

## Acompañamiento docente para la titulación de la BENV. Plan 2012\*

*Yarumi Itzel Lagunes Libreros<sup>1</sup>*

*Gloria Elena Cruz Sánchez<sup>2</sup>*

### Introducción

El presente informe se desprende de un trabajo de tesis del Doctorado en Investigación Educativa, en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Aquí se presentan desde una perspectiva cualitativa, solo los datos referentes a la manifestación de saberes del profesorado que acompañan los procesos de titulación del estudiantado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) y la necesidad de la formación de ellos para desarrollar esta actividad; se destacan los saberes profesionales y experienciales que utilizan académicos/as durante su práctica educativa.

Durante el trayecto de lectura, se expone elementos del marco contextual que le caracteriza a las Escuelas Normales, el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos; con precisiones conceptuales que aluden al marco curricular de las escuelas normales, la práctica educativa, acompañamiento en la titulación, saberes docentes; desde la metodología cualitativa a través de la entrevista, narrativa y grupo focal, con el modelo de análisis de contenido de Mayring, mediante una muestra representativa de docentes de las Licenciaturas en Educación Primaria y Prescolar, de la BENV, que laboraron en el ciclo escolar 2020-2021; así como los resultados y conclusiones.

### Planteamiento del problema

Si bien se sabe que las Escuelas Normales (EN) en México, surgen, a finales del siglo XIX por la necesidad de formar docentes

---

[https://doi.org/10.47377/6979709.cap8\\*](https://doi.org/10.47377/6979709.cap8*)

<http://orcid.org/0000-0002-7371-2223<sup>1</sup>>

<http://orcid.org/0000-0002-9394-9447<sup>2</sup>>

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

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

Posteriormente, se transita a una reforma curricular, la cual pasa de un modelo constructivista al de competencias y centrado en el aprendizaje, en un primer momento con la reforma del año 2012 para las Licenciaturas de Educación Preescolar y Educación Primaria (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2012), la cual considera la formación de docentes, así como la capacidad de responder a las demandas actuales que plantea la Educación Básica, además algo relevante como el papel de la investigación educativa en este contexto.

Actualmente en las EN, los procesos de titulación se basan en la elaboración de un informe de prácticas, portafolio de evidencias o tesis de investigación. A partir del plan de estudios 2012 y continuando con el plan 2022, estos procesos se han promovido con dichas modalidades y para este estudio en especial, con la tesis de investigación, se ha generado cambios en la práctica educativa del profesorado que ejerce este acompañamiento.

En atención a lo anterior a partir de lo que plantea la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES (Fresán y Romo, 2000; DOE, 2012) se retoman a las tutorías como una estrategia de acompañamiento académico durante la formación del estudiantado, que se concreta mediante la atención

personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte del profesorado competente y formado para esta función.

Para contextualizar, en la BENV, el inicio del proceso de titulación del plan de estudios 2012, se da en sexto semestre, con la entrega de la carta de exposición de motivos por parte del estudiantado, como insumos para elegir la opción de titulación y para la asignación de director de documento (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2014).

El proceso de titulación del estudiantado normalista que participó en este estudio, está regulado por los Acuerdos 649 y 650 emitidos por el DOF (2012), además de sus respectivos lineamientos federales e institucionales. Sin embargo, quienes participaron en el estudio no cuentan con un espacio curricular para realizar esta actividad, pero se asume que es un proceso transversal en el currículum. Por ello en 6° semestre se asigna un tutor para cada estudiante y trabaja en horarios extra-clase hasta la conclusión del 8° semestre. Dentro de la tutoría surge la concepción de acompañamiento, el cual se estructura en función del apoyo mutuo, el respeto y la búsqueda de la autonomía de los participantes (González, 2010). Así mismo, Navia (2006) advierte que el acompañante será el que promueva el interés que lleve al acompañado a recuperar su experiencia, a interactuar con otros y con su cultura y a que paulatinamente se convierta en autores de su formación.

Debido a la modalidad del plan de estudios de la BENV (2012 a y b, 2018 y 2022 a y b) caracterizado por ser presencial, regularmente cada docente que se dedica a la titulación dirige simultáneamente de 2 a 3 procesos del estudiantado. En la mayoría de los casos las primeras sesiones de tutoría son grupales y se dedican a informar las modalidades de titulación (tesis, informe de prácticas profesionales y portafolio de evidencias). Cuando el estudiantado define el tema y la modalidad de su trabajo, en la mayoría de los casos, las tutorías se hacen individualmente.

En atención al punto anterior, la BENV se ha caracterizado por titular a más de 90% de sus egresados, en los planes de estudio incluyendo al 2012, con base a la penúltima generación estudiada 2017-2021. Este

aspecto cuantitativo es importante, ya que el estudiantado, si no tienen el acta profesional de examen de titulación, se quedan fuera del examen para ingresar al servicio profesional docente. Sin embargo, el dato anterior se refiere a los datos numéricos, quedando de lado el aspecto cualitativo por la falta de claridad vivida en dicho proceso, elemento que en planes anteriores al 2012 estaba presente en el acompañamiento para este proceso en la etapa de la construcción del documento.

