

MODALIDADES DE TITULACIÓN PARA ESCUELAS NORMALES

Plan de estudios 2012

Licenciatura en Educación Primaria

Licenciatura en Educación Preescolar

Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe

Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe

Índice

Introducción

1. Semejanzas y diferencias en los procesos de titulación de los planes de estudio 1997 y 1999 con el Plan 2012
2. Puntos de partida o fundamentación teórico-metodológica de los procesos de titulación para profesionales de la educación
 - La mirada investigativa
 - Los ciclos reflexivos
 - La narrativa
 - Por dónde iniciar
 - Relación entre la práctica profesional y la reflexión sobre la práctica
 - La noción de evidencia
 - La relación teoría-práctica
 - Los temas
3. Modalidades de titulación del Plan 2012. Procesos y productos en su elaboración
 - Modalidad Informe de Prácticas Profesionales
 - Modalidad Portafolio de Evidencias
 - Modalidad Tesis de Investigación
4. Bibliografía básica y complementaria comentada

INTRODUCCIÓN

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) trabaja con las Escuelas Normales del país para monitorear y atender las necesidades que surgen en la aplicación de los planes de estudio para la formación de profesionales de la educación en sus distintas licenciaturas. En el caso del Plan de estudios 2012, la elaboración del trabajo de titulación es la consulta más frecuente que hacen las escuelas. Si bien se cuenta con el documento *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación* (SEP, 2014)¹, en la práctica ha resultado insuficiente para guiar la asesoría de un proceso de titulación diferente al de los planes de estudio 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria y 1999 en Educación Preescolar.

Por ese motivo, la DGESPE propone el presente documento con la finalidad de poner a disposición de los formadores de docentes del Plan 2012 información nueva y complementaria, así como bibliografía pertinente que permita fortalecer y enriquecer el proceso de elaboración y la asesoría de los trabajos de titulación en sus tres modalidades. Este documento no contradice los planteamientos de las *Orientaciones académicas...* (SEP, 2014), sino que tiene el propósito de incorporar información adicional que puede resultar novedosa para clarificar algunos planteamientos que han generado confusión.

La mayor parte de la información de este documento se puede consultar en distintos videos publicados en el canal DGESPETV de YouTube en la pestaña Listas de reproducción, bajo el título Proceso de titulación. Plan 2012.²

Para lograr su propósito, este documento se ha estructurado en cuatro apartados:

1. Semejanzas y diferencias en los procesos de titulación de los planes de estudio 1997 y 1999 con el Plan 2012.

¹ En adelante *Orientaciones académicas...* para no repetir el título completo cada vez que hace referencia al documento.

² La liga a la Lista de reproducción es la siguiente:
<https://www.youtube.com/playlist?list=PL9VLjlcOEu-UPVx90sNAFb6uz15fOgBK>

2. Puntos de partida o fundamentación teórico-metodológica de los procesos de titulación para profesionales de la educación.
3. Modalidades de titulación del Plan 2012. Procesos y productos en su elaboración.
4. Bibliografía básica y complementaria comentada.

Este documento se elaboró para apoyar el trabajo de los asesores, no es para estudiantes, y tiene la finalidad de brindar información adicional sobre las actividades de asesoría y las características de los trabajos de titulación en su versión final. También propone una bibliografía comentada, pertinente para acompañar el proceso, que podrá ser enriquecida por los textos que se analizan en las distintas Escuelas Normales.

1. Semejanzas y diferencias en los procesos de titulación de los planes de estudio 1997 y 1999 con el Plan 2012.

El cambio de cualquier plan de estudio conlleva un periodo de incertidumbre, adaptación y retos entre directivos, profesores y alumnos. El cambio de concepciones y acciones de un semestre a otro se lleva a cabo paulatinamente, es decir, en el trabajo con la última generación de los planes anteriores y con la primera del nuevo plan hay un periodo de sana convivencia y ajuste en tanto se asimila la nueva propuesta y se abandona el plan anterior.³ La posibilidad de aplicar el Plan 2012 en apego a lo dispuesto en los Acuerdos Secretariales correspondientes⁴ y los programas de estudio, descansa en la claridad de la interpretación, es decir, entre más comprensión exista de sus características y diferencias con los planes de estudio anteriores, mejor será su utilización.

El proceso de titulación con frecuencia atrae una atención especial en las Escuelas Normales, pues en general los formadores de docentes consideran al

³ Al respecto se puede recordar el periodo de transición y defensa del plan 1984 al inicio del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) a partir de 1996.

⁴ Se trata de los Acuerdos 649, 650, 651 y 652 por el que se establece el Plan de estudios 2012 para la formación inicial y se puede consultar el texto íntegro en la página de la DGESEPE: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/normatividad>

trabajo de titulación, cualquiera que sea su modalidad, la muestra representativa del logro final del estudiante a su paso por la licenciatura plasmado en un texto escrito; en ocasiones, incluso se llegan a subestimar los logros en toda la trayectoria de formación. Más allá de discutir si esa percepción es correcta o no, lo que interesa es reconocer la ponderación que en la mayor parte de las Escuelas Normales se tiene del trabajo de titulación.

Las principales diferencias en el proceso de titulación entre los planes de estudio anteriores y el actual se presentan en la siguiente tabla:

Planes de estudio: 1997 Educación Primaria 1999 Educación Preescolar	Plan 2012
<p>La elaboración del Documento Recepcional se realizaba en los espacios curriculares: <i>Seminario de Análisis de Trabajo Docente I, II y Trabajo Docente I y II</i> correspondientes a séptimo y octavo semestres.</p>	<p>La elaboración del trabajo de titulación inicia en séptimo semestre para el Informe de Prácticas Profesionales y el Portafolio de evidencias, en el caso de la Tesis inicia desde sexto semestre.</p>
<p>El asesor del Documento Recepcional era el formador responsable de <i>Trabajo Docente</i> y <i>Seminario de Análisis de Trabajo Docente</i>, que se asignaba al finalizar sexto semestre.</p>	<p>El asesor del trabajo de titulación es un académico de la institución asignado por la comisión de titulación.</p> <p>Para la Tesis se asigna al finalizar quinto semestre, para el Informe y el Portafolio al finalizar sexto.</p>
<p>Los asesores del documento recepcional eran los titulares de las asignaturas: <i>Trabajo Docente I y II</i> y <i>Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II</i>, siendo los responsables de todo el trabajo a realizar durante séptimo y octavo semestres del grupo de asesoría asignado.</p> <p>Cada asesor atendía a un grupo conformado por 10 estudiantes como máximo.</p>	<p>Los asesores del trabajo de titulación no tienen que estar necesariamente vinculados con el Trayecto Práctica Profesional.</p> <p>El asesor puede provenir de cualquier semestre y curso, de tal manera que la oferta de asesoría se amplía a todos los formadores que tengan experiencia de trabajo con el Plan 2012.</p> <p>Cada asesor tendrá un máximo de cinco estudiantes para la titulación.</p>

<p>Los asesores de séptimo y octavo semestres visitaban a los estudiantes en las escuelas de práctica, revisaban planeaciones, orientaban el análisis de la práctica y asesoraban la elaboración del documento recepcional.</p>	<p>Los asesores del trabajo de titulación no acompañan a los estudiantes en las prácticas porque su vinculación con la práctica profesional es diferente, es decir, de la práctica en las escuelas de educación básica se obtienen los insumos para el trabajo de titulación y el asesor ayuda a hacer foco, como se explicará más adelante.</p> <p>Los asesores de titulación no revisan planeaciones, ni coordinan las sesiones de análisis de la práctica.</p> <p>Los formadores de Práctica Profesional que se cursa en séptimo y octavo semestres serán los que acompañen a los estudiantes en sus actividades de práctica en las escuelas de educación básica, los asesores del trabajo de titulación se mantienen al margen de esa tarea.</p>
<p>Séptimo y octavo semestres se trabajaban en un sólo bloque de actividad, con el mismo formador que los acompañaba todo el ciclo escolar.</p>	<p>Séptimo semestre es independiente de octavo. La asignación del formador responsable de la asignatura <i>Trabajo de titulación</i> para octavo semestre no será necesariamente el responsable de Práctica Profesional de séptimo.</p> <p>Los asesores pueden ser los responsables de la asignatura <i>Trabajo de titulación</i> en octavo semestre, con cuatro horas de trabajo a la semana. Sin embargo, cada Escuela Normal revisará las condiciones particulares de los asesores para decidir si les asigna ese curso.</p>
<p>Los tutores (profesores de educación básica) participaban activamente en el desarrollo del Trabajo Docente de los estudiantes.</p>	<p>Los profesores de educación básica participan en la formación de los estudiantes sólo poniendo a su disposición el grupo de alumnos de educación básica.</p>

<p>El proceso de asignación de los asesores generalmente se vinculaba con la asignación de las escuelas de práctica para séptimo y octavo semestres.</p>	<p>El proceso de asignación de los asesores lo hace la Comisión de titulación.</p> <p>Se puede hacer considerando dos criterios: a) privilegiando la modalidad de titulación; es decir, que los 5 estudiantes (máximo) que se van a asesorar trabajen en la misma modalidad de titulación y se asigne un formador que tenga conocimiento y/o experiencia en dicha modalidad, independientemente del tema, o b) privilegiando el tema, es decir, que los 5 estudiantes tengan un tema en común, por ejemplo vinculado con alguna disciplina o trayecto de formación y que el asesor sea especialista en el tema, independientemente de la modalidad de titulación.</p> <p>Adicionalmente, si existen las condiciones en las Escuelas Normales para cubrir los dos criterios simultáneamente sería lo recomendable, pero no se puede convertir en un requisito por las dificultades que esto representa.</p> <p>La asignación de asesores se hará al concluir sexto semestre, ya que los estudiantes han entregado su carta de exposición de motivos.</p>
<p>Durante octavo semestre los estudiantes pasaban periodos programados en las escuelas de educación básica y algunas semanas en la escuela normal para el análisis de la práctica y la elaboración del Documento Recepcional.</p>	<p>En octavo semestre los estudiantes se mantienen durante todo el semestre en las escuelas de educación básica, sólo asisten a la escuela normal cuatro horas a la semana, correspondientes a la asignatura <i>Trabajo de Titulación</i>.</p> <p>Las Escuelas Normales buscarán las estrategias presenciales y virtuales más adecuadas para monitorear los avances de los estudiantes en la elaboración del trabajo de titulación.</p>

<p>Los estudiantes se organizaban en grupos de diez que eran asesorados en colectivo en los periodos en que asistían a la escuela normal.</p>	<p>Los estudiantes continúan en sus mismos grupos de primero a séptimo semestre para sus cursos en la escuela normal, no hay una reagrupación como en el plan anterior para la asesoría del trabajo de titulación, la asesoría es independiente a la conformación de los grupos.</p>
<p>Los temas del Documento Recepcional tenían que estar vinculados con el Trabajo Docente.</p>	<p>El Trayecto de Práctica Profesional se vincula con el trabajo de titulación porque brinda el insumo necesario para la modalidad de titulación seleccionada, sin embargo, en la Tesis de investigación el tema también puede provenir de distintos ámbitos educativos y no necesariamente de la Práctica Profesional.</p>
<p>El tiempo destinado a la asesoría del Documento Recepcional estaba considerado en el Seminario de Análisis.</p>	<p>El estudiante trabaja con su asesor del trabajo de titulación fuera del tiempo que demandan los cursos de la malla curricular, considerando las horas específicas de asesoría como parte de la carga horaria de los formadores, que son adicionales a las horas frente a grupo atendiendo alguna asignatura del plan de estudios.</p>
<p>Sólo existía una modalidad de Documento recepcional, con tres líneas temáticas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Análisis de experiencias de enseñanza, 2) Análisis de casos de problemas comunes de la práctica escolar y el funcionamiento de la escuela, y 3) Experimentación de una propuesta didáctica. <p>Las tres líneas temáticas estaban ligadas necesariamente al Trabajo Docente que realizaban los estudiantes.</p>	<p>En el plan de estudios 2012 existen tres modalidades en el trabajo de titulación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Informe de Práctica Profesional 2) Portafolio de evidencias 3) Tesis de Investigación <p>Las opciones de titulación que más se apegan al Trayecto de Prácticas son el Informe y el Portafolios.</p> <p>Sin embargo, las tres modalidades obtienen los insumos para el trabajo de titulación del Trayecto de Prácticas.</p>

<p>Los periodos de trabajo para el proceso y los productos del Documento Recepcional los establecían los asesores y estudiantes en conjunto.</p> <p>La elaboración del Documento Recepcional iniciaba para todos los estudiantes en séptimo semestre.</p>	<p>Los periodos de trabajo para los procesos y los productos del trabajo de titulación se establecen gradualmente en los tres últimos semestres de la Licenciatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La carta de exposición de motivos, al finalizar sexto semestre • El protocolo, en séptimo semestre • El desarrollo de la investigación, durante séptimo y octavo semestres • El producto final, en octavo semestre
---	---

Como se puede observar, el plan de estudios 2012 parte de una concepción diferente del trabajo de titulación a la de los planes de estudio 1997-1999. En los planes anteriores la función de la práctica en el Trabajo Docente estaba imbricada con el Seminario de análisis y el Documento Recepcional; en el Plan 2012 la práctica es el insumo para el tema del trabajo de titulación y la recolección de evidencias. Esta concepción diferente de la función del documento impacta, en consecuencia, en las tareas de los formadores de séptimo y octavo semestres, que en el Plan 2012 son distintas e independientes a las que realizan los asesores de titulación, aunque ambos tengan a la Práctica Profesional de los estudiantes como insumos de sus actividades. El formador de séptimo y octavo semestres a cargo de Práctica Profesional realiza el seguimiento y análisis de la práctica, y el asesor acompaña al estudiante en la elaboración del trabajo de titulación.

De tal manera que, a partir de la experiencia en la Práctica Profesional, los estudiantes eligen el tema para su trabajo y la modalidad de titulación. En ningún caso la Comisión de titulación tomará esa decisión por los estudiantes, es decir, la Comisión no podrá señalar una modalidad especial o única de titulación para el conjunto de los alumnos, ni tampoco privilegiar los intereses particulares de los asesores por encima de las necesidades de formación de los estudiantes.

2. Puntos de partida o fundamentación teórico-metodológica de los procesos de titulación para profesionales de la educación.

Para comprender el sentido y objetivo de las modalidades de titulación en el plan de estudios 2012 es necesario establecer ciertos fundamentos teórico-metodológicos como la base o punto de partida en el proceso de asesoría. La comprensión de los principios que enmarcan los procesos de formación docente y la sistematización de la práctica son el sustento en la toma de decisiones para atender los contextos específicos de elaboración de los documentos de titulación en el Plan 2012.

La revisión de estos principios tiene la finalidad de evitar estructuras rígidas y únicas en la elaboración y presentación de los trabajos de titulación que, en otros contextos, se han convertido en barreras para la titulación, lo que genera que los estudiantes se queden como pasantes. Esto no significa que se descuide el rigor teórico, metodológico y técnico del proceso, así como de la presentación de los avances y de la versión final de los trabajos de titulación, más bien tiene el propósito de brindar herramientas básicas a los asesores en la toma de decisiones, que permitan atender las características particulares de las escuelas y de los estudiantes con un diseño metodológico flexible.

Cuando se entienden las razones teóricas del proceso de escritura de un trabajo de titulación para Licenciados en Educación, se pueden encontrar variantes en los procesos y en las actividades que conllevan a su construcción, sin descuidar los criterios académicos que lo orientan.

Para el logro de este propósito es necesario que al interior de las Escuelas Normales se abran espacios académicos para el estudio, discusión y profundización de los fundamentos teóricos que sustentan la formación inicial de docentes y el trabajo de titulación. Para el estudio y preparación de los asesores la agenda deberá incluir los siguientes temas:

1. **La mirada investigadora.** Los principios teóricos que sustentan la elaboración de un trabajo final en la formación inicial de profesores tienen su origen en la

mirada investigadora en el aula y en la práctica reflexiva. Ya en 1992 Pérez Gómez citaba a Stenhouse para alertar que:

el profesor/a no puede ser un simple técnico que aplica las estrategias y rutinas aprendidas en los años de su formación académica, debe necesariamente convertirse en un investigador en el aula, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica, donde aparecen los problemas definidos de manera singular y en donde deben experimentarse estrategias de intervención también singulares y adecuadas al contexto y a la situación.⁵

En un primer momento la necesidad de trascender al saber individual del profesor que busca distintas formas de propiciar procesos de enseñanza y aprendizaje, y que aprende de esa experiencia, potencia la posibilidad de documentar acciones concretas de práctica con diversos formatos, que pueden ser desde narraciones personales hasta documentos formales de investigación, sin demeritar ninguno de ellos como expresiones genuinas de reflexión y producción de conocimiento.

La discusión acerca de la mirada investigadora en la formación de docentes se puede orientar por las siguientes preguntas: ¿de qué manera trasciende la formación inicial este tipo de trabajos finales? ¿qué propósitos se persiguen en la elaboración de este tipo de trabajo final en la formación de profesores? ¿qué posibilidades tienen de responder a las necesidades de la educación básica este tipo de trabajos?

Actualmente se cuenta con bibliografía que explora y orienta acerca de la mirada investigadora del profesor, considerando como un principio básico la toma de distancia de la propia práctica. El texto de Esteve (2011) da cuenta de algunas herramientas que pueden utilizar los estudiantes para *distanciarse* de su práctica y desarrollar la mirada investigadora. La autora expone cada una de las fases del ciclo reflexivo, que sirven como introducción a la comprensión del proceso y al uso de herramientas en los distintos propósitos de las fases en los ciclos reflexivos.

