

MODALIDADES DE TITULACIÓN PARA LA EDUCACIÓN NORMAL



Modalidades de titulación para la educación normal fue elaborado por la Subsecretaría de Educación Superior, de la Secretaría de Educación Pública.

La SEP agradece la participación de profesores de las Escuelas Normales y especialistas en el diseño del documento.

Aurelio Nuño Mayer
Secretario de Educación Pública

Salvador Jara Guerrero
Subsecretario de Educación Superior

Mario Chávez Campos
Director General de Educación Superior para Profesionales de la Educación

César Romero Mojica
Director de Desarrollo Académico

Nicolás Jacinto Morales
Subdirector de Proyectos de Apoyo al Desarrollo Educativo

Rubén Ángel Henríquez Serrano
Subdirector de Enfoques y Contenidos de Niveles de Educación Básica



MODALIDADES DE TITULACIÓN PARA LA EDUCACIÓN NORMAL

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	7
1. Semejanzas y diferencias en los procesos de titulación de los planes de estudio 1997 y 1999 con el Plan 2012	9
2. Puntos de partida o fundamentación teórico-metodológica de los procesos de titulación para profesionales de la educación	15
2.1. La mirada investigadora	16
2.2. Los ciclos reflexivos	17
2.3. La narrativa	18
2.4. Por dónde iniciar	19
2.5. Vinculación con la práctica profesional y la reflexión sobre la práctica	21
2.6. La noción de evidencia	23
2.7. La relación teoría-práctica	25
2.8. Los temas se vinculan con la Educación Básica	27
3. Modalidades de titulación del Plan 2012. Procesos y productos en su elaboración	29
3.1. Modalidad Informe de Prácticas Profesionales	30
3.2. Modalidad Portafolio de Evidencias	37
3.3. Modalidad Tesis de Investigación	44
4. Bibliografía básica y complementaria comentada	53
Videos	68

INTRODUCCIÓN

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) trabaja con las Escuelas Normales del país para dar seguimiento y atención a 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 el tema sobre el que las escuelas hacen más consultas. Por ese motivo, la DGESPE ofrece el presente documento, el cual pone a disposición de los formadores de docentes del Plan 2012, información nueva y complementaria, así como bibliografía que permita fortalecer y enriquecer el proceso de elaboración y la asesoría de los trabajos de titulación en sus tres modalidades. Es importante señalar que este documento no contradice los planteamientos de las *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación* (SEP, 2014)¹, sino que incorpora información adicional para aclarar algunos planteamientos que pueden generar confusión.

7

La mayor parte de la información que aquí se presenta se encuentra disponible en distintos videos publicados en el sitio del CEVIE-DGESPE, así como en el canal DGESPE TV de YouTube en la pestaña Listas de reproducción, bajo el título Proceso de titulación. Plan 2012.²

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

² Las ligas a la Lista de reproducción son las siguientes:

<http://cevie-dgespe.weebly.com/>

https://www.youtube.com/playlist?list=PL9VLjIcOEU-_UPVx90sNAFb6uz15fOgBK

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
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 no está dirigido a estudiantes, ya que se elaboró para apoyar el trabajo de los asesores 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 que podrá ser enriquecida con los textos que se analizan en las distintas Escuelas Normales.

Ciudad de México, agosto de 2016.

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, pues entre mejor se comprendan sus características y diferencias con los planes de estudio anteriores, su uso será más viable.

El proceso de titulación suele atraer una atención especial en las Escuelas Normales, pues la mayoría de los formadores de docentes considera al trabajo de titulación (cualquiera que sea su modalidad) la muestra escrita y representativa del logro final del estudiante a su paso por la licenciatura; 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 se tiene hacia el trabajo de titulación en la mayor parte de las Escuelas Normales.