Conveniente a la vinculación que tenían los cursos de práctica profesional de séptimo y octavo semestre en los planes de estudio antecedentes al 2012 al enlazar dichas prácticas docentes con la elaboración del informe de prácticas profesionales en un mismo tiempo y espacio curricular, fue el principal antecedente para el año 2014, por el cual empezaron a surgir diversas inquietudes entre el profesorado que integraba el trayecto de práctica profesional con el curso de Herramientas Básicas para la Investigación Educativa del quinto semestre el cual tuvo influencia en el proceso de titulación, precisamente por las herramientas que le brindaba para el inicio de dicho proceso, al preocuparse también por la proyección tanto de aspectos organizativos como de elementos teóricos y metodológicos de cada una de las modalidades.

Lo anterior, ocasionó inquietudes ante los compañeros docentes en cuanto a la relevancia académica que implica este proceso, sobre todo a los que se integraban como directores/as de documento de titulación y que no habían tenido experiencia alguna en dirigir alguna de las modalidades ofertadas en el plan 2012, provocando la participación de diversos perfiles docentes en este proceso de acompañamiento en la titulación.

Surgieron algunas inquietudes tanto personales como institucionales sobre aspectos relevantes del proceso de prácticas de acompañamiento del profesorado de la BENV durante la titulación. Éstas surgen al haber sido integrante de la Comisión de Titulación durante tres ciclos escolares correspondientes al plan de estudios 2012, y ejercido tanto funciones administrativas como académicas, al ser director/a de documento de titulación. Una de las primordiales funciones de la respectiva comisión, es vigilar que se cumpla el proceso

de la titulación. Sin embargo, el aspecto formativo y reflexivo de una de las funciones sustantivas del docente en educación superior se deja de lado, al suponer que las prácticas educativas no son del todo excelentes.

De este modo se puede aspirar a formar un docente de Educación Básica que utilice argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales para entender y hacer frente a las complejas exigencias de la docencia, sin embargo para enfrentar estos retos es necesario que el docente propicie estos ambientes formativos de aprendizaje para la optimización de su formación y su incidencia en la práctica profesional, ante los nuevos desafíos que plantea la educación en el ámbito normalista.

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

La relevancia del acompañamiento que realiza el docente normalista al estudiante es que tenga vínculo con sus procesos de formación que ha recibido durante su labor educativa, con el fin de apoyar al estudiantado en la construcción del documento de titulación, mismo que empieza desde un sexto semestre. Por consiguiente, es necesario dar a conocer cuáles y cómo son los saberes manifestados por el personal docente inmerso, después de una transición curricular de una reforma del plan de estudios 2012, que llega a su fin para dar paso al plan 2022.

Es así como se llegó a plantear la pregunta general de investigación: ¿Cuáles y cómo son las prácticas educativas de acompañamiento tutorial, que realizan los académicos/as durante las tutorías brindadas al estudiante de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, en el proceso de titulación de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria de la generación 2017-2021 del plan de estudios 2012?, de la cual deriva

la siguiente, a tratar en el presente informe ¿Cuáles son los saberes profesionales y experienciales que componen las prácticas educativas de acompañamiento tutorial que realizan los académicos/as durante el proceso de titulación?

En consecuencia, esta investigación tiene por objetivo general: analizar las prácticas educativas de acompañamiento tutorial, con base en los saberes docentes que se manifiestan en las tutorías que imparten los profesores/as al estudiantado normalista durante el proceso de titulación, de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria de la generación 2017-2021 del plan de estudios 2012, a fin de formular orientaciones pedagógicas que abonen en los procesos de formación inicial del profesorado, en el campo de la investigación educativa.

Del cual deriva el siguiente objetivo particular en atención al reporte de investigación que consiste en: caracterizar los saberes docentes que componen las prácticas educativas de acompañamiento tutorial que realizan los académicos/as durante el proceso de titulación con el estudiantado normalista.

## **Precisiones conceptuales**

Desde una postura teórico-epistemológica contemporánea, se retoma a la teoría educativa como una práctica educativa para dar respuestas a las preguntas clásicas del quehacer educativo, que son fundamentales para encaminar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

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

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

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

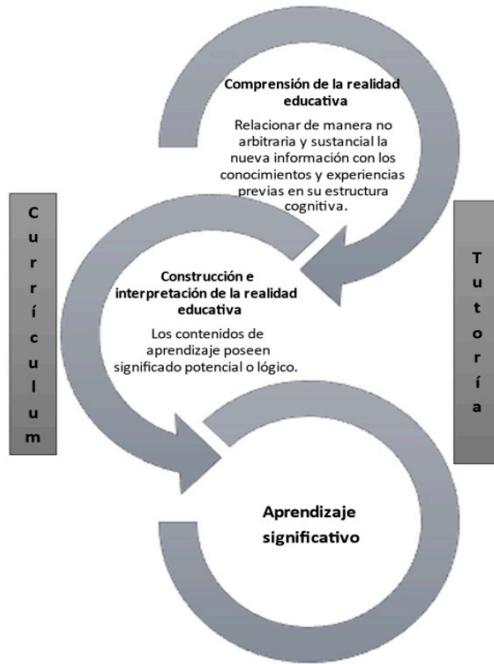
El constructivismo es una corriente epistemológica que surge por la preocupación de conocer las formas en cómo se construye activamente el conocimiento, así como los procesos cognitivos y reflexivos para explicar su formación y desarrollo en la sociedad, influenciado tanto por aspectos cognitivos como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