⁵ Ver el Capítulo XI "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", en Gimeno Sacristán, José; Pérez Gómez, Ángel I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata (Pedagogía. Manuales), pp. 398-429.

La concepción de ciclos en el proceso de elaboración del trabajo de titulación muestra una ruta en espiral que no concluye al finalizar la licenciatura, porque no tiene sólo el propósito de responder a la pregunta planteada en el protocolo y dar por concluida la investigación. La concepción de ciclos va más allá del proceso formal de formación inicial de los estudiantes, trasciende la práctica en la escuela normal y en las escuelas de educación básica, ya que tiene como fundamento el desarrollo de la competencia investigadora en el docente en formación para que siga reflexionando acerca de su práctica y de la mejora constante por lo dinámico de los procesos educativos en los que participará a lo largo de su trayectoria profesional.

2. **Los ciclos reflexivos.** El modelo que subyace a los procesos de formación docente se estructura a partir del análisis de la práctica y la mejora. El modelo reflexivo de fases⁶ se pone en marcha cíclicamente para conformar un espiral de reflexividad que propicia el cambio y la mejora. El documento de Domingo y Fernández (1999) brinda pistas importantes para la identificación de las fases, sin embargo, hay que tener cuidado de no convertirlas en un procedimiento rígido de análisis, que pierda su sentido original que es poner al estudiante en contacto consigo mismo para analizar su actuación en el proceso de formación inicial.
- En la fase de descripción se recogen relatos de las experiencias de práctica del estudiante que responden a las preguntas ¿qué y cómo lo hago? Se trata de una aproximación a la realidad, desde la vivencia, a través de un discurso narrativo que se estructura en torno a una temática que llama su atención.
 - La fase de información/explicación se caracteriza por la búsqueda de los principios teóricos y prácticos que guían esas prácticas, responde a las preguntas ¿qué significa esto y por qué y para qué lo hago? La búsqueda de información permite al estudiante explorar sus decisiones y cuestionar

⁶ Que si bien tiene su origen en la propuesta de Smith ha evolucionado a distintos modelos como se puede ver en el texto de Domingo y Fernández (1999).

las razones, teóricas y prácticas, que tiene para actuar como lo hace, que no en todos los casos son muy claras para él.

- La confrontación es la tercera fase del ciclo reflexivo que tiene el propósito de hacer explícitos los principios que subyacen a la práctica que se analiza. Es la fase del cuestionamiento de las teorías implícitas o creencias como una condición necesaria para el cambio, pero no suficiente, es decir, no basta con darse cuenta de las creencias o supuestos que mueven la práctica para modificarla.
- La cuarta fase que cierra un ciclo, y que es el antecedente para uno nuevo, se refiere a la reconstrucción en la que el estudiante revisa nuevamente su práctica con una visión prospectiva que responda a las preguntas ¿cómo se podría cambiar, qué se podría hacer diferente, qué es lo importante para mantener? Esta fase implica la planeación de una práctica reestructurada que se revisará nuevamente en el proceso cíclico reflexivo del cambio y la mejora.

Si se revisa la lógica que subyace a los programas de la Licenciatura se puede identificar con claridad la presencia de ciclos reflexivos que muestran ese espiral dialéctico en el ir y venir de la práctica, la reflexión y la mejora, en la confrontación constante con la teoría y con las creencias de los estudiantes acerca de la docencia.

Estos ciclos le dan flexibilidad a la elaboración del trabajo de titulación: flexibilidad en el foco para el análisis, que evoluciona conforme se avanza en la investigación; en la precisión del tema, que se clarifica cuando se va leyendo más sobre la temática y se va teniendo acercamiento al campo; en el planteamiento del problema a medida que se van haciendo reformulaciones para lograr mayor claridad en la pregunta de investigación; en las posibilidades de intervención de la práctica, conforme se van valorando las opciones de incorporar cambios y modificaciones a la práctica. Es decir, de considerar todo el proceso de elaboración del trabajo de titulación como un espiral ascendente y no como una serie de pasos, o estancos rígidos sin considerar que después de realizar los análisis se demanda reconstrucción y re-edificación del proceso.

3. **La narrativa.** La descripción de un suceso que llama la atención es el eje potenciador del análisis y de la documentación de la práctica. Daniel Suárez (2007, p. 8) invita a los profesores para que narren "con sus propias palabras y estilos, aquellas historias escolares que para ellos resulten por algún motivo pedagógicamente significativas". Suárez pone la mirada en los protagonistas de la práctica docente para iniciar el análisis y la confrontación en un grupo que sirve de espejo. Para el caso de la elaboración de los trabajos de titulación los estudiantes normalistas en sus sesiones de asesoría serán el grupo espejo, por lo tanto, trabajan en colectivo que les refleja su actuación con los grupos escolares y les permite tomar distancia para valorar sus acciones y eventualmente transformarlas. Esta fase descriptiva del proceso se identifica claramente con el inicio de los ciclos reflexivos a los que se hizo referencia en el apartado anterior.

La descripción/narración de la práctica permite al estudiante dar a conocer el origen de su preocupación por investigar su propia práctica o la de otros, vinculándola con sucesos reales de experiencias docentes. El texto narrativo, escrito en primera persona, tiene una perspectiva epistemológica desde la subjetividad, que permite al estudiante ponerse en contacto consigo mismo en sus experiencias de práctica como sujeto completo, de tal manera que, no sólo se analiza lo que hace, sino lo que siente y lo que cree.

Suárez (2007) parte de la premisa de que el docente tiene que ponerse en contacto consigo mismo, como una condición necesaria para el cambio y la mejora, que lo transforme desde dentro. Ya en el proceso de escribir la experiencia propia, en pasado y en primera persona, posiciona al estudiante en el "hice" o "dije" que incita a la responsabilidad y el compromiso con las acciones que realiza con los niños y a la toma de conciencia. En algunos casos se puede incluir un apartado de biografía, señalado por varios autores como Bolívar, Domingo y Fernández (2001).

4. **Por dónde iniciar.** Las *Orientaciones académicas...* (SEP, 2014, p. 13) señalan: “el primer paso, tal vez el más importante, que el estudiante tiene que realizar para seleccionar la opción de titulación, es la elección de las competencias y del tema que va a tratar”; sin embargo, en la elección de la competencia y el tema los estudiantes realizan una serie de tareas previas que es necesario explicitar.

La elección de la(s) competencia(s) no es un asunto técnico ni instrumental, es un asunto de concepción de la docencia como una profesión de práctica: "la enseñanza sólo puede aprenderse en la práctica" dicen Alliaud y Antelo (2011, p. 111), y el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales del Plan 2012 requieren de esa práctica. Los estudiantes al llegar a sexto semestre, que es el momento en que tendrán que tomar una decisión inicial para seleccionar la(s) competencia(s) que orientará(n) su trabajo de titulación, ya han realizado diversas actividades de práctica en las aulas de educación básica y han reflexionado acerca de sus logros y debilidades, de tal manera que en ese momento pueden hacer nuevamente una revisión de las competencias del Plan 2012 que les permita evaluar su desempeño y decidirse por aquella(s) en la(s) que profundizarán para su trabajo de titulación. Si bien pueden decidirse por una de las competencias, en el desarrollo de su trabajo de titulación se darán cuenta que ésta se vincula necesariamente con otras para el logro del perfil de egreso, por ese motivo se ha abierto la posibilidad de hablar de competencia(s).

Los estudiantes narran experiencias (Suárez, 2007) que les llaman la atención y que son el origen real del tema para el trabajo de titulación. La experiencia puede ser de su propia práctica, se puede originar en su biografía (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), o bien en otros contextos educativos que les llamen la atención. Esa realidad, por lo general, es un incidente crítico, que en términos de Monereo y Monte (2011, pp. 26-27) se trataría de una situación inesperada y desafiante que a menudo es consecuencia de un conflicto latente que aparece de forma insospechada y explosiva. La práctica de los estudiantes les brinda múltiples dilemas o incidentes críticos que

implican la toma de decisiones vinculadas con ciertas competencias; por ese motivo el dilema o incidente crítico con frecuencia es la fuente para la identificación de la(s) competencia(s) que orientará(n) el proceso de titulación. Sánchez Puentes (1989) llama “Operaciones de la apertura” a la observación y la lectura como dos modalidades diferentes para recabar información en el oficio de investigador: “por la observación, el acopio de datos es directo e inmediato; por la lectura, es posible introducirse en la tradición y en la memoria de todos aquellos que precedieron en los planteamientos y en las respuestas” (Sánchez, 1989, p. 85), de tal manera que la lectura y/o la observación que los estudiantes han realizado en los semestres anteriores al sexto, son las fuentes de inicio del trabajo de titulación y de la elección de la(s) competencia(s).

Esa realidad observada, leída o vivida se tiene que problematizar. Cerda (2007, p. 95) define la problematización como “un camino hacia la construcción de una problemática y de un problema” a partir de hacer preguntas a la realidad. Problematizar no es lo mismo que plantear una pregunta de investigación, el camino que propone Cerda (2007) pone el acento en la *actitud problematizadora* del estudiante y no de una técnica o una fórmula gramatical para el planteamiento del problema. Las preguntas a la práctica se hacen en el análisis y en la revisión de los incidentes críticos, pero también se hacen *in situ*, el estudiante normalista constantemente se está preguntando acerca de lo que hace, por qué lo hace y cómo le tiene que hacer para el logro de los propósitos educativos que le demanda la tarea de enseñar, es decir, problematiza constantemente su hacer.

En el trabajo de titulación la construcción del problema de investigación implica cuestionamientos a la realidad y su profundización con miras a la generación de nuevo conocimiento. La problematización del nivel de logro de la(s) competencia(s), desde la propuesta de Cerda (2007), la elaboración de preguntas, así como la definición de un problema, es común en las tres modalidades de titulación, en el caso de la tesis se identifica claramente cuando se investiga la propia práctica, pero cuando se explora un tema que es ajeno a la práctica del estudiante, esa posibilidad se ve limitada.

Es importante considerar que cuando los procesos de elaboración del documento se conciben como pasos, lo que interesa es saber cuál será el paso uno para luego pasar al dos, sin embargo, la expresión de inicio de la competencia en el contexto de los procesos de formación se tiene que entender en un sentido más amplio, siguiendo el proceso de los ciclos reflexivos a los que se mencionó con anterioridad.

Asimismo, es necesario aclarar que el problema trasciende el caso, lo que se problematiza es el nivel de logro de la(s) competencia(s) y no el caso en sí mismo para encontrarle una solución, en ese sentido Stake (2010) propone el estudio instrumental de caso al que más adelante se hará referencia. La problematización tiene el propósito de hacerle preguntas a la práctica y al desarrollo de la(s) competencia(s), no sólo aplicables en el caso concreto que le dio origen, sino a todas las situaciones que los estudiantes normalistas tendrán que enfrentar en su trayectoria profesional. Esa es la diferencia entre el desarrollo de la(s) competencia(s) y la aplicación de una estrategia para solucionar un problema de la práctica. En términos de Dewey (2010) es aprender de la experiencia, el principio de continuidad señala que: “toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (Dewey, 2010, p. 79).

5. Vinculación con la práctica profesional y la reflexión sobre la práctica.

Cada una de las modalidades de titulación “tendrá como propósito fundamental demostrar las distintas capacidades de los estudiantes para resolver los problemas de su práctica profesional y de su propia formación como docentes” (SEP, 2014, p. 9). Como ya se ha señalado, el insumo para la elaboración del trabajo de titulación se obtiene de las actividades de la Práctica Profesional, el asesor de titulación acompaña al estudiante en la elaboración de su trabajo, de tal manera que le ayuda a hacer foco (Anijovich, 2009, p. 64) y a aislar el problema y plantearlo para elaborar una solución (Perrenoud, 2004, p. 10) en función del trabajo de titulación y de la producción de conocimiento, como se verá más adelante.

La docencia es una profesión de práctica: “enseñar el oficio es practicarlo. Y practicarlo mucho” (Alliaud y Antelo, 2011, p. 94); sin embargo, esta afirmación puede resultar engañosa si se lee fuera de contexto. Practicar mucho no significa horas acumuladas de práctica y la saturación de los estudiantes con el trabajo de tiempo completo en las escuelas de educación básica. Cuando se concibe la formación docente, inicial y continua como una estrategia de *profesionalización*: “se trata de una perspectiva a largo plazo, un proceso estructural, una lenta transformación” (Perrenoud, 2004, p. 9).

Los problemas de la práctica tienen que ver con la actuación docente, de tal manera que el análisis de la práctica es el motor de búsqueda que permite a los estudiantes reflexionar “sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello” (Perrenoud, 2004, p. 17). A partir de tercer semestre, con los primeros acercamientos a las actividades de práctica, los estudiantes reflexionan acerca de su actuación en las aulas y en la escuela de educación básica, y se plantean retos para la mejora. Ahora que inician su proceso de titulación conviene regresar a revisar las actividades de análisis y reflexión sobre su práctica, para hacer un balance acerca de las competencias logradas y aquellas vinculadas con la práctica que hace falta fortalecer.

La elaboración del trabajo de titulación es la oportunidad de documentar la propia formación docente como una profesión compleja, es decir, como una actividad que demanda en la práctica operaciones diversas que se mueven entre los límites de la ejecución y la creación, en términos de Perrenoud (2004, p.10) un profesional que:

aísla el problema, lo plantea, concibe y elabora una solución, y asegura su aplicación. No tiene un conocimiento previo de la solución de los problemas que emergerán de su práctica habitual y cada vez que aparece uno tiene que elaborar esta solución sobre la marcha, a veces bajo presión y sin disponer de todos los datos para una toma de decisión sensata.

Sólo en el sentido creativo se podría decir que “la práctica hace al maestro”, dado que no existen fórmulas hechas y cada situación de práctica es una situación

“inérita” (Perrenoud, 2012).⁷ Si bien con el Plan 2012 los estudiantes han estudiado distintas maneras de acercarse a la práctica y han aprendido distintas formas de trabajar con las asignaturas y los campos formativos del plan 2011 de Educación Básica, sólo en la práctica concreta es donde pondrán en juego esos conocimientos de una manera particular que va configurando el estilo personal de ser docente de cada estudiante. Esta forma particular de docencia tiene mucho en común con otras prácticas, pero tiene el toque individual y subjetivo de la creación, que hace que ninguna práctica sea como otra, lo que Alliaud y Antelo (2011) denominan como conocimiento práctico.

6. La noción de evidencia. La modalidad de titulación 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. Su elaboración incluye información pertinente con relación al desempeño y los productos generados” (SEP, 2014, p. 19).

Los productos generados por los estudiantes normalistas se pueden convertir en una evidencia de su desempeño, así como las producciones de los niños pueden ser la evidencia del aprendizaje. La evidencia es parte de la objetivación de la docencia, es decir: “que el profesional pueda decir esta es mi obra, es el resultado de mi actividad, puedo mostrarlo y demostrarlo” (Alliaud y Antelo, 2011, p. 88), en ese sentido, es un oficio que se define como “la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo conocer” (Alliaud y Antelo, 2011, p. 88). De tal forma que la evidencia no es el producto en sí mismo, ésta se construye de un proceso complejo de análisis en donde, además de producir algo, esta producción se analiza, o se conoce a fondo, y además se da a conocer en ese proceso de objetivación.

Es frecuente escuchar que se toma una fotografía como “evidencia” de que se estuvo ahí y, en ese sentido, sí muestra, pero en el trabajo con evidencias no es

⁷ Ver Perrenoud, Philippe (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. México: Graó-Colofón (Crítica y Fundamentos, 40).

suficiente mostrar, como lo señalan Alliaud y Antelo (2011), es necesario demostrar. La construcción de la evidencia para mostrar y demostrar el logro de las competencias de los estudiantes normalistas o los aprendizajes de los niños se puede sintetizar, a grandes rasgos, en diversas etapas: recolección, selección, reflexión y proyección; quizá por ese proceso de construcción de la evidencia, al portafolio se le concibe como una colección deliberada de producciones (Danielson y Abrutyn, 1999).

No sólo en el portafolio se muestran productos como evidencias, las tres modalidades de titulación tendrían que mostrar productos para hacer evidente aquello que se quiere demostrar. De tal manera que la noción de evidencia se vincula con el proceso de documentar la práctica, y ello no implica necesariamente el diseño de “instrumentos” de investigación como los conciben los investigadores. Desde la perspectiva de Flick (2004, p. 183), los datos se tienen que registrar y editar:

en el caso de los datos de entrevista, una parte importante de este proceso de edición es registrar las palabras habladas y luego transcribirlas. En cuanto a las observaciones, la tarea más importante es documentar las acciones y las interacciones. En ambos casos, un enriquecimiento contextual de las aseveraciones o las actividades debe ser una parte importante de la recogida de datos. Este enriquecimiento se puede lograr documentando los procesos de recogida de datos en protocolos de contexto, diarios de investigación y notas de campo.