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>

En la siguiente tabla se presentan las principales diferencias en el proceso de titulación entre los planes de estudio:

<p>Planes de estudio: 1997 Educación Primaria 1999 Educación Preescolar</p>	<p>Plan 2012</p>
<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. 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. 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. 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. Cada asesor trabajará con 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. Los asesores de titulación no revisan planeaciones, ni coordinan las sesiones de análisis de la práctica. Los formadores de Práctica Profesional que se cursa en séptimo y octavo semestres serán quienes acompañen a los estudiantes en sus actividades de práctica en las escuelas de educación básica. Los asesores</p>

MODALIDADES DE TITULACIÓN PARA LA EDUCACIÓN NORMAL

	del trabajo de titulación se mantendrán al margen de esa tarea.
Séptimo y octavo semestres se trabajaban en un solo bloque de actividad, con el mismo formador que los acompañaba durante todo el ciclo escolar.	<p>Séptimo semestre es independiente de octavo. La asignación del formador responsable de la asignatura <i>Trabajo de titulación</i> para octavo semestre no tendrá que ser el mismo que el de Práctica Profesional de séptimo.</p> <p>Los asesores pueden estar a cargo 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>
Los tutores (profesores de educación básica) participaban de forma activa en el desarrollo del Trabajo Docente de los estudiantes.	Los profesores participan en la formación de los estudiantes poniendo a su disposición un grupo específico de alumnos enfocados en educación básica.
El proceso de asignación de los asesores se vinculaba con la asignación de las escuelas de práctica para séptimo y octavo semestres.	<p>La Comisión de Titulación es la encargada de llevar a cabo el proceso de asignación de los asesores.</p> <p>Para ello, deben considerarse dos criterios: <i>a)</i> privilegiando la modalidad de titulación; es decir, que los cinco estudiantes (máximo) que asistirán a las asesorías trabajen en la misma modalidad de titulación y se asigne un formador que tenga conocimiento y experiencia en dicha modalidad, independientemente del tema; <i>o b)</i> privilegiando el tema, es decir, que los cinco estudiantes aborden un aspecto en común, o vinculado con alguna disciplina o trayecto de formación en el que el asesor sea especialista, independientemente de la modalidad de titulación.</p> <p>En ocasiones las Escuelas Normales cuentan con las condiciones para cubrir ambos criterios de manera simultánea; sin embargo, este método no se puede convertir en un requisito debido a las dificultades que representa.</p> <p>La asignación de asesores se hará al concluir sexto semestre, después de que los estudiantes hayan 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>A lo largo del octavo semestre, los estudiantes se mantienen 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; eran asesorados de forma colectiva durante los periodos en que asistían a la Escuela Normal.</p>	<p>Los estudiantes se mantienen en los mismos grupos de primero a séptimo semestre en la Escuela Normal. La asesoría del trabajo de titulación no requiere una agrupación especial, ya que 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 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 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 3) Experimentación de una propuesta didáctica 	<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>Las tres líneas temáticas debían estar ligadas al Trabajo Docente que realizaban los estudiantes.</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 eran establecidos por los asesores y estudiantes en conjunto.</p> <p>La elaboración del Documento Recepcional iniciaba en séptimo semestre para todos los estudiantes.</p>	<p>Los periodos de trabajo para los procesos y la entrega de los productos de titulación se establecen gradualmente en los últimos tres 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 nueva concepción de la función del documento impacta 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; 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 debe descuidarse el rigor teórico, metodológico y técnico del proceso, ni la presentación de los avances y la versión final de los trabajos de titulación. El propósito es brindar herramientas básicas a los asesores para que sean capaces de atender las características particulares de las escuelas y los estudiantes con un diseño metodológico flexible.

Debe tomarse en cuenta que 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.

Es necesario que se abran espacios académicos para el estudio, la discusión y profundización de los fundamentos teóricos que sustentan la formación inicial de docentes y el trabajo de titulación en las Escuelas Normales. La agenda del estudio y preparación de los asesores deberá incluir los siguientes temas:

2.1. La mirada investigadora

Los principios teóricos que sustentan la elaboración de un trabajo final en el proceso de formación de profesores tienen su origen en la mirada investigadora dentro del 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

La necesidad de trascender el saber individual del profesor que busca distintas formas de propiciar métodos de enseñanza y aprendizaje, y que aprende de esa experiencia, potencia la posibilidad de documentar acciones concretas de práctica con diversos formatos: 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 con las siguientes preguntas: ¿De qué manera trasciende la formación inicial este tipo de trabajos finales? ¿Qué propósitos se persiguen al proponer 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?

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.

Actualmente hay 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 para que los estudiantes logren *distanciarse* de su práctica y desarrollen una 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.