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

En atención a lo anterior, el construir un documento de titulación implica edificar significados, lo cual requiere de un cambio en los esquemas de conocimiento adquiridos durante su trayectoria

escolar, ya que al identificar y analizar la realidad educativa, que se muestra en la Figura 1, es como se van introduciendo nuevos elementos, o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos, para la comprensión del contexto escolar y encontrar la relación de la teoría con la práctica educativa, con la finalidad de explicar los hechos educativos.

**Figura 1. Aprendizaje significativo en la titulación**



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

El acompañamiento tutorial durante la construcción del documento de titulación al considerar esta corriente del aprendizaje como elemento epistemológico por dar sustento de los aprendizajes desarrollados en dicho proceso, tal como lo plantea Díaz y Hernández (2002), implican aspectos como desarrollo de la autonomía moral e intelectual, la capacidad de pensamiento crítico, el autodidactismo, la capacidad de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio aprendizaje,



la motivación y responsabilidad por el estudio y la investigación, además de la disposición para aprender significativamente, asumiéndolos como factores que indican la calidad en el proceso educativo.

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

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

Visto así desde el currículum formal Generalmente contempla aspectos que integran conocimientos, habilidades y destrezas teórico-prácticas, en donde destaca primordialmente lo metodológico que conlleva a la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las condiciones académicas y administrativista acorde a sus fines, recursos y técnicas.

Cassarini (2005) menciona que la construcción de las características que integran el currículum, al ser determinadas por su naturaleza como prescriptivo para la acción, tanto para las reflexiones derivadas de la práctica como los aportes teóricos provenientes de la investigación curricular, de la enseñanza y del aprendizaje; se visualiza

desde el aspecto prescriptivo pues el plan de estudios el cual está inmerso en el currículum formal, como sus programas de cursos, representan el aspecto documental de un currículum.

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

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

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

A partir de lo anterior, es como se llega a la concepción de la *práctica educativa* durante el proceso educativo, comprendiendo que requiere hacer mayor énfasis en la capacidad de articular, conceptualizar, crear y promover espacios para generar un cambio crítico y reflexivo de las condiciones que inhiben el mejoramiento de la educación de todos y para todos.

Regularmente, es tarea de muchos docentes el encontrar soluciones prontas a la problemática que enfrentan en su trabajo cotidiano, sin embargo, hablar de docencia conduce a incursionar en

cuestiones de pedagogía y de didáctica, de tal manera que el tratar los aspectos relativos a la práctica docente lleva necesariamente a considerar los saberes cotidianos y pedagógicos que enfrenta en su quehacer educativo.

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

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

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

### ***Saberes docentes***

Para la comprensión del contexto educativo, en este caso donde se viven experiencias educativas durante las prácticas de acompañamiento tutorial en la titulación, es menester comprender, en

un primer momento, el actuar de los actores educativos, mismos que llegan a generar marcos interpretativos y espontáneos, los cuales se manifiestan de manera implícita, de tal manera que son representados como comportamientos ante una situación particular.

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

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

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

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

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

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

a) Que la práctica educativa concreta sea, cada vez más, el resultado personal de la aplicación reflexiva y crítica de los resultados de la investigación y teorización pedagógica, b) Que el profesional de la educación —educadores en general— esté dotado de autonomía real en su trabajo, tanto desde el punto de vista puramente epistemológico como desde un ángulo ético.

e) Que los profesionales de la educación en su conjunto adquieran el compromiso y la responsabilidad por autorregularse —como miembros de la profesión educativa— mediante una ética profesional adecuada. (p. 222)

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

A continuación, se describen elementos que forman parte esencial de una práctica educativa. Uno de ellos se manifiesta a través de la interpretación de los saberes docentes que se comparten durante el acto educativo, mismos que, a veces, pasan de ser irrelevantes a ser un elemento nodal para el desempeño mismo de su práctica.

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

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

En este sentido, el profesorado manifiesta que, para realizar esta labor de acompañamiento en los procesos de titulación, se requieren saberes profesionales entendidos como “la confluencia entre varias fuentes de saberes (saber-hacer, saber-ser) provenientes de la historia de vida individual, de la sociedad, de la institución escolar, de los otros agentes educativos, de los lugares de formación, etc.” (Tardif, 2004, p.49) que se ponen en práctica al realizar una actividad profesional como la docencia o tutorías, e incluyen saberes teóricos y prácticos.

También se presentan los saberes teóricos (Gómez, 2008) entendidos como los conocimientos científicos, abstractos y técnicos que proporcionan un saber disciplinar respecto a lo racional, general y académico, que se evidencia mediante un conjunto de procedimientos guiados por la teoría.