Documentar en la formación inicial de docentes no es tan diferente como lo hace un investigador cualitativo, sin embargo, una de las diferencias principales es que la mayor parte de los datos recuperados por el docente en formación tienen que ver con su propia práctica y su propio desempeño, que se ve reflejado en las producciones de los niños. Los estudiantes pueden hacer un diagnóstico formal del grupo con el que trabajan, pero tendrán que recolectar cotidianamente producciones de los niños, así como documentar sus propias intervenciones, de tal manera que se pueda mostrar la evolución y desarrollo de la(s) competencia(s), apoyándose en la construcción de las evidencias de los productos de los niños, así como del propio desempeño.

Y como lo señala Flick (2004) es importante registrar la información contextual, sin embargo, es necesario aclarar que no se refiere a ese amplio capítulo que solía presentarse en los documentos recepcionales de los planes de estudio anteriores y que no se volvía a retomar en los capítulos subsecuentes, se trata de ubicar al lector en el contexto escolar en el que se desarrollan las actividades de las que se da cuenta en el trabajo de titulación. Un texto contextual podría incluir, por ejemplo: en qué lugar ocurren los hechos, quiénes son los participantes, cómo está organizado el espacio físico, las características del lugar en el que se encuentra situada la escuela, etcétera, es decir, los elementos necesarios para entender y ubicar los hechos que se narran en el trabajo de titulación.

Siempre es importante utilizar diversos instrumentos para tener distintos acercamientos a los hechos. La mejor manera de combinar el uso de instrumentos dependerá de los propósitos y del momento justo de documentar una experiencia valiosa. No hay que olvidar que ningún instrumento suple la capacidad humana de estar ahí, en términos de Woods: la vista, el oído y la memoria.⁸ Asimismo, es necesario considerar a la teoría y a la revisión de la literatura como la fuente de conocimiento esencial que permite acercarse de manera pertinente a los datos y documentarlos en el contexto de complejidad en el que se originan, al respecto se puede revisar el texto de Rebeca Anijovich *et al.* (2009) que presenta diversos dispositivos y estrategias para documentar la práctica en su complejidad, considerando la preparación previa desde una revisión documental pertinente.

7. La relación teoría-práctica. Los estudiantes normalistas durante la licenciatura leen con muchos propósitos: para ver más y mejor, para comprender los fenómenos, para confrontar la lectura con la realidad, para buscar respuestas a sus preguntas, etcétera, pero no siempre se tiene claridad acerca del uso de la teoría (Buenfil, 2002) y menos en el momento de elaborar su trabajo de titulación. Para Rodríguez, Gil y García (1996, p. 81) la finalidad de la teoría "es hacer coherente lo que de otra forma aparece como un

⁸ Ver Woods, Peter (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-M.E.C. (Temas de Educación, 2).

conjunto [de] hechos desconectados". La teoría nos ayuda a entender y a explicar tanto los sucesos cotidianos del aula como los fenómenos educativos a gran escala.

Para el caso de la elaboración de un trabajo de titulación en el contexto del Plan 2012, el uso y manejo de la teoría no es algo nuevo, en muchos de los cursos se revisan distintos textos que tienen la función de explicar los fenómenos educativos con los que se pueden enfrentar los estudiantes. Asimismo, los textos revisados en la licenciatura ponen en contacto a los estudiantes con diversas perspectivas teóricas que permiten entender y explicar los fenómenos educativos; a la hora de hacer su trabajo de titulación deberán tomar una postura en relación con la teoría desde la cual se van a acercarse al tema de estudio.

La toma de postura de la explicación teórica tiene que ver con la problematización del fenómeno y con las preguntas que guían la investigación. Hay que considerar que entre más claridad teórica se tenga se van dando respuestas a muchas de las preguntas, pero también éstas se van precisando. En muchas ocasiones el planteamiento inicial del tema o la pregunta de investigación tiene "errores" en su planteamiento debido al poco conocimiento que se tiene del tema, por eso se debe pensar en la(s) pregunta(s) de investigación siempre en evolución.

La teoría también sirve para acercarse sistemáticamente a la realidad. Conforme se va teniendo más conocimiento del tema se afina más la mirada para la observación, la recolección de evidencias y la eventual intervención, en caso de que ésta forme parte del trabajo de titulación. El acercamiento a los fenómenos de la realidad requiere una comprensión teórica del hecho educativo para explorarlo con mayor detalle y comprenderlo mejor, pero también para plantear hipótesis que expliquen la ocurrencia del fenómeno y sus condiciones asociadas, no en el caso causa-efecto sino de hechos o características de la realidad asociadas. Entre más sepan los estudiantes de la atención de los niños hacia la clase, por ejemplo, más formas tendrán para explorar y eventualmente intervenir en el fenómeno.

La teoría acompaña todo el proceso de elaboración del trabajo de titulación, aunque se presente al principio del escrito, no significa que es una de las actividades que se concluye al inicio de la investigación. La redacción del marco teórico no se concluye hasta que se redacta la versión final del trabajo, ya que siempre surge nueva información a revisión sobre el tema. Se lee al inicio, durante la investigación, al hacer el informe y se sigue leyendo en el momento de prepararse para la presentación del examen profesional. En todos los casos hay que leer con orden y disciplina. Los programas informáticos y los avances en el manejo de documentos pdf pueden ayudar a esta tarea.

Recomendaciones formales que se pueden hacer a los estudiantes:

- a) Hacer siempre una ficha del texto en el mismo momento que se lee, con su encabezado cumpliendo con las reglas APA. No es necesario transcribir, pero sí identificar las ideas importantes y marcar la página
- b) En el momento de redactar los borradores, siempre citar los textos de la forma correcta y completa como si fuera la versión final
- c) Jamás usar las ideas de otros como propias, eso es plagio, en algunos casos es necesario citar al autor en sus propias palabras y se debe hacer entre comillas y con la llamada correcta, es decir, colocar entre paréntesis el apellido, año de la publicación y página de la que se tomó la cita, en estas *Orientaciones...* hay múltiples ejemplos de citas; si se está parafraseando al autor, es decir, no se siguen al pie de la letra sus palabras no es necesario poner comillas pero sí citar la fuente, en estos casos también es recomendable colocar el número de página cuando se trata de una idea en particular, si es la obra en general basta con poner el autor y el año;
- d) Todos los textos citados a lo largo de los capítulos deben aparecer en el apartado de referencias, ordenados alfabéticamente y siguiendo las reglas de citación y listas de referencia de APA
- e) Seguir de cerca los manuales de redacción y APA para el cumplimiento de los aspectos formales del escrito.

El texto no es sólo la forma en la que está escrito, es su contenido, pero si la forma tiene complicaciones dificulta su lectura, su comprensión e incluso su disfrute, hay que cuidar que el lector goce la lectura y que no se fije sólo en el aspecto formal porque saltan a la vista las dificultades en cada párrafo que se lee. La ortografía y la redacción son competencias que se tienen que perfeccionar con la elaboración del trabajo de titulación.

8. **Los temas se vinculan con la Educación Básica.** Como un tema coyuntural que no hay que pasar por alto debido a la vinculación que debe existir con la educación básica, conviene que los estudiantes normalistas revisen el documento *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes* (SEP, 2016) con la finalidad de que identifiquen su tema de investigación en la estructura compleja del perfil que se ha diseñado para los procesos de evaluación del Servicio Profesional Docente. La ubicación de su tema en una de las dimensiones aportará claridad a los estudiantes acerca de "las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico docente requiere tener para un desempeño profesional eficaz" (SEP, 2016, p. 14), con el propósito de que la elaboración del trabajo de titulación también les aporte elementos de preparación para los procesos de evaluación a los que se someterán en su futuro inmediato. La referencia de las dimensiones ayuda al estudiante a ubicarse también en perspectiva, considerando lo que se está demandando a los profesores en servicio.

En cada dimensión los estudiantes encontrarán parámetros e indicadores que los pueden orientar para la búsqueda bibliográfica en su tema de investigación, así como para el diseño de instrumentos específicos para la recolección de datos. Si bien el *Perfil, Parámetros e Indicadores* tiene un propósito definido en los procesos de evaluación, brinda una estructura categorial que puede ayudar a los estudiantes a sistematizar y jerarquizar la información que van recolectando y a la identificación de aspectos que quizá no habían considerado para el tratamiento del tema.

Los parámetros que se incluyen en la dimensión 1 hacen referencia al conocimiento del plan y programas 2011, con las variantes específicas para la educación preescolar, primaria, preescolar indígena y primaria indígena, como se puede observar en el siguiente cuadro:

Parámetros
1.1 Reconoce los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos.
1.2 Identifica los propósitos educativos y los enfoques didácticos de la educación preescolar/primaria/indígena.
1.3 Reconoce los contenidos del currículo vigente.

El plan y los programas de estudio de educación básica son un referente necesario de estudio y aplicación en el trabajo de titulación, independientemente de la modalidad que elija el estudiante. Los referentes curriculares del plan de estudios 2011 aportan conceptos y enfoques pedagógicos para la construcción del marco teórico, la implementación de estrategias didácticas y la reflexión docente, ayudan a focalizar el tema de estudio y a profundizar en él. La revisión teórica estaría incompleta si no se incluye un apartado de revisión y análisis de planes y programas para educación básica.

3. Modalidades de titulación del Plan 2012. Procesos y productos en su elaboración.

Algunas características que comparten las tres modalidades:

- En las tres opciones son los estudiantes los que toman la decisión de la modalidad de trabajo de titulación que van a realizar, en ningún caso la Comisión de Titulación asumirá esta responsabilidad. Lo que sí le corresponde

a esta Comisión es explicar suficientemente al estudiante en qué consiste cada una de las modalidades y respetar la decisión que al respecto tome.

- El inicio de las tres modalidades de titulación es similar, parte de la: “elección de las competencias y del tema que va a tratar” (SEP, 2014, p. 13) y su problematización.
- Las tres modalidades son rigurosas, en algunos contextos se piensa que la tesis lo es más, pero demostrar los logros docentes propios sin caer en autocomplacencias también requiere de solidez metodológica, no sólo para recolectar datos, sino para explorar la propia actuación y los efectos que tiene en los otros.
- En todas hay teoría, pero no necesariamente como marco teórico que es representativo de las tesis. En el informe de prácticas profesionales y en el portafolio de evidencias el sustento teórico se hace principalmente en la fase de confrontación, de tal manera que para la presentación de la versión final se puede ir haciendo referencia a la teoría a lo largo del trabajo o en un capítulo por separado.
- “Cualquiera de las tres modalidades señaladas permitirá a los estudiantes demostrar su capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales adquiridos durante la formación” (SEP, 2014, p. 7).
- Las tres modalidades aportan conocimiento nuevo; diferente en cada una de ellas, bajo formas distintas de expresión. Pueden ser aportaciones al saber desde la experiencia propia o desde una tesis de investigación.
- Las tres exigen un protocolo con características similares que se resumen en:
 - * Carátula con datos generales y título de la investigación.
 - * Tema, Objetivos, Planteamiento del problema, Delimitación y Justificación.
 - * Revisión teórica.
 - * Estrategia metodológica, técnicas e instrumentos para documentar la práctica.
 - * Cronograma.
 - * Referencias.

- El aspecto formal de los documentos en las tres modalidades se tiene que apegar al formato APA. La asesoría debe cuidar no privilegiar la revisión formal de los documentos para concentrarse en el contenido.

Modalidad Informe de Prácticas Profesionales

Definiciones: El informe de prácticas “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 procedimientos llevados a cabo por el estudiante y tiene como finalidad mejorar y transformar uno o algunos aspectos de su práctica profesional” (SEP, 2014, p. 15). La característica distintiva de la modalidad de informe es el espiral de ciclos reflexivos. A decir de Elliott (1991, p. 108), los informes “constituyen una forma de publicar información sobre investigación-acción al día”, dado que remite a la práctica cotidiana de los estudiantes. El autor señala que cuando se toma la decisión de dar por terminada una espiral de I-A, es necesario presentar un informe completo.

1. Tipos de informes que se pueden realizar como trabajos de titulación:

- Informe Total de Prácticas Profesionales. Se refiere a una mirada panorámica de la práctica, es decir, el resultado analítico y reflexivo de las intervenciones de los estudiantes en su práctica profesional, poniendo énfasis en los procesos de problematización y mejora en el logro de la(s) competencia(s) del plan de estudios 2012. El criterio de elaboración del informe total de prácticas es temporal y está en relación con la decisión de dar por terminada una espiral de I-A.
- Informe Parcial de Prácticas Profesionales. A diferencia del anterior, este informe se focaliza en un fragmento de la realidad que recorta el resultado analítico y reflexivo de la práctica desde la mirada de un tema, una categoría, una disciplina de la educación básica o un campo de formación, sin perder de vista que se origina y se explica en el contexto global de la práctica. Para el caso del informe parcial, también se da por

concluida una espiral de I-A, pero el criterio es temático, es decir, cuando el estudiante ya se va a ocupar “de un problema o cuestión diferente” (Elliott, 1991, p. 108). Es el caso de muchos de los temas vinculados con los contenidos programáticos de la educación básica o los campos de formación.

2. Fases: La modalidad de Informe de Prácticas Profesionales es la que más se apega a la lógica de formación que sigue el plan de estudios 2012. De tal manera que la génesis del problema se encuentra en las actividades de práctica que realizan los estudiantes: “el objeto del informe será los procesos de mejora que el estudiante realiza al momento de atender alguno de los problemas de la práctica, para ello requiere del diseño y desarrollo de un plan de acción que recupere las bases de la investigación-acción y las rutas que de ella se desprenden” (SEP, 2014, p.15).

La ruta que se propone a los asesores para guiar este proceso sigue el principio de los ciclos reflexivos, y específicamente para la I-A se retoma el modelo de Elliott (1991). Si el colegiado decide orientar el proceso siguiendo otros autores, por ejemplo Latorre (2002) o McKernan (2008), sólo se debe cuidar que sea su vertiente para la mejora docente, porque también hay otra vertiente comunitaria que se aplicará más a la tesis cuando se trabaje con un proyecto psicosocial.

La ruta a seguir que propone Elliott se presenta en el siguiente esquema:

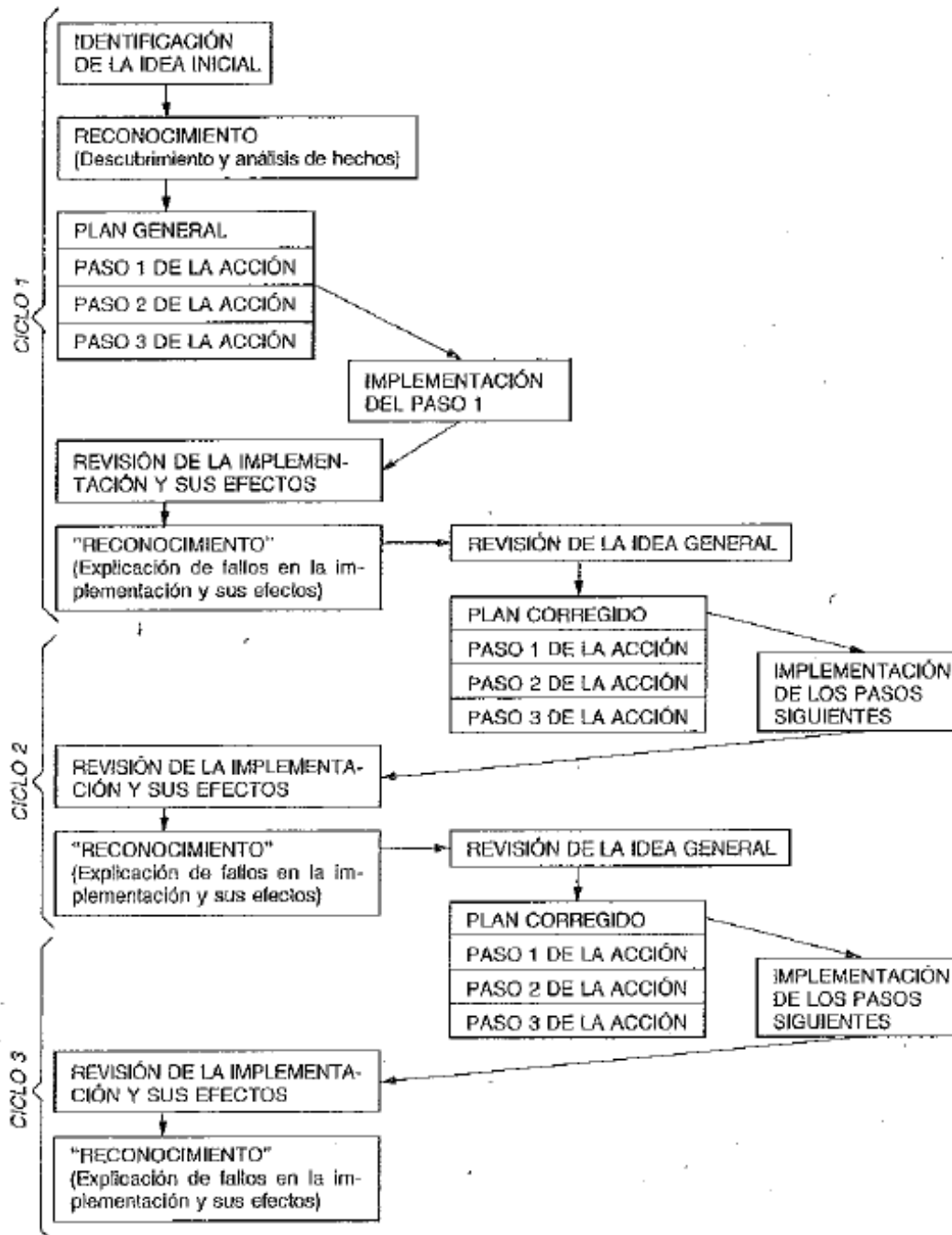


Figura 6.2. Versión revisada del modelo de investigación-acción de Kurt LEWIN.