La concepción de ciclos en el proceso de elaboración del trabajo de titulación muestra una ruta en espiral que no concluye cuando finaliza la licenciatura, pues su propósito va más allá del proceso de formación inicial de los estudiantes: trasciende la práctica en la Escuela Normal y en las escuelas de educación básica, ya que su fundamento es el desarrollo de la competencia investigadora en el docente en formación para que siga reflexionando acerca de su práctica y de la mejora constante y dinámica durante los procesos educativos en los que participará a lo largo de su trayectoria profesional.

2.2. Los ciclos reflexivos

17

El modelo que subyace en los procesos de formación docente se estructura a partir del análisis de la práctica y la mejora. El método reflexivo de fases⁶ se pone en marcha de forma cíclica para conformar una espiral de cuestionamientos en busca del cambio y la mejora. El documento de Domingo y Fernández (1999) brinda pistas importantes para identificar tales fases; sin embargo, hay que tener cuidado de no convertirlas en un procedimiento rígido de análisis, ya que su sentido original busca poner al estudiante en contacto consigo mismo para que confronte 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 vivencia cotidiana mediante un discurso narrativo estructurado en torno a temas que llamen 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?”. El rastreo de información ayuda al estudiante a explorar sus decisiones y cuestionar

⁶ Que si bien tiene su origen en la propuesta de Smith, ha evolucionado en 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, pues no en todos los casos son muy claras para él.

- La confrontación es la tercera fase del ciclo reflexivo, y su objetivo es hacer explícitos los principios que subyacen en la práctica que se analiza. El cuestionamiento se hace en torno a la idea de que las teorías implícitas o creencias sean una condición necesaria para el cambio; sin embargo, no basta con identificar 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 su práctica con una visión prospectiva que responda a las preguntas: “¿Cómo se podría cambiar, qué se podría hacer diferente, qué se debe preservar?” Esta fase implica la planeación de una práctica reestructurada que volverá a revisarse en el proceso cíclico reflexivo del cambio y la mejora.

Si se revisa la lógica que subyace en 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.

18

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

2.3. 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 servirá de espejo durante las sesiones de asesoría, por lo tanto, trabajarán en un colectivo donde se verá reflejada su actuación con los grupos escolares, y ello les permitirá 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 los motivos para 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 como sujeto completo durante sus experiencias de práctica; 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. Al escribir la experiencia propia en pasado y en primera persona, el estudiante se posiciona en el "hice" o "dije" que incita a la responsabilidad, la toma de conciencia y el compromiso con las acciones que realiza con los niños. En algunos casos se puede incluir un apartado de biografía señalado por varios autores, como Bolívar, Domingo y Fernández (2001).

19

2.4. 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, sino 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 esa práctica. Al llegar a sexto semestre, los estudiantes 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 revisar las competencias del Plan 2012 que les permitan evaluar su desempeño y decidirse por aquella(s) en la(s) que profundizarán. Sin embargo, en el desarrollo de su trabajo de titulación se darán cuenta de que es necesario que ésta se vincule con otras para delinear el perfil de egreso.

Los estudiantes narran experiencias (Suárez, 2007) que les resultan interesantes y que son el motivo real por el que eligen el tema para el trabajo de titulación. La experiencia puede ser de su propia práctica (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), o bien, de otros contextos educativos. 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 suele ser la fuente para la identificación de la(s) competencia(s) que orientará(n) el proceso de titulación.

20

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 este concepto 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) hace énfasis en la *actitud problematizadora* del estudiante y no en una técnica o una fórmula gramatical para el planteamiento del problema. Las preguntas a la práctica se hacen durante el análisis y la revisión de los incidentes críticos, pero también se plantean *in situ*: el estudiante normalista se pregunta de manera constata acerca de lo que hace, por qué lo hace y cómo le tiene que hacer para lograr los propósitos educativos que le demanda la tarea de enseñar; es decir, problematiza su hacer.

La construcción del problema de investigación implica cuestionar la realidad de manera profunda para generar 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, éste se identifica 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.

Cuando los procesos de elaboración del documento se conciben como pasos, lo que interesa es saber cuál será el paso uno que llevará 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 mencionados con anterioridad.

También es necesario aclarar que el problema trasciende el caso, pues 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) en todas las situaciones que los estudiantes normalistas enfrentarán durante su trayectoria profesional. Ésa 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), se trata de aprender de la experiencia a partir del principio de continuidad: “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).