Sin embargo, de la misma manera están presentes los saberes experienciales, de los cuales Castañeda y Perafán (2015) mencionan que “parten de que los saberes basados en la experiencia se constituyen en las ideas conscientes desarrolladas durante el ejercicio de la profesión” (p. 15). Bárcena (1991) se refiere a este tipo de conocimiento experiencial como un pensamiento reflexivo mediado entre la teoría y las prácticas que lo circundan.

Este cúmulo de saberes docentes es como se manifiestan en el proceso de titulación durante su práctica educativa, ya que por lo general siempre está situada en lugares y tiempos determinados, lo cual no significa que esté predeterminada, sino que la manera en que una práctica se despliega está siempre configurada por las condiciones de espacio y tiempo que le son particulares, es decir, por las condiciones históricas y materiales que existen en un lugar y en un momento dado, las cuales se materializan en los arreglos culturales-discursivos, materiales-económicos y sociopolíticos.

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

## **Metodología**

El estudio se aborda desde los aspectos cualitativos, según Ruíz (2003), en donde refiere a un estilo o modo de investigar los fenómenos sociales; en un comienzo con la observación detallada y próxima a los

hechos de manera empírica, que implica conocer la realidad desde una perspectiva de *insider*, como participante que forma parte de la población a investigar, de captar el significado particular que a cada protagonista atribuye a los hechos.

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

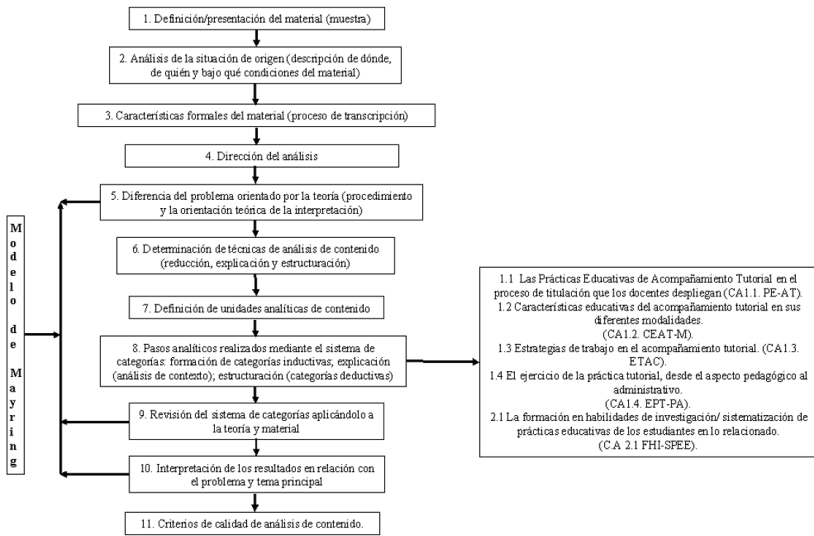
El análisis cualitativo, según Ruíz (2003), al estudiar una situación, un hecho, un comportamiento depende del tiempo y el espacio, con base a ello se buscan significados de las prácticas educativas como hechos sociales, al optar por tener como sujetos de estudio a los (as) docentes, concebidos como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

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

Para este estudio se consideran como base los planteamientos de Mayring (2014): “La idea central del análisis cualitativo de contenido es partir de la base metodológica de análisis cuantitativo de contenido, para conceptualizar el proceso de asignación categorías a pasajes de texto como un acto cualitativo-interpretativo, siguiendo reglas analíticas de contenido” (p. 10).

Estas caracterizaciones se realizan de tipo interpretativo, luego de ser categorizadas en procedimientos fundamentales de interpretación. En la Figura 2 se muestra el Modelo de categorías:





Fuente: elaboración propia, a partir de Mayring (2014).

Respecto a los criterios de calidad analítica de contenido, se consideró la estabilidad al aplicar el instrumento de análisis nuevamente al material; se realizó después del proceso de codificación, al recodificar el material para la comparación de resultados. Afortunadamente los resultados fueron similares y congruentes con el sistema de categorías (unidades, categoría definiciones, niveles de abstracción, agendas de codificación), lo cual abonó como medida de confiabilidad (Mayring, 2014).

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

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

investigación siempre tienen que ser vistos como dependientes de la teoría.

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

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

Se incorporó también un sistema de categorías preliminares, en la etapa de pilotaje, a cuatro docentes; una de ellas con Licenciatura en Pedagogía y Doctorado en Educación; dos con perfil de licenciados en Educación Primaria y Maestría en Educación; y uno con perfil de

ingeniería civil con Maestría en Educación, al considerar que han dirigido procesos de titulación. Así también a siete del estudiantado egresado de la primera generación del plan 2012 que participaron en dicho proceso.

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

Por parte de los egresados, las recomendaciones fueron las siguientes: criterios para la selección de su tema y modalidad, así como la incorporación de recursos digitales para brindar tutoría virtual en tiempos de pandemia. Dichas observaciones fueron punto de partida como instrumento central de análisis, que permitió la reconstrucción de categorías y subcategorías, además de ser una contribución relevante para la fiabilidad y validez de los resultados.

