de la institución, el título de la tesis, nombre del estudiante, el asesor, fecha.			
	<b>Índice.</b> Describe el contenido de la tesis (apartados, capítulos, temas, subtemas, conclusiones, anexos, entre otros).			
	<b>Introducción.</b> Describe de manera puntual el tema de estudio, las principales preguntas, el método, así como el contenido sintético de cada uno de los capítulos que componen la tesis.			
	<b>Cuerpo de la tesis o capítulos.</b> Es la esencia del trabajo de investigación. El número de capítulos y su definición dependen de la forma en cómo aborda y profundiza en el tema de estudio, se definen con base en el análisis del trabajo de campo y su interpretación.			
	Incluye y describe los principales insumos considerados en su desarrollo, así como los resultados y hallazgos de la misma. Se debe considerar que el número de cuartillas en las tesis es de 60 de introducción a conclusión. La tesis contempla capítulos con los siguientes elementos: <b>Título:</b> Claro y preciso. No es el tema, sino lo que se va a investigar. El objeto de estudio. <b>Generalmente se logra precisar cuándo se concluye con la problematización y se tiene el objeto de estudio. No es temático, es un objeto específico.</b>			
	<b>Problematización</b> Descripción de situaciones, se retoman datos, se relacionan conceptos, para comparar situaciones, señalar semejanzas y diferencias de situaciones, datos, conceptos. De la comparación, señalar inferencias y deducciones, que muestran puntos problemáticos, esos puntos señalan carencias, vacíos, y/o contradicciones, vacíos, o aspectos. La descripción de situaciones, los datos y los conceptos se usan para señalar carencias, vacíos, contradicciones, rasgos novedosos de la situación que se problematiza. Es la documentación del campo de aparición del problema. De sus relaciones conceptuales y empíricas. Si es el caso se debe observar el tránsito de un problema práctico, al problema de investigación. De la descripción anecdótica a la descripción relacional, del uso de sentido común de conceptos a un uso académico de los conceptos. Hacer un primer uso crítico de la teoría, que conste en ubicar los conceptos definidos de los sujetos de investigación para contrastarlos con un área empírica específica, mostrar sus			

ESCUELA NORMAL OFICIAL DE IRAPUATO			
Estado de Revisión 7	Código ENOI-SGC-PO-21-15		
Nombre del documento: Matriz de valoración para tesis de titulación de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria e Inclusión Educativa enfoque CUALITATIVO			
Página 3 de 6			
	relaciones que permite construir problemas de investigación y alcances en una explicación científica.		
	<b>Problema de investigación:</b> Es resolver las relaciones conceptuales que describen, sitúan, muestran, algún vacío, la carencia, la contradicción, algún rasgo, aspecto, que se construye en el apartado anterior, y así se presenta como el objeto a investigar, el problema a investigar. Justamente ese vacío, esa carencia, esa contradicción, que surge, aparece es lo que se va a investigar.		
	<b>Pregunta de investigación y propósito (s)</b> Se desprende directamente del objeto de estudio o problema de investigación planteado. El título, la carencia, la contradicción, el rasgo o aspecto del problema, se expresan en forma de preguntas de investigación. La pregunta expresa el objeto principal de investigación y define la forma de construir su respuesta. Define la metodología, el enfoque general de la investigación. Se recomienda pocas preguntas no más de 5. Según el caso, se puede establecer preguntas que usen la misma función de la pregunta, pero que el objeto de investigación y la estrategia metodológica a emplear.		
	<b>Delimitación de casos y población</b> Solista problematiza la población que se va a investigar: el número de casos, personas, lugares, instituciones, escuelas, aulas, profesores, alumnos.		
	<b>Estado del arte:</b> Exposición de las investigaciones más recientes sobre el problema que plantea, señalando resultados, metodología empleada, hallazgos obtenidos, referencias teóricas empleadas, y sus conclusiones.		
	<b>Referencia teórica</b> Explicar a qué disciplina teórica, epistemológica, disciplinar o transdisciplinar aboca los conceptos principales de su objeto de estudio, o la relación planteada como objeto de estudio. Exponer la perspectiva teórica y epistemológica desde el cual aboca, inscribe e investiga y construye respuestas al problema planteado. Argumentar la pertinencia teórica y epistemológica que asume para construir respuestas a su objeto de estudio o problema de investigación.		
	<b>Estrategia metodológica</b>		