21

2.5. 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, mientras que el asesor acompaña al estudiante en este proceso, ayudándole a hacer foco (Anijovich, 2009, p. 64) aislar el problema y plantearlo en busca de una solución (Perrenoud,

2004, p. 10) a partir 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, implica 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 revisar las actividades de análisis y reflexión sobre su práctica para hacer un balance entre 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, en la práctica, demanda 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 “inédita” (Perrenoud, 2012).⁷ Si bien con el Plan 2012 los estudiantes han conocido distintas maneras de acercarse a la práctica y han aprendido distintas

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

formas de trabajar con las asignaturas y los campos formativos del Plan 2011 de Educación Básica, sólo en la práctica concreta pondrán en juego esos conocimientos de una manera particular, pues cada estudiante configurará el estilo personal de ser docente. Esta caracterización 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.

2.6. 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: “que el profesional pueda decir *ésta 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 a partir de un proceso complejo de análisis en donde, además de producir algo, se analiza, o se conoce a fondo, y además se da a conocer.

Es frecuente escuchar que se toma una fotografía como “evidencia” de que se estuvo ahí y, en ese sentido sí muestra algo, pero en el trabajo con evidencias no es suficiente mostrar, pues 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, a causa de ese proceso de construcción de la evidencia, al Portafolio se le concibe como una colección deliberada de producciones (Danielson y Abrutyn, 1999).

En el Portafolio no sólo se recopilan productos como evidencias; las tres modalidades de titulación tendrían que hacer evidente aquello que se quiere

demostrar. De esta manera, la noción de evidencia se vincula con el proceso de documentar la práctica, aunque ello no implica de manera forzosa 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 a los docentes durante su formación inicial no es un proceso tan diferente del que realiza 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, los cuales se ven reflejados en las producciones de los niños. Los estudiantes pueden hacer un diagnóstico formal del grupo asignado, pero cotidianamente tendrán que recolectar los trabajos de sus alumnos y documentar sus propias intervenciones, de tal manera que se pueda mostrar la evolución y el desarrollo de la(s) competencia(s), apoyándose en la construcción de las evidencias de los niños y del propio desempeño.

24

Si, como señala Flick (2004), es importante registrar la información contextual, también es necesario aclarar que no se refiere a ese amplio capítulo que solía presentarse en los documentos recepcionales 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, por lo que un texto contextual podría incluir los elementos necesarios para entender y ubicar los hechos que se narran en el trabajo de titulación: en qué lugar ocurren los hechos; quiénes son los participantes; cómo está organizado el espacio físico; cuáles son las características del lugar en el que se encuentra la escuela; etcétera.

Siempre es importante utilizar instrumentos que permitan tener distintos acercamientos a los hechos. La mejor manera de combinar el uso de instrumentos dependerá de los propósitos y del momento preciso para 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, se debe considerar a la teoría y a la revisión de la literatura como fuentes esenciales de conocimiento para 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), donde se encuentran diversos dispositivos y estrategias para documentar la práctica considerando su complejidad y preparación previa.

2.7. La relación teoría-práctica

Durante la licenciatura, los estudiantes normalistas leen con muchos propósitos: para ver más y mejor; comprender los fenómenos; confrontar la lectura con la realidad; buscar respuestas a sus preguntas; etcétera, pero no siempre tienen muy claro cómo usar 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 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.

En el contexto del Plan 2012, el uso y manejo de la teoría no es algo nuevo; en muchos cursos se revisan distintos textos cuya función es explicar los fenómenos educativos a los que se pueden enfrentar los estudiantes. Además, los textos revisados en la licenciatura ponen en contacto a los alumnos con diversas perspectivas teóricas que permiten entender y explicar los fenómenos educativos, por lo que al momento de hacer su trabajo de titulación deberán tomar una postura en relación con la teoría desde la cual se acercarán al tema de estudio.

Ello, a su vez, se relaciona 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 respondiendo muchas de las preguntas, pues éstas se van precisando debido a que, en ocasiones, el planteamiento inicial del tema o la pregunta de investigación presentan "errores" en su estructura a causa del poco conocimiento que se tiene del tema; por eso se debe considerar una evolución constante en la(s) pregunta(s) de investigación.