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

Hacia la interpretación de la información, el procedimiento

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

Respecto a la elección de la muestra, se tiene que para el periodo en que se realizó la investigación, en la BENV las licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar se contaron con un total de 159 académicos (as), algunos de los cuales imparten docencia en ambos programas. Para fungir como tutores de titulación se les pide tener estudios de posgrado, no así experiencia en el acompañamiento. La muestra quedó constituida por 11 docentes de la licenciatura en Educación Primaria (LEP), 6 mujeres y 5 hombres, 10 docentes de la licenciatura en educación preescolar (LEPR), 8 mujeres y 2 hombres, dando un total de 21 profesores. En ella se tienen los siguientes perfiles académicos: 9 son docentes egresados de la propia BENV y 12 son docentes con perfiles profesionales universitarios tales como: licenciados en pedagogía, en educación básica por la Universidad Pedagógica Veracruzana, en psicología, contaduría, química clínica, entre otros. A partir del plan de estudios 2012, solo pueden ser tutores de tesis quienes tienen posgrado, así que todos los integrantes de la muestra tienen maestría y doctorado en educación.

Se aplicaron tres técnicas de investigación: entrevista semiestructurada, narrativa autobiográfica y grupo focal, con la finalidad de triangular la información proporcionada por los (as) docentes, como se detecta en la Tabla 1.

Entrevista	Narrativa autobiográfica	Grupo focal
<b>Categoría</b>		
1.1 Las Prácticas Educativas de Acompañamiento Tutorial en el proceso de titulación que los (as) docentes despliegan (CA1.1. PE-AT). Preguntas (1-9)		
<b>Subcategorías</b>		
1.1.1 Saberes profesionales/académicos (S.C.A 1.1.1SPATPAT). 1.1.2 Saberes experienciales (S.C.A 1.1.2 SETPT).	3.1.1 Construcción de su práctica educativa en la tutoría, tomando en cuenta procesos formativos y experiencia profesional acumulada. (S. C. A 3.1.1.CPET-PFEP).	1.1 Saberes teóricos y experienciales que los tutores tienen de la tutoría y acompañamiento en el proceso de titulación. (SCA1.1. TAT).

Fuente: autoría propia

Para recabar la información se diseñó la guía de entrevista semiestructurada, basada en las categorías de análisis, a fin de caracterizar los elementos que las integran, cabe mencionar que de los resultados emitidos en su aplicación se derivaron las subcategorías que complementaron a las técnicas de la narrativa autobiográfica y grupo focal. Las entrevistas fueron individuales, se realizaron en el período de octubre a diciembre del 2020 por videoconferencia debido a la contingencia sanitaria generada por el COVID-19.

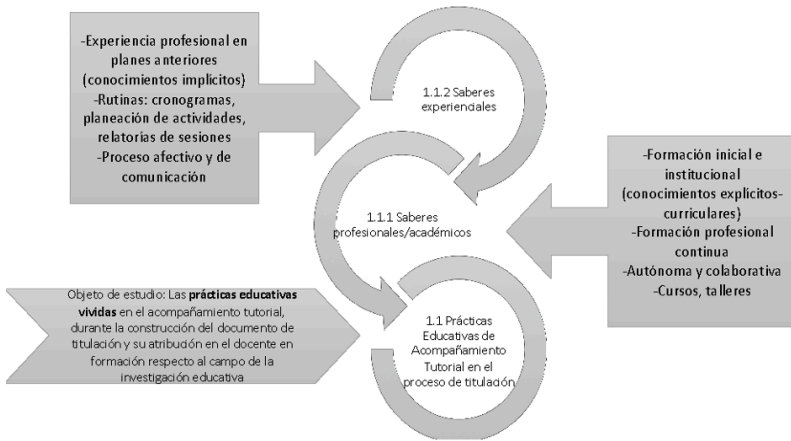
Posteriormente, de noviembre del 2020 a enero del 2021, se realizaron narrativas autobiográficas, que consistieron en que los docentes escribieran libremente una narración sobre su práctica docente. Se recibieron un total de 33 narrativas: 15 de docentes y 18 del estudiantado. En un tercer período, de junio a julio del 2021, se realizó con 4 grupos focales, donde participaron 30 integrantes de la muestra: 6 docentes LEP, 7 docentes y 8 del estudiantado de la LEPR.

## **Resultados**

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

Por lo tanto, los docentes de ambas licenciaturas, como se puede detectar en la Figura 3, mencionaron que, al realizar las prácticas de acompañamiento, los conocimientos teóricos que despliegan están relacionados con la investigación educativa y recuperación de la formación teórica del estudiantado. En el primer tema incluyen información sobre lo que es el planteamiento del problema de investigación y conocimientos sobre las estrategias de investigación.