Fuente: Elliott (1991, p. 90).

- a) Identificación de la idea inicial: “se refiere a la situación o estado de la cuestión que deseamos cambiar o mejorar” (Elliott, 1991, p. 91). Son dos los criterios para seleccionar la idea general: “(a) que la situación de referencia influya en el propio campo de acción, y (b) que quisiéramos cambiar o mejorar la situación de referencia” (Elliott, 1991, p. 91). Esta identificación de la idea inicial tiene que ver con la(s) competencia(s) que los estudiantes han seleccionado y sobre la(s) cual(es) van a trabajar e intervenir. Su génesis no se vincula necesariamente con la experiencia de práctica en séptimo semestre, la idea inicial puede tener su origen en las prácticas de otros semestres, o incluso en la historia personal del estudiante, que se puede mostrar en una narrativa autobiográfica (ver Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). La identificación de la idea inicial sigue la estructura de un texto narrativo como lo plantea Suárez (2007).
- b) Reconocimiento y revisión: el reconocimiento y la revisión de la idea inicial se hace desde la mirada investigadora de Esteve (2011). La idea inicial se expresa en un texto analítico-reflexivo y personal que narra la experiencia de práctica que se desea mejorar y en la cual se va a intervenir. Intenta ser un texto comprensivo, es decir, responde a preguntas como las siguientes: ¿qué hago?, ¿cómo lo hago?, ¿por qué lo hago de esa manera? La narrativa, en términos de Suárez (2011, p. 2), remite a historias docentes que deben ser contadas:

Las escuelas están saturadas de historias, y los docentes son a un mismo tiempo los actores de sus tramas y los autores de sus relatos. Y en ese narrar y ser narrados permanentes, los maestros y profesores reconstruyen inveteradamente su identidad como colectivo profesional y laboral. Al contar historias sobre la escuela y sus prácticas pedagógicas, sobre los aprendizajes de los alumnos, sobre las vicisitudes e incertidumbres escolares, sobre las estrategias de enseñanza que adoptan y los pensamientos que provocaron horas de trabajo escolar, los docentes hablan de sí mismos, de sus sueños y de su realizaciones.

Los elementos de contextualización son esenciales para comprender el lugar y el momento en el que se desarrollan los hechos que se narran y las acciones de intervención que se van a poner en práctica. La observación y los recorridos por la zona en la que está enclavada la escuela son elementos importantes de contextualización, sin embargo, hay que tener cuidado de no detenerse tanto en los detalles que en lugar de ayudar a comprender el contexto distraen la atención con información que no se incorporará al análisis por estar fuera de foco (en el sentido en que lo explica Anijovich, (2009).

En el proceso de elaboración del Informe de Prácticas Profesionales los estudiantes harán narrativas que cuenten esas experiencias de cambio y de mejora, pero con el distanciamiento del que habla Esteve (2011) y el trabajo colectivo al que se refieren Monereo y Monte (2011). Asimismo, la revisión de la literatura es una forma de confrontar y encontrar rutas a seguir para estructurar el plan de acción: “las explicaciones no nos dicen qué hemos de hacer, sino que nos indican posibilidades de acción” (Elliott, 1991, p. 94).

La revisión de la literatura y la exploración teórica en esta fase de la investigación es muy importante, pero acompaña todo el proceso de I-A. Para el informe de práctica profesionales no es necesario incluir un apartado que se denomine marco teórico, pero eso no significa que no exista una teoría que ayude a entender y explicar los hechos y las intervenciones que se desarrollan siguiendo la ruta de la I-A. La teoría en este tipo de informes se va integrando en las distintas fases porque en cada una de ellas se revisa con distintos propósitos, y es necesario hacer evidente la fundamentación teórica que sustenta las intervenciones.

La fase de confrontación de los ciclos reflexivos toma forma en este momento del proceso de I-A, como una condición previa al plan de acción. Es una revisión de las concepciones personales acerca de la práctica y una oportunidad de ponerse en contacto consigo mismo, con la finalidad de que el estudiante normalista conciba al cambio como un proceso interno de

metacognición, superando las visiones instrumentalistas en las que sólo se piensa en cambios externos o de forma.

- c) Plan de acción: las propuestas que han elaborado los estudiantes en los cursos del Plan 2012, por ejemplo las de innovación, pueden servir como referente para el diseño del plan de acción. Hay que tener cuidado de no formalizar tanto su diseño porque se pueden quedar en ello y entonces se paraliza la acción. Básicamente el plan de acción integra dos apartados:
- Intención: los propósitos generales del plan de mejora, que tienen que ver con la(s) competencia(s) seleccionada(s).
 - Planificación: las acciones de intervención para la mejora, así como las estrategias a seguir para documentar la experiencia, en términos de Elliott (1991, p. 95) “un enunciado de los recursos que necesitaremos para emprender los cursos de acción previstos”.
- d) Acción: la puesta en práctica del plan de acción, con la flexibilidad necesaria para atender las situaciones imprevistas durante su aplicación sin perder de vista la intención general.
- e) Observación y evaluación: Las actividades en acción se documentan y registran. Algunas herramientas de registro como la observación, la autobiografía escolar y los diarios de formación se pueden consultar en SEP (2013) y Anijovich (2009), asimismo Flick (2004) clasifica los datos en verbales y visuales y propone distintas estrategias de registro y análisis. Siempre es importante utilizar diversos instrumentos, multitécnicas para Elliott (1991, p. 96), con la finalidad de documentar la experiencia y recoger datos más precisos en relación con la pregunta de investigación.
- f) Reflexión: consiste en la revisión de la implementación y sus efectos. En este apartado se presentan los resultados de la acción organizados por ciclos. La lógica de presentación tiene que ver con los tres aspectos ya señalados por Perrenoud (2004):
- Lo que querían hacer, como una síntesis del plan de acción
 - Lo que realmente han hecho, con una narrativa de las acciones, que en el discurso puede ir integrando evidencias

- Los resultados, las evidencias con la finalidad de mostrar y demostrar, como lo plantean Alliaud y Antelo (2011)

Si bien se propone presentar la fase de reflexión con las tres características señaladas, no hay que olvidar que este apartado es la parte esencial de la profesionalización de los docentes que revisan su práctica y la mejoran constantemente. De tal forma que el texto tiene que ser personal, desde la perspectiva que lo plantea Suárez (2007), para que el estudiante pueda expresar lo que siente, lo que cree, es decir, lo que descubrió de sí mismo cuando aplicó el plan de acción y revisó sus resultados, todo en relación con la(s) competencia(s) seleccionada(s).

- g) Evaluación de la propuesta de mejora: Elliott (1991), llama a esta fase de Reconocimiento en la que se explicitan los fallos en la implementación y sus efectos. En esta fase de valoración también es necesario identificar los logros, mostrarlos y explicar las condiciones que los favorecieron. La evaluación de la propuesta es explicativa, es decir, se analiza y se buscan factores asociados que tienen que ver con los resultados obtenidos, no en una relación de causa-efecto, pero sí como situaciones de implementación que favorecen u obstaculizan el logro del plan de acción.
- h) Revisión de la idea general para hacer correcciones al plan de acción y empezar un nuevo ciclo de aplicación. Esta revisión de la idea general tiene la finalidad de completar el ciclo reflexivo de la reconstrucción para vislumbrar una visión prospectiva del cambio y dar inicio a un nuevo ciclo de formación. En este momento se establece un plan de acción revisado que refleja que el estudiante ha aprendido de la experiencia (Dewey, 2010).

Como se puede advertir, la base del Informe de Prácticas Profesionales es el plan de acción y su implementación para la mejora, siguiendo muy de cerca sus efectos en el desarrollo de la(s) competencia(s).

3. Producto final: Se escribe en primera persona y en pasado (Suárez, 2007). Un informe “debería adoptar un formato histórico: narrar el desarrollo cronológico de los hechos tal como se han ido produciendo a lo largo del tiempo” (Elliott,

1991, p. 109). La presentación del informe final de Prácticas Profesionales se puede organizar con los siguientes apartados:

- Carátula
- Índice
- Introducción
- Plan de acción inicial, hay que recordar que el plan se revisa y se modifica en cada ciclo de la acción
- Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora. Conviene considerar los elementos que señala Elliott (1991, p. 109) para no perder de vista la noción del proceso que caracteriza a la I-A y se tiene que identificar en el texto escrito del informe:

- Cómo ha evolucionado nuestra “idea general” con el tiempo.
- Cómo ha ido evolucionando nuestra comprensión del problema en el transcurso del tiempo.
- Qué etapas de acción se emprendieron a la luz de la propia comprensión cambiante de la situación.
- En qué medida se pusieron en práctica las acciones propuestas y cómo se resolvieron los problemas de implementación.
- Qué efectos pretendidos e imprevistos produjeron nuestras acciones, explicando por qué sucedieron.
- Qué técnicas seleccionamos para recoger información sobre: *a)* la situación problemática y sus causas, y *b)* las acciones emprendidas y sus efectos.
- Los problemas que encontramos al utilizar ciertas técnicas y la forma de resolverlos.
- Cualesquiera problemas éticos que se plantearan al negociar el acceso a la información y la divulgación de la misma y la forma de procurar su resolución.
- Cualesquiera problemas surgidos al negociar las etapas de acción con terceros, o al negociar el tiempo, los recursos y la cooperación buscada en el transcurso de la investigación-acción.

- Conclusiones y recomendaciones
- Referencias
- Anexos

Modalidad Portafolio de evidencias

Definiciones: “Se trata de una colección de distintos tipos de productos seleccionados por la relevancia que tuvieron con respecto al proceso de aprendizaje, por lo que muestran los principales logros y aspectos a mejorar en el desarrollo y la trayectoria profesional de quien lo realiza” (SEP, 2014, p. 19). Para Lyons (1998, p. 11) es un proceso y no sólo un producto, como ella misma define ese nuevo significado: “el proceso dinámico mediante el cual los docentes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional, agrupados y redactados por ellos con cuidadosa reflexión, compartidos con colegas y estudiantes, y presentados para la discusión y el debate públicos acerca de sus concepciones sobre la buena enseñanza”.

Por medio de un portafolios de evidencias los estudiantes normalistas pueden mostrar y demostrar (Alliaud y Antelo, 2011) sus logros, pero, sobre todo, son capaces de reconstruir sus procesos de aprendizaje identificando momentos clave de su formación y situaciones concretas que les permitieron aprender de la experiencia. Es decir, la elaboración de portafolios ayuda al crecimiento metacognitivo de los estudiantes, para hacerlos responsables de su propio aprendizaje y mejora constante. En el trabajo de asesoría lo que interesa es “seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación” (Díaz, Rigo y Hernández, 2012, p. 26) con la finalidad de propiciar la reflexión y la autoevaluación de los estudiantes normalistas.

La importancia del trabajo colectivo en la elaboración de los portafolios es una constante que se encuentra en diversos autores: Klenowski (2005, p. 45) hace referencia al trabajo de intercambio por medio de las entrevistas de evaluación. Por su parte Lyons (1998, p. 143) se refiere a las entrevistas como andamios para la reflexión docente. Asimismo, Ramírez (2014) refiere al proceso de tutoría como el elemento central del logro de los propósitos formativos y de desarrollo profesional en la construcción de portafolios de evidencias. La autora, además, hace referencia a las modalidades de tutoría: de sí, entre pares y por parte del profesor.

1. Tipos de portafolios que se pueden elaborar como trabajo de titulación:

- Portafolio de evaluación. Con un portafolio de evaluación los estudiantes normalistas hacen una reconstrucción “de su propia formación como docentes” (SEP, 2014, p. 9). Los portafolios que han hecho a lo largo de su formación en la licenciatura en muchos casos tienen el propósito de evaluar, pero en ocasiones no están metodológicamente contruidos ni sistemáticamente presentados, para ello es necesario intencionar la colección de producciones como una herramienta de evaluación acumulativa: “la identificación, discriminación y selección de evidencias suscitadas en los distintos momentos y etapas de su formación inicial permitirá reconstruir un proceso de aprendizaje que dará cuenta de las competencias profesionales y de los cambios que experimentó a lo largo de su carrera” (SEP, 2014, p.19).

El portafolio de evaluación sumativa (Klenowski, 2005) es retrospectivo, su función es hacer un recuento minucioso del desarrollo de la(s) competencia(s) seleccionada(s), para ir mostrando su evolución a lo largo de la licenciatura, y en ese sentido, cuando no se cuenta con una colección de producciones apropiadas desde primer semestre para hacer esta tarea de reconstrucción desde el principio,⁹ se podrán iniciar en el séptimo semestre para hacer la recolección de evidencias intencionadas durante el desarrollo de la Práctica Profesional, y el análisis retrospectivo de ese año de trabajo.

Danielson y Abrutyn (1999, pp. 16-21) reconocen dos tipos de portafolios de evaluación: los portafolios de presentación, de exhibición o de los mejores trabajos (que es un portafolio final) y el portafolio de evaluación diagnóstica (que es un portafolio de inicio), si bien no se

⁹ La afirmación “es necesario considerar el conjunto de evidencias que se disponen y que permitirán justificar la importancia y relevancia en el proceso de aprendizaje” (SEP, 2014, p. 19) ha tenido diversas interpretaciones. Algunos han afirmado que si no se tienen evidencias de los primeros semestres el estudiante no puede hacer un portafolio, en el presente documento se han presentado distintas modalidades de portafolios que abren la posibilidad de elaboración no necesariamente de los semestres anteriores, puede ser del periodo de Práctica Profesional a partir de séptimo semestre.

refieren a los procesos de formación de profesores, sugieren nuevas posibilidades de enriquecer esta modalidad de titulación.

- El Portafolio como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje. Klenowski (2005, p. 34) se refiere al uso del portafolio como un proceso de evaluación formativa: “el estudiante administra y recopila el trabajo de portafolios, en el cual revela pruebas significativas de su aprendizaje y/o de su competencia en habilidades clave”, como la docencia. En este tipo de portafolios se va mostrando el proceso continuo en el dominio de las competencias docentes de los estudiantes al “resolver los problemas de su práctica profesional” (SEP, 2014, p. 9). Este proceso se puede enmarcar en distintos periodos de recolección, selección y presentación de evidencias que muestren ciclos de evolución, no tiene que ser necesariamente en el trayecto de toda la licenciatura, se puede hacer el recorte temporal en distintos momentos de su Práctica Profesional.
- Portafolio de desempeño. Martin-Kniep (2001, p. 17) resalta este tipo de portafolios que recuperan la sabiduría de la práctica docente:

Son los museos de nuestro trabajo y nuestro pensamiento, en los que se exhiben nuestros éxitos, experimentos y sueños. Los portafolios son espejos, aunque sean deformantes, de una realidad en evolución. Nos muestran lo que queremos ver y lo que querríamos no ver.

La autora señala que las evidencias en solitario, es decir, evidencias como muestra, no pueden revelar la complejidad de la práctica docente, por lo que deben contextualizarse para ofrecer el panorama completo y multidimensional de la docencia. La combinación de los elementos que conforman un portafolio y la reflexión de las relaciones que se establecen entre ellos, brindarán pautas para evaluar el desempeño docente de los estudiantes.

La autora pone énfasis en las producciones de los niños como muestras y evidencias del desempeño docente, por ese motivo este tipo

de portafolios es muy útil para la mejora constante de la práctica, ya que focaliza la recolección y presentación de evidencias tanto del trabajo de los niños como de las acciones que emprende el docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Portafolio electrónico. Propuesto en distintos cursos de la licenciatura para la evaluación sumativa y formativa, su elaboración ha sido desigual en los distintos cursos de la licenciatura y más en las distintas normales del país. Para Díaz, Rigo y Hernández (2012, p. 30) el portafolio electrónico de aprendizaje puede considerarse “un nuevo género o patrón de comunicación, que va más allá del de texto académico o literario que habitualmente se solicita a los estudiantes”.

Su elaboración requiere de un diseño tecnopedagógico por parte del profesor para el diseño de e-actividades, en las cuales el estudiante va realizando su actividad educativa, que no consiste sólo en “subir” evidencias:

Los e-portafolios, aún cuando se construyen habitualmente en torno a la recuperación de evidencias centradas en los contenidos que se han aprendido, enfatizan el autoaprendizaje y la reflexión, pero al mismo tiempo reciben el beneficio del apoyo y retroalimentación del docente, pero cuando logran incluir recursos de comunicación social en la red, se fomentan las interacciones entre pares (Díaz, Rigo y Hernández, 2012, p. 34).

Como se puede apreciar, la asesoría en la elaboración de un *e-portafolios* demanda competencias adicionales y especializadas a la de una asesoría en los otros tipos de portafolios, que también tiene sus dificultades, así como de las otras modalidades de titulación. Con esta aclaración se incluye el e-portafolio como un tipo más de portafolios para la titulación, con el propósito de ir preparando en terreno para su implementación.

En cualquier tipo de portafolio hay que regresar a la revisión de la noción de evidencia del que ya se habló, pues la colección de documentos se convertirá realmente en una evidencia cuando muestre el aprendizaje logrado, es decir, cuando el estudiante someta sus documentos al proceso de elaboración del portafolio de evaluación, y en su conjunto las evidencias demuestren el desarrollo de la(s) competencia(s) seleccionada(s).