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

La teoría también sirve para acercarse sistemáticamente a la realidad. Conforme se aborda el tema con más detalle, se afina 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 y comprenderlo mejor, pero también para plantear hipótesis que expliquen el origen del fenómeno y sus condiciones asociadas, no sólo en la relación causa-efecto, sino de hechos o características asociadas a la realidad. Por ejemplo: entre más sepan los estudiantes sobre la atención de los niños hacia la clase, 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 presenta al principio del escrito, no significa que es una de las actividades que concluye ahí. La redacción del marco teórico termina hasta que se redacta la versión final del trabajo, ya que la búsqueda de información es constante, y además debe revisarse: se lee al inicio; durante el desarrollo de la investigación; al hacer el informe, e incluso 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 para los estudiantes:

- a) Hacer siempre una ficha del texto durante la lectura, con un encabezado que siga 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 se deben citar los textos de forma correcta y completa, como si fuera la versión final.
- c) Jamás se deben usar las ideas de otros como propias, ya que eso es plagio. En algunos casos es necesario citar al autor en sus propias palabras; para ello se usan las comillas y 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, sus palabras no se siguen al pie de la letra—, no es necesario poner comillas, pero sí citar la fuente; también es recomendable colocar el número de página cuando se trata de una idea en particular (si se habla de 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) Es necesario seguir de cerca los manuales de redacción y APA para el cumplimiento de los aspectos formales del escrito.

Aunque suele decirse que lo importante de un texto es su contenido, debe tomarse en cuenta que si la forma en que está escrito tiene complicaciones, ello dificulta su lectura, su comprensión e incluso su disfrute. La ortografía y la redacción son competencias que se tienen que trabajar durante la licenciatura y perfeccionar durante la elaboración del trabajo de titulación.

2.8. 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 acerca de "las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico docente requiere para un desempeño

profesional eficaz" (SEP, 2016, p. 14), con el propósito de que la elaboración del trabajo de titulación también les aporte elementos útiles en los procesos de evaluación a los que se someterán en su futuro inmediato. La referencia de las dimensiones ayuda al estudiante a ubicarse en prospectiva, considerando lo que hoy en día se demanda a los profesores en servicio.

En cada dimensión, los estudiantes encontrarán parámetros e indicadores que los orientarán durante la búsqueda bibliográfica sobre su tema de investigación, así como en 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 ayudarles a sistematizar y jerarquizar la información que van recolectando, y a identificar 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:

28

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 incluyera 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:

- Los estudiantes deciden qué modalidad de trabajo de titulación realizarán; en ningún caso la Comisión de Titulación asumirá esta responsabilidad. Lo que sí le corresponde a esta Comisión es explicar con detalle al estudiante en qué consiste cada una de las modalidades y respetar la decisión que tome.
- El inicio de las tres es similar, parte de la: “elección de las competencias y del tema que va a tratar” (SEP, 2014, p. 13), así como su problematización.
- En algunos contextos se piensa que la tesis es más rigurosa que estas modalidades; sin embargo, demostrar los logros docentes propios sin caer en autocomplacencias también requiere solidez metodológica, no sólo para recolectar datos, sino para explorar la propia actuación y los efectos que tiene en los otros.
- En todas se trabaja con teoría, pero no de la misma forma en que se hace con el marco teórico en las tesis. En el Informe de Prácticas Profesionales y en el Portafolio de Evidencias, el sustento teórico se hace en la fase de confrontación, de tal manera que en la versión final, la teoría se presenta 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).
- Aportan conocimiento nuevo y diferente en cada una de ellas, bajo formas distintas de expresión. Pueden partir de la experiencia propia o de una tesis de investigación.
- 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 se tiene que apegar al formato APA. El asesor no debe privilegiar la revisión en torno a ello, sino concentrarse en el contenido.