**Figura 3. Categoría 1.1 Prácticas Educativas de Acompañamiento Tutorial en el proceso de titulación**



Se detectó que los saberes teóricos de los académicos los adquirieron a través de la formación que recibieron en su licenciatura base y los estudios de posgrado, como consecuencia al elaborar su documento de titulación. La segunda fuente de información han sido los programas de formación continua que han recibido, ya sea por parte de la BENV o de forma particular. Mencionaron que, en estos cursos aprendieron estrategias para realizar las siguientes actividades: sistematización de la práctica, el planteamiento del problema, cómo hacer un protocolo de investigación, el marco referencial, el marco contextual y la revisión metodológica, como conducir la reflexión permanente de la práctica docente y el plan de acción en el caso de informe de prácticas profesionales.

También manifestaron que en estos cursos conocieron las Orientaciones académicas para la titulación y las formas de socializar experiencias exitosas. Como se puede detectar en la siguiente cita -“digamos que mi formación o mi experiencia al titularme por tesis, desde mi licenciatura[...]digamos que formaría parte de mi formación” (DPRI14).

Mi formación como tutor en la asesoría de construcción

de documentos recepcionales y de titulación ha variado en función del Plan de estudios vigente y en función de mi experiencia personal, profesional e institucional [...] la carencia de información y documentos normativos para su aplicación hizo que institucionalmente me involucrara al conocimiento y construcción de documentos necesarios para entender e iniciar dicho proceso [...] análisis reflexivo de su actuar docente, lo cual le permitiría replantearlo para la mejora de su práctica. (DPRE4-N)

La tercera fuente de conocimientos teóricos es el colegiado, es decir, a través del intercambio de saberes con los colegas, los maestros mencionaron que preguntan directamente a sus colegas cómo se atienden las modalidades de titulación e información sobre temas específicos de investigación propuestas por el estudiantado. Estas consultas se realizan fuera de las reuniones de academia y de la comisión de titulación y se basan en los lazos de amistad y compañerismo, como se observa en la siguiente cita “Sí he recibido, pero considero que no ha sido la necesaria para esto, porque okey, ha habido algunos espacios, algunos cursos, pero en mayor medida, lo aprendí de manera autónoma y con acompañamiento de docentes-pares” (DPRI4).

La cuarta fuente de información es el trabajo autónomo, ya que más de la mitad de los docentes mencionaron que la formación la han adquirido de manera autónoma, por interés personal, comprando libros sobre investigación educativa, leyendo publicaciones sobre el tema, leyendo tesis de otras instituciones educativas, etc. Este grupo de profesores no niega que utilizan aprendizajes de sus estudios de posgrado y de cursos, pero consideran que lo más relevante es el autoaprendizaje, como se detecta en la siguiente cita “se ha construido desde dos perspectivas, la profesional que incluye todo lo que me ha ofrecido mi centro de trabajo para profesionalizarme en este tema y por otro lado la personal donde he buscado acercamientos con temas que abonarán mi práctica en la tutoría” (DPRI11-N).

Se recuerda que en el tiempo de las entrevistas, docentes y alumnos estaban trabajando a distancia por la pandemia de COVID-19,

y esta situación obligó a transitar de una educación presencial a una educación virtual y al apoyarse de plataformas de internet para acompañar al estudiante en este proceso, dieron un salto innovador de la enseñanza tradicional a una asincrónica, en donde la atención al estudiantado se modificó.

En cuanto a los saberes prácticos que se utilizan en las tutorías para la titulación, los docentes de ambas licenciaturas informaron que están relacionados con la identificación del objeto de estudio, la construcción de categorías de análisis, las formas de redacción de los trabajos de titulación, la forma de interpretación de resultados, así como en los apartados de metodología y análisis e interpretación de resultados. No hay diferencias significativas al separar los datos por docentes de ambas licenciaturas, ni por antigüedad dirigiendo tesis, ni diferencias por género.

Los tutores del trabajo de titulación no solo comparten su formación profesional, sino también su experiencia profesional en la práctica educativa, con lo cual se identifica un tercer tipo de conocimientos, los experienciales; como expresó una docente de preescolar: “Compartir tanto parte de tu formación, como parte de tu vida personal como profesional, las experiencias frente a grupo, del conocimiento, del contenido, que le vas a poder guiar o apoyar, facilita el trabajo con el estudiantado” (DPRE12).

Los aprendizajes experienciales incluyen las teorías implícitas de los profesores/as, mismas que pueden dar razón de las creencias y de las acciones que realizan (Gómez, 2008) y justificar su práctica educativa. Los aprendizajes experienciales que mencionaron los docentes son: formas de lograr empatía con el estudiantado, formas de motivar al estudiantado y de interpretar sus deseos respecto a los temas de investigación, estrategias para lograr la confianza del alumno, formas de comunicación con el estudiantado y estrategias para facilitar la redacción del documento. Estos conocimientos suelen ser importantes en la formación del tutor y se aprenden en la práctica, e incluyen lo que el docente sabe de su propia docencia.