2. Fases: La elaboración del portafolios de evidencias como trabajo de titulación se enmarca en el proceso de ciclos reflexivos, por ese motivo, aunque se hable de fases en su elaboración, éstas “no son necesariamente lineales” (SEP, 2014, p. 19). Como ya se mencionó, la elección de la(s) competencia(s) o tema del portafolio tiene que ver con un dilema o incidente crítico en el que se desea profundizar.

- Definición: se hace por medio de una narración (Suárez, 2007) en la que se presenta un incidente crítico que se vincula con la(s) competencia(s), en el que se problematice la práctica, y en el que el estudiante no haya encontrado una respuesta inmediata a lo que está sucediendo. La narración se hace desde las preguntas de Esteve (2011): ¿qué hago?, ¿cómo lo hago? y ¿por qué? El texto ayuda al estudiante al distanciamiento y prepara el terreno para el análisis colectivo. El proceso de problematización transforma el incidente crítico en un problema de “investigación”, incluso se puede transformar en una pregunta que oriente la elaboración del portafolios.

De manera similar como se hace en el informe de prácticas, los elementos del contexto son necesarios para comprender el lugar y el momento de los hechos que se narran, con el cuidado ya señalado de no detenerse en demasiados detalles que desvían el foco de análisis necesario para el portafolio.

En la definición también hay una exploración teórica, una manera de nombrar, entender y explicar el hecho educativo que va a ser documentado a través de la modalidad de portafolio. Es importante considerar que la revisión teórica se hace a lo largo de todo el proceso y

tiene que cubrir también los aspectos formales que se mencionaron al inicio de este documento. Al igual que en el Informe de prácticas en la versión final del portafolio no hay un capítulo de marco teórico, la teoría acompaña todo el proceso de elaboración y es necesario mostrar los sustentos teóricos que han servido de fundamento para el trabajo que se presenta.

La fase de confrontación de los ciclos reflexivos brindará elementos importantes de revisión de los supuestos, las creencias y las concepciones que subyacen a las prácticas de los estudiantes, así como de la profundización de algunos dilemas identificados en las narraciones. Esta confrontación propicia una toma de conciencia previa y necesaria para intencionar la práctica y la recolección de evidencias.

- Práctica: a partir de la identificación del incidente crítico se intencionan actividades de práctica y se intenciona la producción y recolección de evidencias, éstas deben estar referidas a las acciones de los estudiantes como docentes en formación y a las actividades que realizan los niños. La práctica, en este sentido, se vuelve doblemente compleja, porque se está realizando una actividad de enseñanza y a la vez se está documentando el desempeño tanto de los niños como del docente en formación.

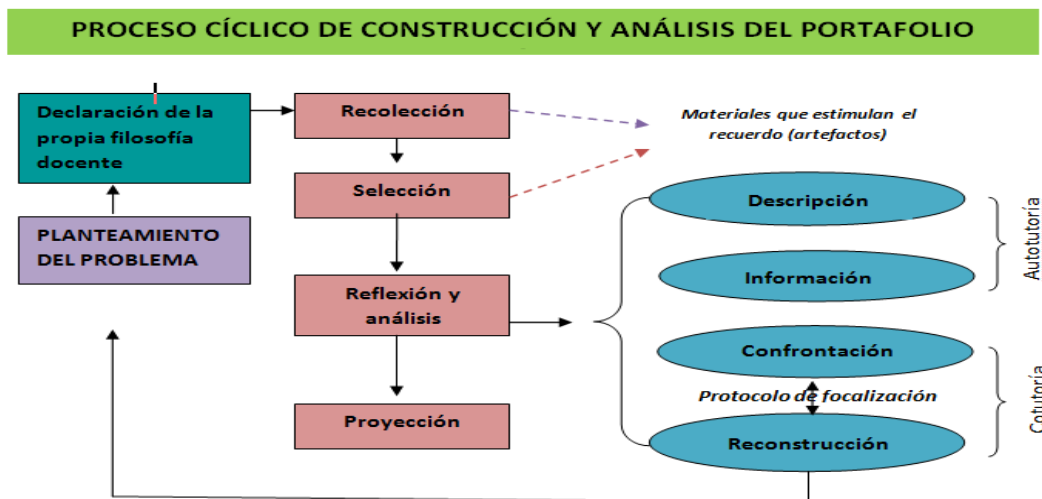
En este proceso la evaluación de los trabajos de los niños y de sus participaciones se convierten en una fuente necesaria de recolección de evidencias. Al respecto la SEP publicó la serie *Herramientas para la evaluación en Educación Básica*, que proporciona información valiosa acerca de las estrategias y los instrumentos de evaluación desde un enfoque formativo, especialmente el cuadernillo 4, que puede ayudar a los estudiantes a prever la recolección de las producciones de los niños. Es necesario documentar¹⁰ la experiencia para contextualizar las

¹⁰ Hay diversas interpretaciones de la aplicación de un instrumento específico, si se hace una buena documentación no es necesario el “diseño y aplicación de instrumentos” típicos de la investigación.

evidencias, es decir, dar cuenta de lo que se está implementando para atender el incidente crítico.

- Colección y recolección de evidencias: en esta fase se hace una recolección de producciones como: planeaciones, diarios, fotografías, videos, trabajos de los niños y rúbricas. Posteriormente, un balance de la recolección, es decir, todo clasificado y en contexto de la actividad de práctica. Para la recolección de producciones es importante utilizar diversos tipos de instrumentos, al respecto se puede consultar Flick (2004) y SEP (2013).
- Selección: del todo, se seleccionan las producciones que se pueden convertir en evidencias de aprendizaje y las que no. Criterios: a) la pregunta de “investigación” o incidente crítico (la parte objetiva) y b) quién soy como profesor en formación (la parte subjetiva, un sujeto histórico, mi historia de vida). La selección tiene que ver con un proceso metacognitivo en la toma de decisiones para la selección de las evidencias de aprendizaje, “ésta o ésta”, y por qué.
- Presentación: el orden y la presentación de las producciones integradas a una narración permiten ir construyendo la evidencia de aprendizaje, es decir, mostrando y demostrando (Alliaud y Antelo, 2011), las producciones se van presentando como argumentos de la demostración del aprendizaje. No necesariamente “una imagen dice más que mil palabras”, la pregunta que orienta al estudiante es ¿qué quiero mostrar con ese objeto tangible? y la respuesta se hace evidente con esos “objetos tangibles”, de tal forma que los objetos tangibles se convierten en evidencia, Martin-Kniep (2007, p. 66) las reconoce como “entradas”.
- Reflexión y análisis. El corazón del portafolio es la reflexión. ¿Qué quiero mostrar con la evidencia? Esta fase incluye el análisis de las evidencias seleccionadas y la reflexión de la práctica siguiendo las fases del ciclo reflexivo:

- la descripción de las evidencias de aprendizaje;
 - la información que se quiere mostrar con esa producción y su relación con otras producciones de la colección para mostrar las diversas manifestaciones del aprendizaje como evidencias;
 - la confrontación entre lo esperado, lo realmente hecho y los aprendizajes de los niños (Perrenoud, 2004), pero también entre las creencias y los productos, así como una confrontación con la teoría; y
 - la reconstrucción, que refleja los aprendizajes obtenidos de esa experiencia de práctica.
- Pautas para la reflexión. La reflexión no es en solitario, ya se ha mencionado la importancia del trabajo colectivo en el análisis de la práctica. En la elaboración del trabajo de titulación se pueden conformar equipos en el que cada integrante desempeñe el papel de interlocutor que retroalimenta el trabajo de sus compañeros, apoyándolo al: a) hacer preguntas, b) ofrecer puntos de vista diferentes, c) sugerir pistas, d) matizar interpretaciones, e) confrontar con concepciones teóricas que guían la práctica, entre otras. Al respecto, Martin-Kniep (2007, p. 79) presenta diversas “pautas para la reflexión” que pueden ser de utilidad en este proceso.
 - Proyección: la proyección se enmarca en la fase de reconstrucción de los ciclos reflexivos que va a tener una visión prospectiva del hacer docente. Es importante ver la reconstrucción también como una competencia lograda por los estudiantes y no sólo como un mero producto de cierre del portafolio. La diferencia estriba en que la competencia hará un profesional reflexivo para su trayectoria profesional a largo plazo que trasciende a la elaboración del portafolio sólo como un requisito de evaluación.



Fuente: Ramírez (2014, p. 425).¹¹ Esquema que se presentó en el Taller acerca de las Modalidades de Titulación. Plan 2012. México DF, marzo 2015.

3. Producto final: Se escribe en primera persona y en pasado (Suárez, 2007).

- Carátula
- Índice
- Introducción
- Desarrollo, organización y valoración de las evidencias de aprendizaje
- Conclusiones
- Referencias
- Anexos

Modalidad Tesis de Investigación

Definiciones: “La tesis es un texto sistemático y riguroso que se caracteriza por aportar conocimiento e información novedosa en algún área o campo de conocimiento” (SEP, 2014, p. 22). La elaboración de tesis de investigación en la licenciatura toma la forma de un reporte o informe de investigación con el objetivo de:

construir conocimientos que permitan dar solución a un problema, de ahí que requiera hacer uso de la investigación metódica y exhaustiva

¹¹ Ramírez, M. S. (2014). La investigación formativa: una estrategia para la formación y mejora de la educación. *Actas VI Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Hacia una transformación Educativa con sentido*. Sociedad Española de Pedagogía–Universidad Católica Silva Henríquez: Chile. Vol. 1, núm. 1, septiembre, pp.422-432.

(documental y de campo), así como del saber específico de la disciplina. En este sentido, la tesis permite exponer, argumentar e informar acerca de la forma en que el tema y el problema fue tratado en contextos y prácticas específicas (SEP, 2014, p. 22).

En la tesis se presentan los resultados obtenidos al explorar un tema referido a la Práctica Profesional de los estudiantes o a otros temas de interés en el ámbito educativo. Al escribir un informe de investigación “el científico deja de ser sujeto receptor (que no pasivo), como cuando lee, y se convierte en activo. Al escribir no es receptor, sino emisor de conocimientos nuevos” (Sánchez, 1989, p. 168).

1. Tipos de tesis que se pueden hacer como trabajo de titulación:

- a) De la propia práctica. Se realiza por medio de la investigación-acción (Elliott, 1991; Latorre, 2002; McKernan, 1999), pero no es un informe de prácticas, su objetivo es la solución de un problema como ya se dijo (SEP, 2014, p. 22). Para la tesis de la propia práctica se contesta a las preguntas ¿qué hago?, ¿cómo lo hago? y ¿por qué?, siguiendo los ciclos reflexivos a los que se ha hecho referencia a lo largo de este documento.
- b) Un estudio de caso (Stake, 2010; Rodríguez, Gil y García, 1996, pp. 90-100) desde la perspectiva psicopedagógica, es decir, desde las particulares de la pedagogía, la docencia o incluso la psicología cuando se hace el seguimiento de algún niño en particular por las características de sus procesos de aprendizaje. El estudio de caso, en términos de Stake (2010, p. 11), “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. El caso puede ser el grupo, pero también, que es la modalidad más frecuente en las normales, se puede hacer un estudio instrumental de caso (Stake, 2010, p. 26).

Para Stake (2010) el caso y los temas son muy importantes:

- En un estudio intrínseco de casos, el caso tiene la mayor importancia (Stake, 2010, p. 26). En este tipo de estudios la singularidad del grupo, la escuela o un niño en particular, que los “únicos”, amerita el estudio intrínseco de casos.

– En el estudio instrumental de casos “se empieza y se termina por los temas dominantes” (Stake, 2010, p. 26), esto significa que el caso se vincula con un tema, y se puede estudiar en distintos escenarios. El tema en el contexto del Plan 2012, es la competencia de inicio que seleccionan los estudiantes para hacer su trabajo de titulación, de tal manera que si cambian de grupo de práctica entre quinto, sexto o incluso al inicio de séptimo semestre, el tema de la tesis no se modifica, ni se pierde el trabajo hecho, porque el tema está vinculado con la competencia.

- c) De la práctica, concepciones o creencias de otros (docentes, autoridades, padres de familia), por medio de la investigación cualitativa (Flick, 2004; Rodríguez, Gil y García, 1996), o cuantitativa, al aplicar cuestionarios o encuestas, o incluso mixta.
- d) De una problemática socioeducativa con la modalidad de investigación acción comunitaria y en relación con el proyecto socioeducativo que desarrollaron en sexto semestre. Los estudiantes pueden dar seguimiento y documentar esa experiencia de trabajo con la escuela para responder a su pregunta de investigación y presentarla como tesis.
- e) Teórica, llamada también tesina. Quizá la pregunta de investigación que se plantea el estudiante requiera de una revisión teórica exhaustiva para llegar a proponer una respuesta.

2. Fases: “no son necesariamente lineales” (SEP, 2014, p.19). Sánchez Puentes (1989, p. 183) les llama quehaceres y los resume en cinco: “(a) problematizar; (b) construir observables; (c) fundamentar teórica o conceptualmente; (d) realizar controles empíricos, y (e) dar a conocer, por medio de una redacción clara y concisa, los resultados de la investigación”.

Si bien son distintos los temas de investigación o los tipos de tesis, el proceso de elaboración sigue una secuencia más o menos común que se menciona a continuación:

- a) Los hechos, la problematización y el problema. De manera similar a las otras modalidades de titulación, los hechos se muestran en una narración (Suárez, 2007) que se problematiza para propiciar el distanciamiento (Esteve, 2011) del propio caso y reflexionar acerca de los dilemas que se presentan en la práctica, sea la propia o la de otros.
- b) La revisión de la bibliografía. Hay que leer sistemáticamente, es decir, con orden y disciplina. Esta revisión acompaña todo el proceso de investigación, la diferencia de la tesis con las otras modalidades es que se tiene que redactar un marco teórico como tal, que se presenta en uno de los capítulos iniciales, pero se elabora a lo largo de toda la investigación. Se tiene que explicitar la postura teórica desde la cual se entiende y explica el fenómeno estudiado, asimismo, es la justificación para la toma de decisiones de la metodología utilizada. Las características de la elaboración y presentación del marco teórico se pueden revisar en Rodríguez, Gil y García (1996) y en diversos textos de investigación al alcance. También es necesario considerar las normas APA para la redacción y presentación del capítulo.

En la revisión de la bibliografía se dan diversos procesos de confrontación, por ejemplo: entre lo que se lee y lo que se observa, entre lo que se lee y las creencias de los estudiantes, entre las creencias y los hechos, etcétera. Esta confrontación es la que permite plantear la posibilidad de diversos acercamientos al tema de estudio, como posibilidades abiertas de acercamiento al campo y definición de la metodología.

La confrontación teórica debería permitir a los estudiantes vislumbrar diversas rutas metodológicas de investigación para romper con los esquemas clásicos de verificación de hipótesis que ponen en evidencia prácticas mal logradas o deficiencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que en muchas ocasiones, a pesar de posicionarse desde un modelo cualitativo de la investigación, subyace en su proceso un esquema positivista en la metodología y un supuesto de “deber ser” implícito, sin

considerar las múltiples formas en que se “hace docencia”, desde un enfoque más comprensivo de la investigación.

c) La selección de la metodología. En sus distintas formas los estudiantes ya hicieron una revisión de los modelos cualitativos y cuantitativos en el curso *Herramientas básicas para la investigación educativa* de quinto semestre, lo que les permite ir orientando sus decisiones metodológicas. Pero también hay otras clasificaciones de investigación como las que brinda Rojas Soriano:¹²

- Investigación directa y documental:

[En la investigación directa] la información para el análisis del fenómeno se obtiene directamente de la realidad social a través de técnicas como la observación, la entrevista estructurada, la encuesta y otras. En cambio, en la investigación documental se recurre a las fuentes históricas, monografías, información estadística (censos, estadísticas vitales) y a todos aquellos documentos que existen sobre el tema para efectuar el análisis del problema (Rojas Soriano (1985, p. 30).

- Estudios exploratorios, descriptivos y explicativos:

- a) *Los estudios exploratorios o de acercamiento a la realidad social.* Su propósito es recabar información para reconocer, ubicar y definir problemas; fundamentar hipótesis, recoger ideas o sugerencias que permitan afinar la metodología, depurar estrategias, etc., para formular con mayor exactitud el esquema de investigación definitivo.
- b) *Los estudios descriptivos.* Su objetivo central es obtener un panorama más preciso de la magnitud del problema o situación, jerarquizar los problemas, derivar elementos de juicio para estructurar políticas o estrategias operativas, conocer las variables que se asocian y señalar los lineamientos para la prueba de las hipótesis.
- c) *Los estudios que implican la prueba de hipótesis explicativas y predictivas.* Su fin primordial es determinar las causas de los fenómenos y establecer predicciones sobre los procesos sociales (Rojas Soriano, 1985, p. 31):

¹² También se puede consultar el capítulo II de Padua, Jorge (1982). *Técnicas de investigación aplicadas a las Ciencias Sociales*. México: El Colegio de México/Fondo de Cultura Económica, para un recuento de tipos de investigaciones. Seguramente en las bibliotecas de las Escuelas Normales se encontrarán más textos que traten con amplitud el tema.