ESCUELA NORMAL OFICIAL DE IRAPUATO			
Estado de Revisión 7	Código ENOI-SGC-PO-21-15		
Nombre del documento: Matriz de valoración para tesis de titulación de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria e Inclusión Educativa enfoque CUALITATIVO			
Página 4 de 6			
	Exposición de todo lo relacionado con la metodología a emplear desde el enfoque, la perspectiva, los métodos, las técnicas y los instrumentos. Señalar y mostrar del porqué de esos métodos y no otros, es decir, argumentar su pertinencia para el objeto de estudio planteado. Para ello es necesario saber plantear las unidades de análisis porque son los que guían las técnicas a usar y la estrategia metodológica a emplear. Señalar también el tipo de investigación y el alcance metodológico.		
	<b>Resultados:</b> De la aplicación de los instrumentos, así como el análisis de dicha información que da paso a las conclusiones.		
	En cualquier forma de integrar el cuerpo de la tesis, el aporte que se hace al campo o al tema de estudio está fundado en el proceso de argumentación, análisis e interpretación que se realiza siguiendo las pautas teórico-metodológicas de alguna perspectiva de investigación. La coherencia y consistencia entre el tema, la pregunta, el método, el procedimiento de recolección, el análisis y la interpretación de la información, serán elementos clave a considerar en la evaluación de la tesis.		
	<b>Conclusiones:</b> Basen los principales hallazgos en función de las preguntas, o supuestas, enfatice el aporte que hace al campo o tema de estudio y plantea nuevas vías de investigación en función de sus resultados.		
	<b>Referencias:</b> Se refiere a las fuentes de consulta bibliográfica, hemerográfica, electrónica, etcétera, que se utilizan y que sirven para fundamentar, argumentar, analizar e interpretar la información que se recabó por la vía de la investigación. De crédito a cada fuente utilizada para fundamentar su trabajo, aunque la cita sea de paráfrasis, de lo contrario, se incurre en PLAGIO. Para ello, usa el estilo APA en la construcción de citas, referencias y bibliografía, que debe organizarse en orden alfabético estricto, sin separar por clase de fuentes o por temas.		
	<b>Anexos:</b> Incluye los productos o materiales que se utilizaron o elaboraron en el contexto de la investigación que pueden ser utilizados para eventuales consultas. Tablas, fotografías, testimonios, test, dioramas, evidencias de aprendizaje de los alumnos, bitácoras, ejemplos de diarios, entre otros, que pueden ser utilizados para eventuales consultas. Se colocan al final del		