Como se mencionó anteriormente los conocimientos profesionales, que incluyen saberes teóricos y prácticos, así como los experienciales, se articulan en rutinas o “modelos simplificados de la acción, envuelven los actos en una estructura estable, uniforme y repetitiva, dando así al maestro la posibilidad de reducir las situaciones más diversas a esquemas regulares de acción, lo que le permite, al mismo tiempo, concentrarse en otras cosas... se convierten en parte integrante de la actividad profesional, creando, de ese modo, “maneras de ser” del docente, su “estilo”, su “personalidad profesional”. (Tardif, 2004, p.74)

La rutina para realizar el proceso de acompañamiento en los docentes de Licenciatura en Educación Primaria inicia con la elaboración de un cronograma, para tener sus sesiones con el estudiantado al menos una vez por semana y llevan una relatoría de las sesiones y los temas a tratar que son:

- Mostrar lo que significa plantear un problema de investigación y orientar al estudiantado para que elaboren el planteamiento de su problema de investigación.
- Recuperación de la teoría que han estudiado en los semestres anteriores y que puede ser útil para su tema de investigación.
- Explicación de lo que es un proyecto de investigación y asesoría para que construyan su propio proyecto de investigación.
- Explicación de los componentes de cada modalidad de titulación: portafolio, informe de prácticas profesionales, la tesis de investigación. Asesoría para que elijan la modalidad de trabajo de investigación.
- Asesorías individuales sobre el avance en los trabajos de investigación: el estudiantado envía avances en la redacción del trabajo de titulación, el docente revisa y proporciona asesoría.

- En algunos casos se proporciona al estudiantado lecturas sobre investigación educativa.

En esta descripción se puede observar que en ningún momento se mencionan los intereses del estudiantado, la comunicación o la confianza. En cambio, en las respuestas de las docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar la mitad le dan más importancia a la comunicación y conocimiento de las características del estudiantado para comenzar sus rutinas de tutoría ya consideran que se debe lograr la participación colaborativa del alumno en la construcción conjunta del conocimiento, ya que la tutoría involucra interacción directa entre el tutor y el estudiante, así como la comunicación, discusión académica, crítica y creatividad. Así, la rutina de las docentes de preescolar queda constituida de la siguiente manera:

- Conocer intereses personales del estudiantado para hacer el documento de titulación y generar un ambiente de confianza.
- Conocer la situación académica y su situación personal.
- Permitir que la estudiante conozca a la maestra, que le haga preguntas sobre otros procesos de titulación, su experiencia docente, el apoyo que puede brindarle en el proceso y sobre todo generar confianza.
- Organizar reuniones con sus estudiantes y establecer una agenda de trabajo con fechas posibles de entrega y los productos considerados.
- Indagar qué sabe el estudiantado sobre el proceso y modalidades de titulación y a partir de esa información compartir los documentos y disposiciones institucionales sobre la titulación en la BENV.
- Desarrollar aspectos teóricos, elementos de la modalidad

elegida, el planteamiento de la realidad junto con la problemática detectada.

- Revisión de avances de la investigación.

En esta descripción se observa que la tutoría va más allá de impartir una clase; más allá de establecer una relación vertical para dar y recibir instrucciones (Ducoing, 2009). Aspectos que no se toman en cuenta en los programas de actualización docente.

## Conclusiones

El propósito de reporte de investigación aterriza en caracterizar e informar sobre los saberes docentes que necesitan para desarrollar el acompañamiento en la titulación del estudiantado en la Escuela Normal, los cuales se agruparon en conocimientos profesionales y experienciales, que se concentran en cuatro grandes temas y retos académicos e institucionales:

En primer lugar, respecto a la investigación educativa, contar con estrategias para realizar la identificación del objeto de estudio, la construcción de categorías de análisis, planteamiento del problema de investigación, métodos y técnicas de estrategias de investigación. Este primer tema aborda las habilidades y competencias necesarias para llevar a cabo una investigación educativa efectiva. Se busca que el profesorado esté capacitado para guiar al estudiantado en la realización de documentos de titulación, desde la concepción de la idea, los elementos teóricos-metodológicos, hasta su ejecución y análisis de resultados. Así pues, es necesario dotar al profesorado de las herramientas necesarias para que puedan orientar y apoyar al estudiantado en sus procesos de investigación, permitiéndoles desarrollar proyectos de titulación rigurosos y significativos en el ámbito educativo.

En segundo lugar, respecto a la práctica educativa, solo se comprende desde el manejo de las estrategias para la recuperación de la formación teórica del estudiantado, identificación de los elementos de la

práctica educativa y de la docencia reflexiva, detección de problemáticas reales que atañen al contexto educativo, combinación de la teoría y la práctica. Esto implica ayudar al estudiantado a comprender y aplicar teorías educativas en entornos reales, detectar y abordar problemáticas relevantes del contexto educativo, y promover la integración efectiva entre teoría y práctica. El profesorado debe guiar a los estudiantes en la reflexión sobre sus experiencias prácticas, fomentando así un enfoque más crítico y reflexivo hacia la enseñanza.

En tercer lugar, respecto a la redacción de los trabajos de titulación, es importante clarificar las formas de interpretación de resultados, estructura y redacción del documento y las formas de buscar la información. Este aspecto se centra en proporcionar pautas claras sobre cómo interpretar resultados, estructurar y redactar el documento de titulación, así como estrategias efectivas para recuperar información relevante. El profesorado debe guiar al estudiantado en la comprensión y presentación de sus resultados de investigación, la organización lógica del trabajo escrito y la identificación de fuentes adecuadas para respaldar sus argumentos. El propósito es capacitar al profesorado para asesorar al estudiantado en la redacción de trabajos de titulación de calidad, lo que les permitirá comunicar sus hallazgos de manera efectiva y profesional.