La investigación exploratoria en muchos de los casos toma la forma de una investigación diagnóstica, al respecto Batanaz (1996, p. 193) define el diagnóstico en educación “como una forma organizada de recoger información sobre el hecho educativo relativo a un sujeto o a un conjunto de ellos con la intención de utilizarla hacia la mejora de los pasos subsiguientes de su proceso educativo”, de tal forma que la sistematización de datos en educación cobra su sentido en la medida en que permite orientar la intervención de la práctica o la generación de propuestas de intervención.

- d) Recolección de datos. La recolección de datos requiere el estudio previo del fenómeno, la selección de técnicas y el uso y/o diseño de instrumentos de recolección. Ya se ha señalado a largo de este trabajo que no necesariamente se tiene que diseñar un instrumento de recolección de la información, Flick (2004) y SEP (2013) proporcionan diversas herramientas, pero en el caso de la tesis por lo general se acompañan con otros tipos de instrumentos.

Esta fase implica actividades antes, durante y después de la recolección. Antes se tiene que hacer una revisión de la literatura para explorar de qué manera se ha estudiado el fenómeno, ésta es la función que cumple la revisión documental del estado de la cuestión o estado del arte, y su análisis brinda información acerca de la relación entre metodología y resultados, es decir, si se acerca uno al fenómeno de cierta manera se obtienen un tipo de resultados: un estudio cuantitativo muestra distintos resultados a los de uno cualitativo, pero esto también tiene que ver con las técnicas y los instrumentos, no son iguales los resultados que se obtienen de la observación a los que se obtienen de un cuestionario. Es importante que los estudiantes revisen diferentes tipos de resultados para que tomen la decisión más adecuada en relación con la metodología, las técnicas y los instrumentos que utilizarán en su investigación.

Para la recolección de datos se tiene que hacer una prueba del instrumento, es decir, se tiene que hacer el análisis completo de la

información para hacer correcciones o incluso para tomar la decisión sobre la herramienta más adecuada para obtener la información necesaria que responda a la pregunta de investigación. Esa prueba no sólo es del instrumento, sino de la metodología del análisis también, y es necesario hacerla antes de la aplicación de la herramienta a toda la población o de documentar datos en periodos largos de trabajo, por ese motivo se considera dentro de la fase previa a la recolección de la información.

La fase propiamente de recolección de información implica completar el trabajo de campo o la recolección de información a toda la población de estudio. Después de cada periodo de recolección de la información es importante sistematizar los datos para tener la información ordenada y lista para su análisis. La sistematización se hace desde los criterios que establece el propio investigador y se puede considerar ya una fase de análisis.

En la fase de recolección de datos se incluye la contextualización, en el sentido amplio del contexto o específico de la situación a la que se hace referencia. La definición del contexto en el que se documentan los hechos es fundamental para conocer el lugar y el momento en el que se desarrolla el fenómeno en estudio. La observación y los recorridos por la zona permiten documentar el contexto focalizado (en el sentido en que lo explica Anijovich, 2009).

e) Análisis e interpretación de datos. El análisis de datos de la propia práctica se enmarca en la fase de Reconstrucción de los ciclos reflexivos, lo que permite vislumbrar una visión prospectiva de la práctica en el que subyace un modelo de profesional reflexivo que trasciende a la elaboración de un trabajo de titulación y a la presentación de resultados como cierre del proceso. La apuesta en la elaboración de los documentos de titulación se centra en el desarrollo de las competencias relacionadas con el análisis de la práctica y la mejora constante, que es lo esperado en un docente que asume su profesionalización como parte de su actividad cotidiana, sin

embargo, solo las tesis sobre la práctica propia o los estudios de caso en ese sentido, brindan estas posibilidades de reflexión.

f) Hallazgos y resultados. El término hallazgo viene del verbo hallar, encontrar, y lo que se ha encontrado en la investigación se presenta como resultado. Los hallazgos aportan conocimiento nuevo y en su búsqueda y explicitación se tiene que regresar a tres apartados diferentes de la tesis:

- Al problema, los objetivos y las hipótesis (en los trabajos en los que se plantean): los hallazgos y resultados deben responder a la pregunta de investigación, así como mostrar el logro de los objetivos. Las respuestas toman distintas formas, pueden ser desde la propia voz de los protagonistas, hasta las interpretaciones que de ellas hace el investigador. Lo importante es que muestren, para demostrar (Alliaud y Antelo, 2011), que esos resultados se han obtenido de un proceso riguroso de investigación, y que no son productos de la especulación o la ocurrencia.
- Al estado del arte: los resultados de la investigación no sólo aportan al estado del arte el conocimiento nuevo, también aportan la metodología, y quizá esta parte es la más importante en el tratamiento del tema, la forma particular en la que se llegó a esos hallazgos.
- Al marco teórico: para la presentación de resultados hay que regresar a los fundamentos teóricos de la investigación para explicitar los aportes que desde el ámbito particular de la investigación se pueden hacer a un segmento de la teoría, quizá una aportación mínima, pero muy importante porque se deriva de un proceso riguroso de investigación.

La presentación de hallazgos y resultados cierra el ciclo de la investigación, el regreso al principio es lo que le da su calidad compacta al trabajo, es decir, abre con las preguntas, cierra con las respuestas a esas preguntas, respuestas provisionales que permiten seguir avanzando en la exploración del tema. La coherencia interna

de los trabajos garantiza la validez de los resultados (Mendizábal, 2007).

3. Producto final: El informe de la investigación es la tesis y su estructura final puede tomar distintas formas, pero en cualquiera de los esquemas de presentación que se utilicen se tiene que reflejar el proceso de búsqueda y los hallazgos. El investigador llega a la redacción del informe final:

con un trabajo previo casi terminado. Preparó antes, a través de un prolongado proceso, cada uno de los grandes quehaceres de la arquitectónica de la investigación científica; problema, marco de fundamentación teórico-conceptual, observables, pruebas. Más aún, hizo también los enlaces y las relaciones debidas entre estos grandes quehaceres para no caer en la dispersión ni el desorden. Todavía más, al interior de cada uno de esos grandes quehaceres identificó diversas operaciones haciendo las descripciones del caso para articular resultados parciales obtenidos en datos y gráficas, e incluso con interpretaciones y valores no definitivos (Sánchez, 1989, p. 168).

Suárez (2007) propone la escritura en primera persona y en pasado cuando refiere a la propia práctica y se hacen narrativas docentes. En el Manual de APA (2010, p. 77) se propone el uso de la voz activa y el pretérito. Asimismo, sugiere el uso de la primera persona cuando se puede hacer una interpretación errónea del sujeto que investiga, y muestra un ejemplo que es muy similar a lo que sucede en muchos trabajos de titulación en las Escuelas Normales:

Al describir los pasos de un experimento, decir, por ejemplo, *El experimentador (tercera persona) instruyó a los participantes* puede resultar confuso cuando el sujeto *el experimentador* se refiere a usted mismo. Podría interpretarse como que usted no participó en su propio estudio. En vez de ello utilice la flexión verbal correspondiente, como: *instruí* (si usted es el único autor) *instruimos* (si son varios coautores) *a los participantes* (APA, 2010, p. 68, cursivas en el original).

Sin que sea un esquema riguroso, se puede seguir la secuencia de presentación que se propone a continuación, asimismo, APA (2010, p. 63) propone un formato de los niveles en los encabezados de la tesis.

- * Carátula
- * Índice
- * Introducción
- * Cuerpo de la tesis o capítulos. Uno de los capítulos de la tesis tiene que hacer referencia al marco teórico, es la única modalidad de titulación que sí requiere un apartado explícito para la teoría que subyace la comprensión del fenómeno estudiado, y con base en esa teoría la elección del método a seguir y de las técnicas e instrumentos para la recolección de la información. El marco teórico debe cumplir con las características formales de todo trabajo de investigación, de las cuales se hizo referencia al principio de este documento.

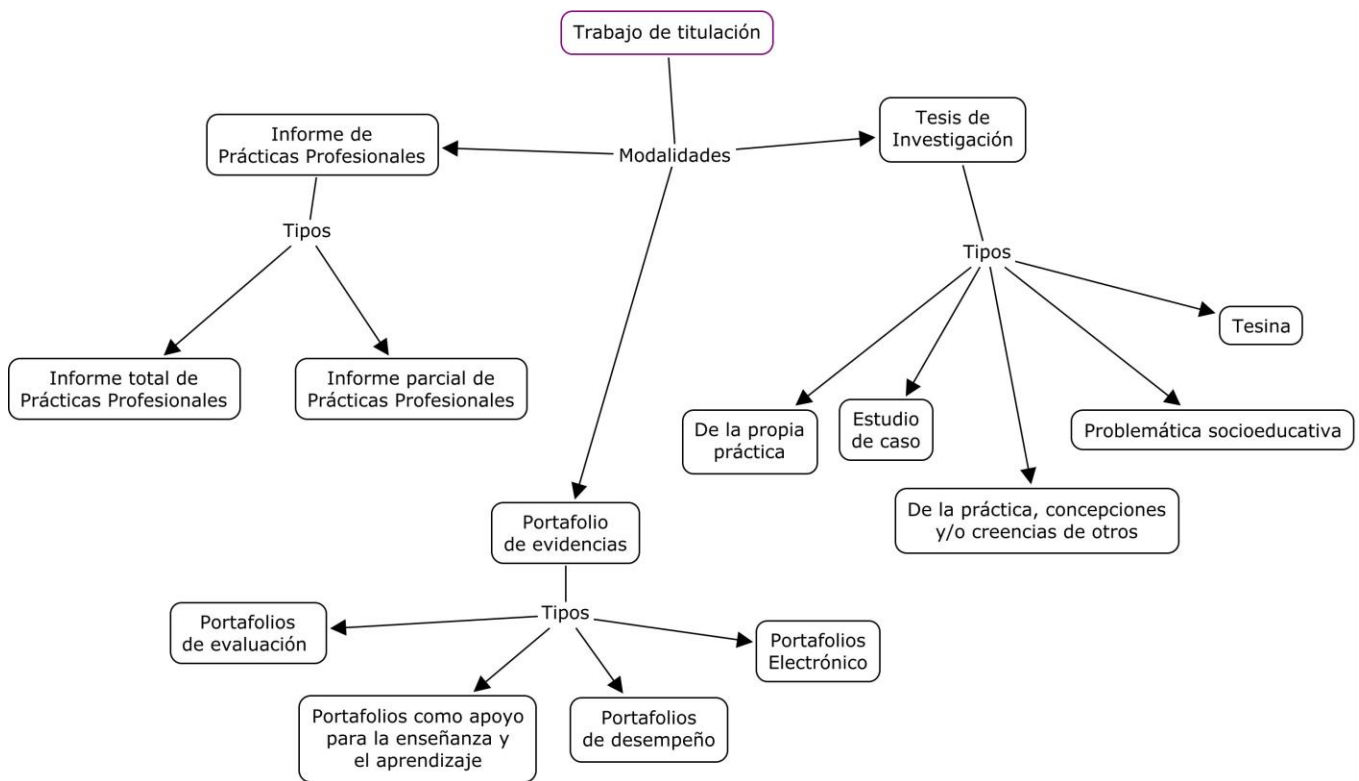
En otro capítulo se debe presentar la metodología utilizada en la investigación. Este capítulo en muchos casos es el que interesa más a los lectores, pues presenta la manera cómo se acercan los investigadores a la realidad lo que permite validar los datos obtenidos. La comprensión de la metodología utilizada, que implícitamente hace referencia también a la teoría utilizada y explícitamente a las técnicas, instrumentos y procesos de sistematización y análisis, ayuda a la comprensión de los resultados y el alcance de éstos, es decir, ayuda a entender lo que se encontró y lo que no fue posible explorar dada la metodología utilizada.

El capítulo de metodología no sólo hace referencia al aspecto formal de ésta, también narra la manera como se realizó la investigación, las distintas fases del trabajo de campo, la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, el análisis y el regreso al campo para nuevas confrontaciones. Este apartado tiene un elemento vivo de narración que va mostrando las habilidades y competencias logradas por el estudiante en el ámbito de la investigación educativa.

Los otros capítulos del cuerpo de la tesis hacen referencia a los resultados, no hay un número mínimo ni máximo, cada tesis es diferente y el nivel de profundización también, así que los estudiantes decidirán cómo presentar los capítulos que refieren a los resultados y su discusión. En el capítulo de resultados se describen las premisas que se han puesto en relación para llegar a las conclusiones que se presentan en el siguiente apartado. Por ese motivo es muy importante la secuencia y su argumentación lógica, no sólo es un ejercicio de buena redacción como se cree en muchos de los casos.

- * Conclusiones
- * Referencias
- * Anexos

Esquema con las modalidades y tipos de trabajo de titulación que pueden realizar los estudiantes en el Plan de estudios 2012



4. Bibliografía básica y complementaria comentada.¹³

La bibliografía comentada que se presenta a continuación tiene la finalidad de que los asesores cuenten con un listado de textos destinados específicamente a esta tarea con el propósito de orientar la toma de decisiones informadas en la asesoría a los estudiantes. En esta bibliografía no se mencionan todos los textos que han revisado los estudiantes a lo largo de su formación, dado que ya se han estudiado y serán la principal fuente de consulta y de orientación para los trabajos de titulación.

- Alliaud, Andrea; Antelo, Estanislao. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Educación (Nueva carrera docente).

Los capítulos 5 y 6 del texto de Alliaud y Antelo se revisan en la asignatura de Práctica Profesional para 7o y 8o semestres y es de mucha utilidad ya que toca temas relacionados con la iniciación a la docencia. La lectura del texto ayuda a ver de manera comprensiva a la profesión docente, es decir, primero ver y entender en lugar de calificar o descalificar. Los autores refieren a la construcción del oficio por medio de la práctica “el docente construye su trabajo y, en ese movimiento, se construye también a sí mismo” (Alliaud y Antelo, 2011, p. 88).

El texto se conforma de nueve capítulos en los que el elemento constante es el oficio docente que se construye en la práctica de enseñar: en el capítulo 1 discute el tema ¿A qué llamamos enseñar?; en el dos señala las Grandezas y miserias de la tarea de enseñar; en el tres trata el tema de Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar, el cuarto capítulo habla de La maestra modelo y el modelo de maestra, para pasar al cinco en los que se exponen Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia, lo que hace un texto adecuado para el proceso que viven los estudiantes.

Si bien en el libro no se hace referencia al oficio de escribir, es un texto importante porque brinda un enfoque de la docencia en su complejidad, que se expresa en los capítulos subsecuentes: el siete que habla de Enseñanza y algo

¹³ La bibliografía no sigue en sentido estricto las normas del APA para los autores, con la finalidad de que los asesores tengan mayor información para la localización expedita de los textos sugeridos.

más; el ocho relativo a las Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado; en el ocho se plantea el cuestionamiento ¿Hacia dónde va el oficio docente?; para cerrar en el capítulo nueve con Algunas claves para afrontar los desafíos de enseñar hoy.

- Anijovich, Rebeca, *et al.* (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós (Voces de la Educación).

El texto de Rebeca Anijovich presenta una serie de dispositivos para la recuperación de la práctica como la observación, la autobiografía escolar y el diario de formación, con la particularidad de estar enfocados a la formación inicial de docentes. Pocos textos tienen como destinatarios a los docentes en formación, y en este sentido el libro de Anijovich se puede convertir en un referente necesario para hablar de instrumentos de recolección de información en el contexto de la formación docente.

Entre los aportes del texto de Anijovich, el capítulo 3 La observación: educar la mirada para significar la complejidad, es una lectura obligada no sólo por las características de la técnica a las que hace referencia, sino por la exposición de los principios que subyacen a los procesos de formación docente que, de una manera o de otra, siempre se apoyan en la observación para acercar a los futuros docentes a la práctica reflexiva: "aprender a observar es fundamental para el desarrollo de profesionales reflexivos" (p. 62).

Al respecto la autora hace varios señalamientos importantes como la necesidad de focalizar, ya que no es posible ver todo, en ese sentido la claridad de propósito es la que orienta la selección de los eventos a observar, es decir, "dejar muchas cosas fuera del foco" (p. 64) para profundizar en lo que se estudia. Esta recomendación es muy importante cuando se está elaborando un trabajo de titulación que tiene un tema central y una intención específica de trabajo con la(s) competencia(s) seleccionada(s). Es frecuente que los estudiantes traten de hacer un registro de observación exhaustivo y pierdan de vista los hechos centrales que les permiten entender y explicar el problema a investigar.

Otro elemento importante que aporta el texto de Anijovich en el proceso de observación es el sujeto “porque el que ve no es el ojo sino el sujeto, culturalmente situado y socializado, con determinadas experiencias y conocimientos” (p. 74). De tal manera que la realidad se ve desde la perspectiva del sujeto, y por ese motivo el trabajo en colectivo es esencial ya que ayuda a objetivar la práctica y a analizarla. Revisar el texto completo será de gran utilidad porque en cada capítulo se presentan diversos dispositivos y estrategias para recuperar la práctica, entre ellos: la autobiografía escolar, los diarios de formación (no diarios de campo que tienen un sentido diferente), las microclases, los talleres de integración de los trayectos de formación y los grupos de reflexión y tutorías.

- APA (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. Tercera edición traducida de la sexta en inglés. México: Manual Moderno.