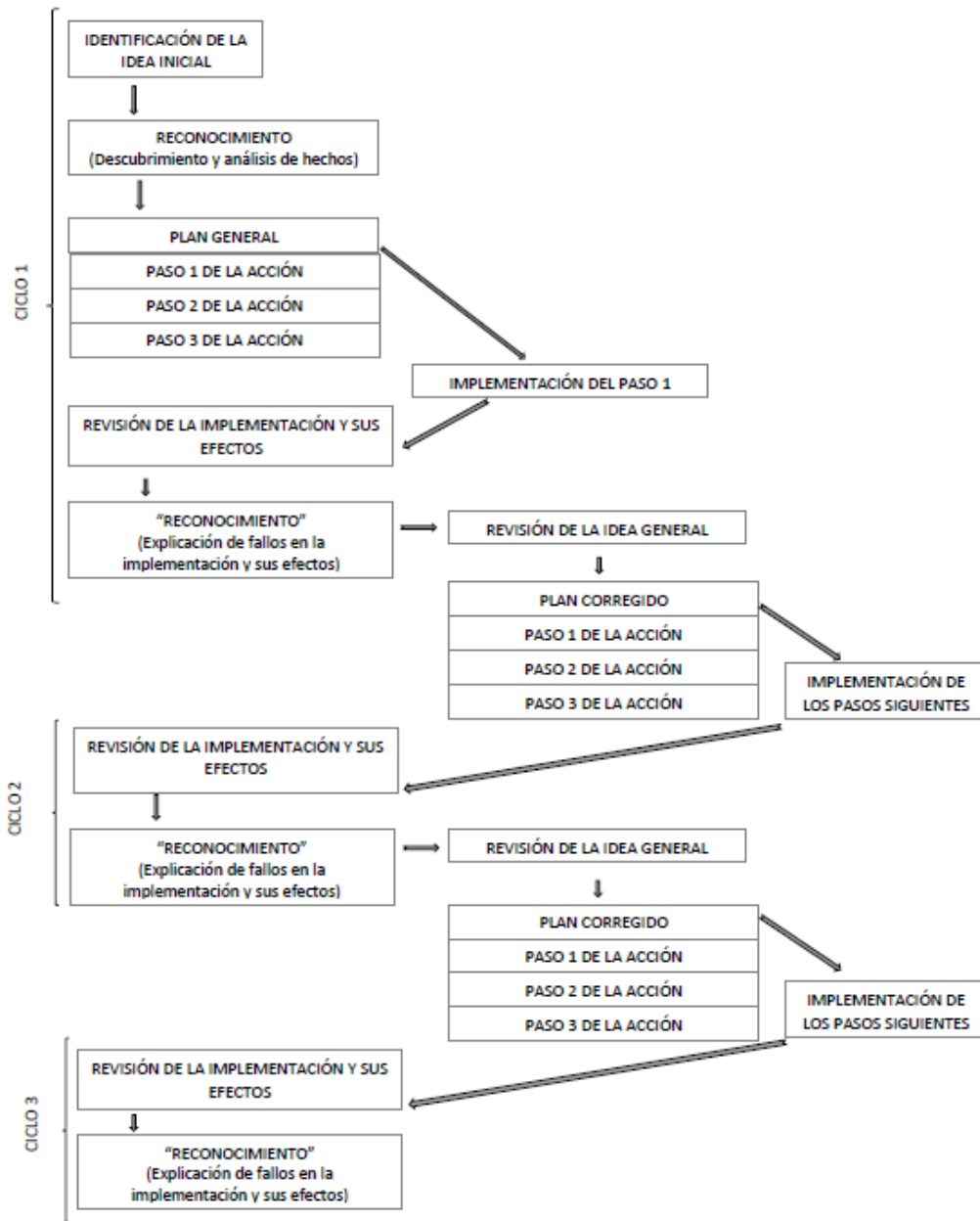
3.1. Modalidad Informe de Prácticas Profesionales

Definiciones: El Informe de Prácticas “consiste en la elaboración de un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención realizado por 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 una 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. En el caso del informe parcial también se da por concluida una espiral de I-A, pero ello sucede con un criterio temático, cuando el estudiante está por ocuparse “de un problema o cuestión diferente” (Elliott, 1991, p. 108). Esto es notable en 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, ya que la génesis del problema se encuentra en las actividades de práctica que realizan los estudiantes: “el objeto del informe serán los procesos de mejora que el estudiante realiza al momento de atender alguno de los problemas de la práctica. Para ello requiere el 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, como Latorre (2002) o McKernan (2008), sólo se debe cuidar que su visión aporte beneficios a la práctica docente, porque existe una vertiente comunitaria que tendrá preferencia para aplicarse en la tesis cuando se trabaje con un proyecto psicosocial.

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



32

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 originarse en las prácticas de otros semestres, o incluso en la historia personal del estudiante, la cual puede mostrarse en una narrativa autobiográfica (ver Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). La identificación de la idea inicial sigue la estructura de un texto narrativo planteada por Suárez (2007).
- b) **Reconocimiento y revisión:** Este proceso se lleva a cabo desde la mirada investigadora de Esteve (2011). 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, pues responde a las preguntas: “¿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 en torno a 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 pondrán 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 demasiado en los detalles, pues en ocasiones, en vez 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 narrarán 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 cuáles son las 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. No es necesario incluir el apartado del marco teórico en el Informe de Prácticas Profesionales, 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 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 que sustenta las intervenciones.