En cuarto lugar, respecto a la comunicación entre el estudiantado y profesorado, es necesario propiciar formas de lograr empatía, formas de motivación y de interpretar sus deseos respecto a los temas de investigación, estrategias para lograr la confianza del alumno. El profesorado debe ser capaz de comprender las necesidades de los estudiantes en relación con sus temas de investigación, motivar su interés por el aprendizaje y establecer un ambiente de confianza que facilite la colaboración y el diálogo abierto, a fin de facilitar el proceso de orientación y acompañamiento durante la titulación.

En atención a los puntos anteriores, se puede concluir que la preparación y capacitación del profesorado en la BENV es necesario abordar una serie de aspectos fundamentales para poder ofrecer un acompañamiento efectivo en los procesos de titulación, ya que la capacitación de estos actores debe abarcar una amplia gama de

habilidades que les permitan no solo enseñar y orientar, sino también inspirar y apoyar al estudiantado en el proceso, al prepararse para enfrentar los desafíos académicos y prácticos en el ámbito educativo.

Por lo que se recomienda construir un programa de formación y actualización para los docentes de la BENV, que incluya estos temas. Hay que recordar que los académicos/as informaron que los cursos que ha recibido no cubren todas las necesidades de información y la mitad de los docentes de la muestra no ha recibido ningún curso por parte de la institución educativa a la que pertenecen, por lo que es recomendable promover la formación docente en los temas asociados a la titulación.

También es de resaltar la importancia que los académicos/as le dan al intercambio de experiencias con sus colegas, lo cual puede ser potenciado a través de las academias del cuerpo docente que conforma el proceso de titulación, el intercambio de materiales de enseñanza, al compartir las experiencias tanto del profesorado con experiencia como del novel que inicia en estos procesos y por supuesto reconsiderar entre ellos las aportaciones pedagógicas que pueden aportar en la producción académica del estudiantado.

Definitivamente, con base a los resultados obtenidos, es impensable desagregar este tipo de saberes para llevar a cabo durante el acompañamiento para la titulación, ya que cuando se llevan a práctica, durante este proceso siempre está la presencia tanto del teórico como del experiencial.

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

## Referencias

- Bárcena, F. (1991). *Teoría de la educación y conocimiento práctico. Sobre la racionalidad práctica de la acción educativa*. Revista Complutense de Educación, 2, (2), 221-243. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9191230221A/18131>
- Benemérita Escuela Normal Veracruzana. (2012). *Disposiciones institucionales para la titulación de las licenciaturas en educación preescolar y primaria planes 2012 generación 2012-2016*. Xalapa: Autor.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Casarini, M. (2005). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Trillas.
- Castañeda, L. & Perafán, G. (2015). *El conocimiento profesional del profesor: tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores*. (Pensamiento), (Palabra) y Obra, (14), 8-21. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614165075002>
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Theoria, 14, (1), 61-71. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Diario Oficial de la Federación. (2012a, 20 de agosto). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Tomo DCCVII No. 14. México. Recuperado de: [https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo\\_649.pdf](https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf)
- Diario Oficial de la Federación. (2012b). *Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. México. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b784330eec1247f1ab/a650.pdf>

- Diario Oficial de la Federación. (2018, 06 de agosto). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las Licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. México. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0)
- Diario Oficial de la Federación. (2022, 16 de agosto). *Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las Licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. México. Recuperado de [https://dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/ACUERDO_16_08_22.pdf)
- Diario Oficial de la Federación. (2022b, 16 de agosto). *Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las Licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. ANEXO 5. *Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria*. México. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_5\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)
- Díaz, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Ducoing, P. (2009). *¿Tutoría y/o acompañamiento en educación? Tutoría y mediación I*. México: IISUE, UNAM.
- Ducoing, P. (2013). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: IISUE.
- Fresán, M. & Romo, A. (2000). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
- Gómez, L. (2008). *Los determinantes de la práctica educativa. Universidades*, (38), 29-39. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37303804>
- González, G. (2010). *El papel de la tutoría en la formación de investigadores en la maestría: un estudio de casos* [Tesis doctoral, Universidad

Nacional Autónoma de México].

Hermida, Á. (Comp.) (1986). *Historia de la Educación en el Estado de Veracruz*. México: Escuela Normal Veracruzana.

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt, Austria. Recuperado de: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>

Moreno, C. (2012). *La construcción del conocimiento: un nuevo enfoque de la educación actual*. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 251-267. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846102011.pdf>

Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. México: Pomares-Corredor.

Perales, R. (2006). *La significación de la práctica educativa*. México: Paidós.

Rodrigo, M. J. (1985). *Las teorías implícitas en el conocimiento social*. *Infancia y Aprendizaje* (31-32), 145-156.

Ruíz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.

Secretaría de Educación Pública. (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Plan de estudios 2012*. México.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.