La contraportada lo presenta así: “El *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* es el manual de estilo preferido por escritores, editores, estudiantes y educadores en el campo de las ciencias sociales y conductuales, ya que proporciona una guía invaluable sobre todos los aspectos del proceso de escritura, desde la ética de la autoría hasta la selección de palabras que resulten óptimas para reducir los vicios del lenguaje. Famoso por su sistema de referencias y citas fidedignas, además de fácil de usar, el *Manual de Publicaciones de la APA* también ayuda al lector a elegir los encabezados, tablas, figuras y tono correctos para lograr una comunicación científica contundente, sencilla y elegante”.

La edición que se revisa nunca está al día, para los trabajos de titulación se recomienda seguir la más actualizada que para el momento en que se publican estas *Orientaciones* es la tercera edición traducida de la sexta en inglés, con fecha 2010. La recomendación a los estudiantes es que en todo el trabajo se mantenga un estilo parejo de citación. Es frecuente que en esa parte de los trabajos de titulación se reciban muchas observaciones, por lo tanto hay que cuidarlo para que la lectura se centre en su contenido y no en su forma. Los hallazgos del trabajo se pueden minimizar porque no están presentados siguiendo las convenciones.

- Batanaz Palomares, Luis (1996). *Investigación y diagnóstico en Educación: una perspectiva psicopedagógica*. Málaga: Ediciones Aljibe (Biblioteca de Educación).

Batanaz en su capítulo VI pone el acento en la relación entre el ámbito de conocimiento a investigar y las posibilidades reales de acceder a las características propias del objeto de estudio. Con respecto al campo educativo "se sitúa en el intento de responder a los [desafíos] que surgen del entorno escolar y social del alumno, de sus propias circunstancias personales y del contexto de relaciones educativas en que se desenvuelve" (p. 184). El autor considera que la investigación educativa tiene que poner el foco en el diagnóstico, de tal manera que quizá lo más recomendable para la elaboración de los trabajos de titulación de los estudiantes es hacer estudios exploratorios y descriptivos, principalmente para fundamentar el diagnóstico, tema recurrente en el plan de estudios 2012.

- Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús; Fernández, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.

El capítulo 1 que refiere a "Las narrativas biográficas", es un referente para la elaboración de autobiografías como historias que narran la génesis de la profesión en los estudiantes, pero también la génesis de los temas que orientan el análisis para la elección de la(s) competencia(s) y el tema a investigar. Los autores hablan de los diversos sentidos de la narrativa en la biografía al referirse a "cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal" (p. 18). Así, el relato cronológico es una de las características de este tipo de textos, y la otra es lo personal de la experiencia, sin olvidar la contextualización de los eventos que ayudan a mostrar el significado que se le quiere atribuir a las experiencias de largo plazo, narradas por sus protagonistas. El pasado y el presente ayudan a configurar las ideas del futuro que los estudiantes logran vislumbrar al elaborar narrativas biográficas como una fuente de análisis para la elaboración del trabajo de titulación.

Las narrativas biográficas se utilizan principalmente en la modalidad de portafolios porque ayudan al estudiante a ponerse en contacto consigo mismo, pero también

pueden ser de utilidad para la elaboración del informe de prácticas profesionales y de la tesis de la propia práctica cuando se utiliza la investigación-acción. A decir de los autores, la narrativa tiene dos grandes funciones: "(a) provee formas de interpretación, y (b) proporciona guías para la acción" (p. 21), el análisis de las experiencias propias a través de la narración autobiográfica no sólo le brinda al estudiante elementos de comprensión de su hacer docente, sino que le va brindando pistas para su actuación futura.

- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2002). *Los usos de la teoría en la Investigación Educativa*. Versión electrónica en: <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/viewFile/188/pdf>

La autora elabora el siguiente argumento del papel que se ha asignado a la teoría: "la investigación educativa es producción de conocimientos dentro de ciertos cánones de validez consensuados por una comunidad científica. Uno de estos cánones alude un mayor o menor grado de consistencia conceptual, metodológica y analítica. La dimensión teórica es entonces constitutiva de la producción de conocimientos" (p.1), y discute la afirmación del sentido común de que la teoría se opone a la práctica, y para ello analiza diversas formas de usar la teoría en la investigación educativa. El uso ingenuo o el uso ritual se encuentran frecuentemente en las concepciones de los estudiantes acerca de la elaboración del marco teórico, por ese motivo el texto de Buenfil es obligado para los asesores con la finalidad de ayudar a los estudiantes a clarificar el uso de la teoría en el proceso de elaboración de su trabajo de titulación.

- Cerda, Hugo (2007). *La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio (Investigar Magisterio).

Hugo Cerda académico colombiano dedicado a los procesos de formación y a la investigación plantea en su texto la relación entre la docencia y la investigación y propone el trabajo con la investigación formativa preguntando a la realidad. El capítulo 6 denominado Problematización: un camino hacia la construcción de una problemática y de un problema expone la manera de hacer visible un problema

para poder transitar a su solución. El autor alerta acerca de la construcción del problema al señalar que "un problema no tiene la mayoría de las veces un significado *per se*, sino, con relación a un contexto determinado donde nace o se inserta" (p. 96).

La revisión de este capítulo es muy útil porque, como producto del análisis y la problematización, se puede generar una pregunta de investigación en la que se pueda reflejar la preocupación latente de la situación problemática y no al contrario, es decir, partir de una pregunta de investigación, sin haber problematizado la situación, es una reducción del proceso que corre el riesgo de convertirse sólo en un ejercicio de redacción.

- Danielson, Charlotte y Abrutyn, Leslye (2004). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. México: FCE (Colección popular, 609).

El texto de Danielson y Abrutyn es un práctico manual que en cinco capítulos presenta las características de los portafolios, su elaboración y el uso en el aula. Aunque está pensado para el trabajo con educación básica es muy útil para tener una idea general del contenido y la elaboración de los portafolios. En la Introducción las autoras definen los portafolios y hablan de sus finalidades, para presentar en el capítulo uno los tipos de portafolios. En el capítulo dos se expone el proceso de elaboración de una manera accesible para todo tipo de lector. Si bien hacen referencia a cuatro fases del proceso: recolección, selección, reflexión y proyección, conviene enriquecer estas fases con la lectura de otros materiales acerca de portafolios que se mencionan en estas orientaciones o que el colectivo docente decida revisar.

- Dewey, John (2010). *Experiencia y educación*. 2a. ed., Madrid: Biblioteca Nueva (Memoria y crítica de la educación, Serie Clásicos, 7).

Un texto cuya primera edición data de 1938 se ha vuelto a editar por la importancia y actualidad de sus planteamientos. A lo largo de la licenciatura se propone su revisión en varios cursos, para el caso del trabajo de titulación la lectura que de él haga el asesor le permitirá orientar a los estudiantes acerca del

análisis para aprender de la experiencia. Una de las premisas fundamentales de Dewey en este texto es que sólo las experiencias que cumplen con los principios de continuidad e interacción se pueden considerar educativas, y hace referencia a estos principios a lo largo de todo el libro, por eso conviene leerlo de principio a fin.

- Díaz Barriga Arceo, Frida; Rigo Lemini, Marco Antonio; Hernández Rojas, Gerardo (Ed.) (2012). *Portafolios electrónicos: Diseño tecnopedagógico y experiencias educativas*. México: UNAM-Facultad de Psicología.

Si bien el título del libro alude a la elaboración de portafolios electrónicos, las bases conceptuales y de diseño se pueden encontrar en los distintos capítulos escritos por diversos autores. En el capítulo uno (pp. 25-48) Frida Díaz Barriga trata el tema del diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos para la formación y evaluación de aprendices y profesores, en el que da cuenta de la inclusión de este recurso en los programas de estudio del Plan 2012 y pone el énfasis en la finalidad de los portafolios para propiciar la reflexión y la autoevaluación, como se hace en los otros textos que tratan la temática.

El libro se conforma de tres partes, la primera que habla del e-portafolios: fundamentos y diseño tecnopedagógico, conformada por cuatro capítulos; la segunda en la que se presentan experiencias de evaluación, reflexión y formación docente mediante e-portafolios, con cuatro capítulos; y la tercera en la que también se habla de experiencias con e-portafolios de aprendizaje en contextos universitarios, con tres capítulos. De tal forma que la revisión de este texto aporta elementos para la claridad conceptual del portafolio y su aplicación en casos concretos.

- Domingo, Jesús; Fernández, Manuel (1999). Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado. En *Cuadernos monográficos del ICE*, núm. 10. Universidad de Deusto-Instituto de Ciencias de la Educación.

Es un texto de 1999 pero que no pierde vigencia en el momento actual, Jesús Domingo y Manuel Fernández plantean el tema de la reflexión desde un enfoque biográfico-narrativo. Señalan la importancia de reflexionar a partir de los dilemas

que se presentan en la práctica y la manera en que se convierten en el motor del ciclo reflexivo para el desarrollo profesional del docente. Con el modelo de Smyth como base, presentan las cuatro fases del ciclo de enseñanza reflexiva: a) Descripción, b) Información/Explicación, c) Confrontación, y d) Reconstrucción.

De manera por demás esquemática los autores proponen una serie de instrumentos que se pueden utilizar en el proceso de reflexión y profesionalización, alertando que su potencialidad “no estriba tanto en la propia cualidad del método o técnica como tal, sino que se refieren más al modo cómo se utiliza y a la intencionalidad de dicho uso” (p. 36). Así, en la segunda parte del texto los autores detallan cada una de las formas de trabajo con los diversos instrumentos recomendados con diferentes propósitos, por ejemplo, para la Contextualización presentan: la autopresentación, el biograma y la autoevaluación de la trayectoria profesional de vida; en la Descripción: el autoinforme, la viñeta narrativa, el relato biográfico y el autoanálisis asistido; en la Información/Explicación de la práctica: la argumentación, la representación, las metáforas, el sistema de rejillas, el análisis de contenido y el análisis de narrativas; para la Confrontación y reconstrucción de la práctica: las técnicas de consenso, la identificación y análisis de necesidades, la técnica del diamante y el análisis de fuerzas. De tal manera que este texto resulta de gran interés para aquellos que ven en los ciclos reflexivos la posibilidad de utilizar diversas herramientas para el análisis y la reconstrucción. Este texto es de utilidad para las tres modalidades de titulación, pero brinda más elementos para el portafolio de evidencias.

- Elliott, John (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata (Pedagogía, Manuales). Cap. VI. Guía práctica para la investigación-acción, pp. 88-111.

La introducción del director a la colección Manuales inicia diciendo: “Este libro trata de la investigación-acción (I-A) como forma de desarrollo profesional del docente” (p. 9), y esta aclaración es muy pertinente porque la I-A tiene distintas modalidades y ámbitos de aplicación, que en ocasiones crea confusión. El libro se compone de tres partes: la primera La I-A y el aprendizaje profesional; la segunda La I-A: dilemas e innovaciones; y la tercera La I-A en los contextos normativos, en

todas el actor principal del análisis es el docente. El capítulo tres es una Guía práctica para la I-A, pero no debe tomarse al pie de la letra, porque el modelo que se presenta está pensado en el proceso de ciclos en la acción, y en el contexto del Plan 2012 se parte de ese proceso, pero encaminándolo también a la elaboración del informe como producto para la titulación.

La Guía práctica muestra esquemáticamente un modelo en espiral de actividades agrupadas en ciclos, en los que el principio básico es la revisión y análisis del plan de acción para el avance de la acción modificada, a partir de los resultados obtenidos. La identificación de la idea inicial se va modificando en cada ciclo, pero eso no significa que cambie drásticamente, es una revisión de la idea general como producto del análisis y reflexión de la implementación del plan de acción. Esta idea de evolución es importante porque seguramente los estudiantes del Plan 2012 inician con una idea general para su trabajo de titulación, pero como parte del análisis ésta se va modificando, de tal forma que el protocolo y los productos deben considerar esa perspectiva del cambio y transformación que den apertura al modelo de evolución propuesto por Elliott.

- Esteve, Olga (2011). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramientas para el desarrollo profesional del docente. En Ruiz Bikandi, Uri (Coord.). *Lengua Castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó (Formación del profesorado. Educación Secundaria), pp. 29-48.

El principio básico del texto de Olga Esteve es llevar al docente a la reflexión crítica acerca de lo que hace y por qué lo hace. El distanciamiento de las propias ideas, a través del desarrollo de la mirada investigadora, se convierte en el centro de la reflexión tanto individual como colectiva. Un itinerario formativo que sigue la propuesta metodológica de los ciclos reflexivos es el marco para proponer diversas herramientas para el autoanálisis. El texto ejemplifica estas herramientas a través de preguntas guía, asimismo, presenta instrumentos útiles para realizar el seguimiento del propio proceso.

- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata/Paideia (Educación Crítica).

El texto de Flick es una guía práctica para la investigación de tipo cualitativo. En su capítulo primero expone la relevancia de la investigación cualitativa, para posteriormente dividir su exposición en seis partes. La primera De la teoría al texto; la segunda Diseño de investigación; la tercera Datos verbales; la cuarta Datos visuales; la quinta Del texto a la teoría, y la sexta Avances recientes y avances futuros.

Si bien puede ser un texto guía para la elaboración de la modalidad de tesis, el Capítulo XIV Documentación de datos es especialmente útil para las tres modalidades de titulación. Flick habla de la documentación cotidiana de los datos cuando se hace investigación cualitativa a través de: 1) notas de campo, 2) diario de investigación, 3) notas de documentación, y 4) transcripción; instrumentos básicos para recuperar la práctica y hacer análisis.

- Klenowski, Val (2005). *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y Principios*. Madrid: Narcea.

El texto de Klenowski se revisa en el curso de cuarto semestre *Estrategias de Trabajo Docente* con la finalidad de que el estudiante empiece a reconocer la relación que existe entre la planeación, la intervención y los resultados de los niños en sus actividades de práctica, se espera ir desarrollando el crecimiento metacognitivo de los estudiantes por medio de la reflexión de la práctica. Si bien el texto de Klenowski se propone como bibliografía en cuarto, desde los primeros semestres de la licenciatura se pide a los estudiantes que elaboren portafolios de evidencias como parte de las sugerencias de evaluación en distintos cursos.

Klenowski presenta usos diversos que se pueden dar a los portafolios en los procesos de enseñanza y de evaluación. El primer capítulo muestra sus posibilidades para la evaluación, certificación, promoción, enseñanza-aprendizaje y desarrollo profesional, si bien en ninguno de los casos se habla de tareas de titulación, en este proceso se pueden aprovechar los diversos usos propuestos. Los procesos clave en el desarrollo del portafolio que se tratan en el capítulo dos, ponen el énfasis en los procesos de aprendizaje que se favorecen por medio de la

elaboración de portafolios, que tiene como principios la autoevaluación, el desarrollo metacognitivo y el pensamiento reflexivo.

La revisión del texto de Klenowski brinda ideas claras de la importancia de la reflexión de la práctica en la elaboración de los portafolios de evidencias. La colección de trabajos de los estudiantes tendrán su sentido formativo en la medida en que propicien la reflexión y la metacognición, pero también que brinden pistas a los estudiantes para la mejora constante de su práctica.

- Latorre, Antonio (2002). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó/Colofón (Formación y desarrollo profesional del profesorado. Fundamentos de la educación, 179).

El texto de Latorre es una guía completa para la I-A. Con cuatro capítulos nos lleva desde la fundamentación teórica del profesor como investigador hasta las experiencias de la I-A. Con el cuidado de no descontextualizar el capítulo tres El proyecto de I-A, su contenido trasciende en mucho el tema del proyecto, es una guía completa de los momentos por los que pasa cada ciclo de la I-A: 1) el plan de acción; 2) la acción; 3) la observación de la acción; 4) la reflexión; y 5) el informe, especialmente en los tres últimos apartados se brinda información que en otros textos se expresa someramente; el conocimiento del tema permite al autor ampliarlos y complementar la información relativa a todos los momentos de la I-A.

Conviene considerar los apartados que propone para integrar el Informe de prácticas, que para el Plan 2012 se tendrán que hacer las adaptaciones pertinentes al esquema como guía sugerente:

Introducción
Capítulo 1: Foco
Capítulo 2: Contexto
Capítulo 3: El método de indagación
Capítulo 4: El proyecto
Capítulo 5: Significación
Bibliografía
Anexos

- Lyons, Nona (Comp.) (1998). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Argentina: Amorrortu (Educación. Agenda educativa).

La contraportada del texto de Lyons lo presenta en los siguientes términos: “los portafolios documentan la conciencia de una historia personal de las invenciones pedagógicas de un docente que se forma o de los descubrimientos no menos creativos de un estudiante. Pero con ellos una historia, un diálogo con docentes y con tutores se organiza en un método que reemplaza a las calificaciones tradicionales”. El texto no es un manual de elaboración del portafolio, es una revisión teórica y una reflexión crítica acerca los procesos de formación de docentes reflexivos.

Si bien todo el texto resulta de interés para la asesoría en la elaboración del trabajo de titulación, especialmente se recomienda revisar los siguientes capítulos: 4. El papel del tutor en la elaboración de portafolios (pp. 80-101); 6. Reflexiones sobre el empleo de equipos en la producción de portafolio (pp. 127-142); 10. La pregunta del portafolio: el valor de la indagación autorregulada (pp. 211-229). En el texto completo se pone el énfasis del trabajo colectivo en los procesos de reflexión y de elaboración del portafolio que hay que tomar en cuenta para la asesoría de los trabajos de titulación en la licenciatura.

- Martin-Kniep, Giselle O. (2001). *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*. Buenos Aires: Paidós (Redes en Educación, 6).