ESCUELA NORMAL OFICIAL DE IRAPUATO			
Estado de Revisión 7	Código ENOI-SGC-PO-21-15		
Nombre del documento: Matriz de valoración para tesis de titulación de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria e Inclusión Educativa enfoque CUALITATIVO			
Página 5 de 6			
ORTOGRAFÍA	documentos, en orden, numeradas y con una breve descripción, incluye sólo materiales que ayudan a comprender el desarrollo del estudio, y que son referidos en el cuerpo del documento. A lo largo de todo su texto, emplea la escritura convencional de las palabras y las acentuación de acuerdo a la normativa actualizada en su uso. Estructura de párrafos: Cada párrafo es una secuencia de oraciones coordinadas o subordinadas a una oración principal, que es una idea central que las conecta. Puede ser expositivo, argumentativo, explicativo de un proceso o fenómeno, descriptivo o narrativo. Registro: Usa a lo largo de todo su texto un lenguaje académico adecuado al propósito del texto, no emplea coloquialismos (expresiones del lenguaje familiar o cotidiano), salvo en el caso de transcripciones textuales de habla (citas de entrevistas o diálogos).		
REDACCIÓN	Precisión y variedad de vocabulario: Usa sinónimos y antónimos para evitar repeticiones y pleonasmos; emplea el sentido denotativo preciso de términos comunes y conceptos especializados; evita palabras ambiguas como "similante", "cosa", "algo", "más", "etc." Cohesión y coherencia: Emplea conectores para establecer relaciones lógicas entre las oraciones al interior del párrafo, y para conectar los párrafos entre sí; no pierde de vista el sujeto de cada oración para establecer conexiones (género, número, morfológica verbal); hace uso de la puntuación para delimitar segmentos de significado claros para el lector. Prefiere la forma sintética Sujeto-Verbo-Complementos(S-V-C), que puede extenderse por medio de nexos coordinantes o subordinantes. Gramática verbal: Para mantener un lenguaje referencial y objetivo, equilibra el uso de la primera y tercera personas de singular y plural (yo, nosotros/El, ella/Ellos, ellas), sin emplear la segunda (tú/ustedes). Formato de página: Con base en el estilo APA, los márgenes externos son de 2.5 y el interno (de encadenamiento) de 3. Tipografía e interlineado: Arial con el siguiente juego tipográfico: 14 puntos en encabezados de sección, 12 puntos en cuerpo y subtitulos y 11 puntos en notas, citas de bloque, viñetas y cuerpo y pies de figura. Interlineo de 1.5 puntos en toda la página, espaciado entre párrafos 18 puntos anterior y posterior, con excepción de las notas, citas de bloque y viñetas, que usan 12 interlineo sencillo. Títulos y encabezados centrados, párrafos o justificados y podrán llevar sangría izquierda, pero de forma uniforme en todo el documento (o bien sin sangría en todos los párrafos). El empleo de las negritas y de las cursivas debe restringirse a su uso convencional, encabezamiento de sección y resultado de títulos de libros, revistas y páginas.		
ORIENTACIONES DE FORMATO			

ESCUELA NORMAL OFICIAL DE IRAPUATO			
Estado de Revisión 7	Código ENOI-SGC-PO-21-15		
Nombre del documento: Matriz de valoración para tesis de titulación de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria e Inclusión Educativa enfoque CUALITATIVO			
Página 6 de 6			
	electrónica. Los separadores de sección, los adverbios y marcadores son interseccionales (Muestré APA, 7ª edición).		
	Figuras, citas y notas: Con base en el estilo APA, en un documento se debe evitar el uso de tablas y figuras numeradas y sus pies de página, en cuyo caso debe incluirse un índice de tablas y figuras, numerado al general. Localízase el manual para diseñar citas de paráfrasis, citas breves, citas integradas y citas de bloque, que usan sangría de 3.5 del margen izquierdo. Sólo debe incluirse nota explicativa en caso necesario; no deben usarse para referir hechos (esto vale en los casos de referencias bibliográficas y de figuras); máximo 14 líneas para citas de bloque, 12 para párrafos y 15 para interlineado la misma que las secciones Referencias y Anexos.		
	<b>Acreditado</b> Acreditado con modificaciones mínimas		
	<b>Rechazado</b> Rechazado con modificaciones sustanciales		
	Firma de validación del lector: _____		

Actividades  
 IAE (2015). Obtenida de la lengua española 2010. Recuperado de <http://www.iae.es/obras-academicas/ortografia/ortografia-2010>  
 NRP (2011). Acordado ortográfico. México: SEP.  
 Recuperado de <http://www.gob.mx/ortografia/ortografia-acordado-ortografico>  
 NRP (2011). Ortografía académica para el desarrollo del lenguaje. México: SEP. Recuperado de <http://www.gob.mx/ortografia/ortografia-academica-para-el-desarrollo-del-lenguaje>  
 Se sigue el uso del Centro de Estudios Interiores <http://centrodeestudiosinteriores.unam.mx/ortografia/ortografia-academica-para-el-desarrollo-del-lenguaje>  
 11-41: referencias bibliográficas en APA (7ª edición), el portal de la Real Academia de la Lengua Española con todos sus documentos y manuales, la ortografía en el portal de FRODOX, consultado en <http://www.frodox.com.mx>