El texto de Giselle Martin-Kniep es una manual para la elaboración de distintos tipos de portfolios con la finalidad de recuperar la sabiduría de la práctica. Con ejemplos tomados de portafolios reales la autora trata de ilustrar una afirmación que hace en la introducción del libro: “La enseñanza es un acto interactivo que nunca puede entenderse independientemente de sus efectos” (p. 11).

En el texto se hace énfasis del papel de los docentes y los directivos como personas que aprenden, y como herramienta fundamental se propone la elaboración de Portfolios para fortalecer la práctica reflexiva habitual de los docentes, el análisis y la toma de decisiones, en términos de la autora: “tal vez el mayor desafío que enfrentan los docentes sea discernir entre lo que es esencial y lo que no lo es”. La lectura completa del texto brinda pautas para orientar la

elaboración de portafolios como trabajo de titulación, pero sobre todo brinda múltiples casos que pueden servir como ejemplo para este tipo de documentos de los que no se tiene antecedente en los procesos de titulación en las Escuelas Normales.

- McKernan, James (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata (Pedagogía).

McKernan nos ofrece un texto que explica de manera amplia la metodología de I-A, con una primera parte destinada a explicar el contexto en el que se origina la I-A y la figura del profesor como investigador. La segunda parte del libro muestra en cada capítulo las distintas modalidades que acompañan a esta metodología: Métodos de investigación observacionales y narrativos, Técnicas no observacionales, de encuesta y de autoinforme, Análisis del discurso y métodos de investigación basados en la resolución de problemas, Métodos de investigación crítico-reflexivos y evaluativos.

Si bien los capítulos acerca de la metodología se enmarcan en el contexto de la I-A, también resultan muy útiles para aplicarse en otro tipo de investigaciones, por ese motivo es un libro que se puede aprovechar en la elaboración del informe de prácticas profesionales como en la tesis.

- Mendizábal, Nora (2007). Los componentes del diseño flexible en investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, Irene. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa (Biblioteca de Educación, Herramientas universitarias), pp. 65-105.

Mendizábal nos ofrece un capítulo de reflexión acerca de la necesidad de concebir la investigación cualitativa desde una mirada flexible, los argumentos de la autora nos hablan de la paradoja de los diseños flexibles utilizando el concepto de “equilibrio móvil”. El capítulo completa la información con temas que pueden ser útiles para la elaboración de la tesis como el Diseño de la investigación, con un apartado especial acerca de los criterios de calidad, tema que en pocas ocasiones se presenta y se discute desde una perspectiva flexible. Así como las características de la propuesta escrita del diseño de investigación, que puede orientar para la elaboración del protocolo.

Para el estudio de metodologías más especializadas de investigación cualitativa se pueden revisar los otros capítulos del libro coordinado por Vasilachis que abre con el tema de la Investigación cualitativa, en los capítulos siguientes diversos autores abordan temas como: El abordaje etnográfico en la investigación social, La Teoría fundamentada en los datos (*Grounded Theory*), Historias de vida y métodos biográficos, Los estudios de caso en la investigación sociológica y El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos.

Si bien es un libro que brinda información útil acerca de la metodología de investigación, no está centrado en la investigación educativa, ni mucho menos en investigaciones que pueden hacer los estudiantes para su tesis, así que conviene revisarlo con esas consideraciones.

- Monereo, Carles y Monte, Manuel (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó (Biblioteca de Aula, Serie Formación y desarrollo profesional del profesorado, 289).

En su texto Monereo y Monte definen los incidentes críticos (IC) en el capítulo uno titulado Incidentes críticos: una mirada al otro, que soy yo, y en los doce restantes presentan 12 casos que podrían considerarse un manual de trabajo con IC. Todos los capítulos se apegan al modelo de análisis que presenta en el primer capítulo y que consta de los siguientes apartados:

Pautas para el análisis de incidentes críticos (PANIC)

- Descripción del contexto en el que se sitúa el IC. Antecedentes
 - Descripción del IC
 - Actores que intervinieron en el IC
 - Fase de intervención y seguimiento
- Ramírez, M. S. (2014). La investigación formativa: su materialización en los programas de maestría con orientación profesional. En Hernández, F. y Ramírez, M. S (Coord.) *La investigación formativa retos y experiencias en la profesionalización docente*. México: Editorial Porrúa.

En este capítulo del libro se expone el proceso de construcción conceptual y práctico del portafolio como una modalidad de la investigación formativa. Se ejemplifica la forma de trabajar con el ciclo reflexivo de Smyth y la importancia de la tutoría de sí, la tutoría entre pares y la tutoría del profesor, para potenciar la

reflexión y la innovación de la práctica. Se dan a conocer los testimonios de los estudiantes en la elaboración del portafolio y la contribución que éste tuvo en su desarrollo personal y profesional.

- Perrenoud, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. España: Graó (Colección Crítica y Fundamentos. Serie Formación del Profesorado, 1).

Un texto de consulta constante en la licenciatura y reconocido tanto por alumnos como por docentes por su amplio tratamiento en el tema de la reflexión de la práctica y su claridad en la exposición. Los capítulos iniciales brindan el marco de conceptualización y punto de partida para adentrarse en “La construcción de una postura reflexiva a través de un procedimiento clínico” (Cap. 5, pp. 103-114).

En la elaboración del trabajo de titulación se sugiere revisar especialmente los capítulos 6. El análisis colectivo de la práctica como iniciación a la práctica reflexiva (pp. 115-136); 7. De la práctica reflexiva al trabajo sobre el *habitus* (pp. 137-162), y 8. Diez desafíos para los formadores de enseñantes (pp. 163-182), considerando que todo el libro es de sumo interés.

- Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe (Biblioteca de Educación).

El libro de Rodríguez, Gil y García se propone en el curso de quinto semestre *Herramientas básicas para la Investigación Educativa*, dentro del Trayecto formativo Psicopedagógico del Plan 2012 para el análisis del paradigma cualitativo en la investigación en educación. Especialmente se propone la revisión de los capítulos II. Métodos de investigación cualitativa, XV. Algunas cuestiones en debate, IX. Entrevista y XI. Aspectos básicos sobre el análisis de los datos cualitativos.

A los capítulos sugeridos en el programa se pueden agregar a la revisión para el trabajo de titulación los capítulos que orienten acerca de otros temas como la selección de informantes y recogida de datos, la observación, el cuestionario y de principal importancia el Capítulo XIV. El informe de investigación, que no sólo

brinda orientaciones para la elaboración de la tesis, sino que brinda pistas para la secuencia de presentación en las tres modalidades de titulación.

A decir de Rodríguez, Gil y García (1996, p. 259) "la finalidad de la investigación cualitativa es comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los sujetos participantes en los contextos estudiados", no tiene la finalidad de evaluar o de evidenciar prácticas no deseables en los procesos educativos, su misión es la comprensión. La actitud comprensiva del investigador se forma cuando va más allá de lo que hacen los sujetos a los que observa o entrevista, trata de entender qué hacen y por qué hacen lo que hacen, se pone en los zapatos de los sujetos para tratar de mirar el fenómeno estudiado desde la visión de los protagonistas. Esta visión comprensiva es lo que caracteriza a la investigación cualitativa propuesta por los autores, en la que se enfatiza la necesidad de dar a conocer los resultados de la investigación a los propios participantes, etapa del proceso que en muchas ocasiones no se cumple.

- Rojas Soriano, Raúl (1985). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: UNAM.

Un libro considerado ya clásico y muy útil para tener una visión global del proceso de investigación social. Sus capítulos van mostrando cada una de las etapas del proceso de investigación social presentando en uno de los capítulos iniciales los tipos de estudios con criterios distintos de clasificación. En los capítulos posteriores se desarrollan temas como los siguientes: Criterios para seleccionar los temas de investigación, Planteamiento del problema, Estructuración del Marco Teórico y conceptual de referencia, Función de las hipótesis en la teoría y en la investigación social, Técnicas e instrumentos para recopilar la información, Diseño de la muestra, Estrategias del trabajo de campo, Procesamiento de la información, Técnicas estadísticas en la investigación social, Análisis e interpretación de datos y Presentación de los resultados.

Con la visión global que presenta Rojas Soriano se puede ir a la búsqueda de textos más especializados para la fase de la investigación en la que interesa profundizar, sobre todo en la metodología y las técnicas de recolección y análisis

de la información, últimamente se han publicado muchos textos acerca de la investigación cualitativa y la investigación en educación.

- Sánchez Puentes, Ricardo (1989). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: IISUE-UNAM (Educación Superior Contemporánea).

El texto de Sánchez Puentes, también un clásico en los procesos de formación para la investigación, y aunque el autor lo llama “enseñanza”, en muchos pasajes de su texto señala que es en la práctica como se enseña a investigar: “desde una óptica didáctica, el mejor camino para enseñar al docente universitario a construir conocimiento no es el acceso epistemológico ni la teoría de las ciencias, sino la realización efectiva de las operaciones básicas de la arquitectura del quehacer científico” (p. 43). El libro no es un texto típico de metodología de la investigación, es un documento que pone el énfasis en las operaciones que concurren en la tarea de enseñar a investigar y las ordena de la siguiente manera: Operaciones de apertura (observación, lectura); Operaciones de la expresión (expresar, expresarse); Operaciones de la creatividad y el rigor (la creatividad, el rigor); Operaciones vinculadas con la socialización; Operaciones de la construcción; y Operaciones de la estrategia. Si bien su lectura puede resultar de utilidad para la formación inicial de docentes, es un libro que parte de una necesidad de formación de los docentes universitarios de posgrado, por ese motivo hay que leerlo y utilizarlo con esa salvedad.

- SEP (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: SEP (Herramientas para la evaluación en Educación Básica).

Versión electrónica:

<http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/herramientas-evaluacion>

La versión electrónica del documento se presenta con el siguiente texto que explica su contenido: “La evaluación para el aprendizaje requiere obtener evidencias para conocer los logros de aprendizaje de los alumnos o las necesidades de apoyo. Definir una estrategia de evaluación y seleccionar entre

una variedad de instrumentos es un trabajo que requiere considerar diferentes elementos, entre ellos, la congruencia con los aprendizajes esperados establecidos en la planificación, la pertinencia con el momento de evaluación en que serán aplicados, la medición de diferentes aspectos acerca de los progresos y apoyos en el aprendizaje de los alumnos, así como de la práctica docente. El texto ofrece orientaciones a los docentes para la elaboración y uso de diferentes instrumentos de evaluación, que pueden usarse en los tres niveles de Educación Básica”.

- SEP (2014). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Plan de estudios 2012. México: SEP.

Es el documento académico en el que se dan algunas orientaciones para la elaboración de los documentos de titulación, si bien es la base para la asesoría, se puede enriquecer con textos y actividades que ayuden a resolver las dudas de los estudiantes y los nuevos retos que demanda a los docentes de las Escuelas Normales esta tarea. El documento presenta a grandes rasgos las tres modalidades de titulación consideradas en el plan de estudios 2012: el Informe de Prácticas profesionales, el Portafolio de evidencias y la Tesis de investigación, con un apartado inicial dedicado a la elección de la competencia, el tema y la modalidad de titulación, en un esquema de pasos que no tendría que tomarse de manera rígida ni por los estudiantes ni por los docentes que asesoran sus trabajos, ni como estancos que tienen una secuencia única. Los procesos de elaboración del trabajo de titulación avanzan simultáneamente en muchas tareas, aunque en la versión final parezca como pasos en los que sólo se avanza cuando se cierran los capítulos anteriores.

- SEP (2016). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes. Concurso de oposición para el ingreso a la Educación Básica. Ciclo escolar 2016-2017*. México: SEP/Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

Versión electrónica:

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2016/ingreso/PPI_INGRESO_BASICA_2016.pdf

El documento de Perfil es un referente obligado de revisión y análisis en el proceso de elaboración del trabajo de titulación porque no solo brinda contexto a los estudiantes de las distintas dimensiones que participan en la práctica, sino que permite hacer foco en el tema de interés sin perder de vista la visión global de la concepción de la práctica educativa en los procesos de reforma.

Adicionalmente, con la revisión de los PPI, como se les conoce coloquialmente, los estudiantes se van preparando para el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica, 2016-2017, para que no pierdan de vista que, si bien el trabajo de titulación puede corresponder a una de las dimensiones del perfil, el conocimiento y dominio de las demás permite contextualizar la práctica y no perder de vista todos los elementos que entran en juego en el momento de realizar la Práctica Profesional.

- Stake, Robert E. (2010). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata (Pedagogía. Manuales).

El texto de Stake es un clásico de los estudios de caso, pero a su vez es un texto diferente ya que propone el “estudio instrumental de caso”, muy útil en los procesos de titulación de la educación normal. En sus nueve capítulos va explicando el proceso de la investigación con estudio de casos y en el capítulo diez presenta un ejemplo, que si bien no es del contexto mexicano, da una idea de la producción que se puede hacer mediante esta metodología. Para los asesores que trabajan con estudiantes que han tomado la decisión de hacer un estudio de caso, conviene revisar el texto completo, pero de inicio leer el capítulo diez, tal y como lo sugiere el autor.

- Suárez, Daniel (2007). *¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas?* Fascículo 3. Serie Documentación Narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Colección de materiales pedagógicos. Buenos Aires: Proyecto CAIE Instituto Nacional de Formación Docente/Laboratorio de Políticas Públicas.

De la Colección Materiales Pedagógicos del CAIEs dentro del programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente, Daniel Hugo Suárez pone a

disposición de docentes y formadores de docentes una colección de ocho fascículos que guían los procesos de narrativas docentes. El Fascículo 3 expone los criterios metodológicos, el diseño y la gestión del dispositivo colectivo de trabajo pedagógico alrededor de las narrativas docentes.

El texto parte de la premisa de documentar las experiencias docentes para interrogarlas y encontrar los sentidos que subyacen las prácticas docentes. El autor señala que narrar la práctica potencia el análisis de los saberes implícitos de los docentes y permite pensarlos teóricamente. En el proceso de narrar la práctica el colectivo docente actúa como espejo en el que los docentes se reflejan y toman distancia de su práctica. En el itinerario del dispositivo el autor da cuenta de cinco momentos claves del proceso, que no deben ser tomados como pasos únicos, más bien como guías o rutas a seguir. La colección completa da mucha luz acerca de cómo se fundamenta la documentación narrativa. Hay muchos aspectos de las tres modalidades de titulación que coinciden con el planteamiento de Suárez.

La serie de fascículos se pueden descargar del sitio de internet:

<http://www.memoriapedagogica.com.ar/>

Vídeos:

SEP/DGESPETV (2015a). Lineamientos para organizar el proceso de titulación (fundamentación).

<https://www.youtube.com/watch?v=E06YpFkKiNk&list=PL9VLjlcOEu-UPVx90sNAFb6uz15fOgBK&index=10>

SEP/DGESPETV (2015b). Lineamientos para la organización del proceso de titulación Revisión teórica-metodológica 1de5

https://www.youtube.com/watch?v=N_UK7XJIAA8&index=1&list=PL9VLJICOEu-UPVx90sNAFb6uz15fOgBK

SEP/DGESPETV (2015c). Lineamientos para la organización del proceso de titulación: Modalidad portafolio de evidencias 2de5

<https://www.youtube.com/watch?v=GS4H2T9LQZl&index=2&list=PL9VLJICOEu-UPVx90sNAFb6uz15fOgBK>

SEP/DGESPETV (2015d). Lineamientos para la organización del proceso de titulación: Modalidad portafolio de evidencias 3de5

<https://www.youtube.com/watch?v=0NV-ld9TNDw&index=3&list=PL9VLjlcOEu-UPVx90sNAFb6uz15fOgBK>

SEP/DGESPETV (2015e). Lineamientos para la organización del proceso de titulación: "Informe de Prácticas Prof" 4de5

<HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=IUAI7XJ9A3W&INDEX=4&LIST=PL9VLJICOEU-UPVX90SNAFB6UZ15FOGBK>

SEP/DGESPETV (2015f). Lineamientos para la organización del proceso de titulación: Modalidad "Tesis" 5de5

<HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=YTFWDIVMGUA&INDEX=5&LIST=PL9VLJICOEU-UPVX90SNAFB6UZ15FOGBK>

SEP/DGESPETV (2015g). Dr. Eduardo Mercado: Documento "Orientaciones académicas para trabajo de titulación" 1de4.

<https://www.youtube.com/watch?v=7bhd-qu5A0k&index=6&list=PL9VLjlcOEu-UPVx90sNAFb6uz15fOgBK>

SEP/DGESPETV (2015h). Dr. Eduardo Mercado: Documento "Orientaciones académicas para trabajo de titulación" 2de4

<https://www.youtube.com/watch?v=qV35KldZsms&index=7&list=PL9VLjlcOEu-UPVx90sNAFb6uz15fOgBK>

SEP/DGESPETV (2015i). Dr. Eduardo Mercado: Documento "Orientaciones académicas para trabajo de titulación" 3de4

<https://www.youtube.com/watch?v=wvbJ4tRdCFs&index=8&list=PL9VLjlcOEu-UPVx90sNAFb6uz15fOgBK>

SEP/DGESPETV (2015j). Dr. Eduardo Mercado: Documento "Orientaciones académicas para trabajo de titulación" 4de4

<https://www.youtube.com/watch?v=5tYiEpaEIUQ&index=9&list=PL9VLjlcOEu-UPVx90sNAFb6uz15fOgBK>

México, D.F. abril de 2016