En este momento del proceso de I-A, la fase de confrontación de los ciclos reflexivos toma forma como una condición previa al plan de acción. Consta de un acercamiento a 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.

- 34
- c) **Plan de acción:** las propuestas que han elaborado los estudiantes en los cursos del Plan 2012 (las de innovación, por ejemplo) pueden servir como referente para el diseño. Hay que tener cuidado de no formalizarlo tanto, porque pueden invertir demasiado tiempo en ello y paralizar la acción. Este plan 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, 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. El orden de la estructura 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, representado en una narrativa de las acciones, en donde pueden ir integrando evidencias.
 - Los resultados plasmados en las evidencias, cuya finalidad es 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 con el objetivo de mejorarla constantemente. Es por ello que el texto tiene que ser personal, desde la perspectiva que plantea Suárez (2007), para que el estudiante pueda expresar lo que siente y lo que piensa; es decir, lo que descubrió de sí mismo cuando aplicó el plan de acción y revisó sus resultados, haciendo, además, una relación con la(s) competencia(s) seleccionada(s).

- g) **Evaluación de la propuesta de mejora:** Elliott (1991) denomina a esta fase “de reconocimiento”, pues en ella se explicitan los fallos en la implementación y sus efectos, ya que es necesario identificar los logros, mostrarlos y explicar las condiciones que los favorecieron. La evaluación de la propuesta es explicativa en tanto que se analiza y se buscan factores asociados con los resultados obtenidos, pero no en una relación de causa-efecto, sino 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.** La finalidad es 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 evolucionado 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 plantearon 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

3.2. 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”.

El Portafolios de Evidencias sirve para que los estudiantes normalistas muestren y demuestren (Alliaud y Antelo, 2011) sus logros, pero sobre todo, para que sean capaces de reconstruir sus procesos de aprendizaje identificando momentos clave de su formación y situaciones concretas que les permitieron aprender de la experiencia. La elaboración de portafolios ayuda al crecimiento metacognitivo de los estudiantes y los hace 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.

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; Lyons (1998, p. 143) se refiere a las entrevistas como andamios para la reflexión

docente, y 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.** Consta de una reconstrucción que los estudiantes normalistas hacen “de su propia formación como docentes” (SEP, 2014, p. 9). En muchos casos, los portafolios elaborados a lo largo de la licenciatura tienen el propósito de evaluar, pero en ocasiones no están contruidos con una metodología, ni presentados sistemáticamente. Para ello es necesario plantear 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) tiene una función retrospectiva, pues hace un recuento minucioso del desarrollo de la(s) competencia(s) seleccionada(s) y su evolución a lo largo de la licenciatura. Cuando no se cuenta con una colección de producciones apropiadas desde primer semestre,⁹ podrá iniciarse la recolección de evidencias intencionadas en séptimo, y extenderse a lo largo del desarrollo de la Práctica Profesional, para hacer un 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 refieren a los procesos de formación de profesores, sugieren nuevas posibilidades de enriquecer esta modalidad de titulación.

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 afirman que sin las evidencias de los primeros semestres, el estudiante no puede hacer un portafolio; sin embargo, en el presente documento se han planteado distintas modalidades de portafolios que pueden elaborarse a partir del séptimo semestre, durante el periodo de Práctica Profesional.

- **Portafolio de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje** (Klenowski, 2005, p. 34). Se refiere al uso de este modelo 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 crecimiento, ya sea en el trayecto de toda la licenciatura, o en el recorte temporal en distintos momentos de su Práctica Profesional.
- **Portafolio de desempeño** (Martin-Kniep, 2001, p. 17). Su objetivo es recuperar 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 no revelan la complejidad de la práctica escolar, 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 hace énfasis en las producciones de los niños como muestras y evidencias del desempeño docente; es por ello que este tipo de portafolio es muy útil para la constante mejora de la práctica, ya que focaliza la recolección y presentación de evidencias tanto del trabajo de los niños como de las acciones del profesor en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- **Portafolio electrónico.** Propuesto en distintos cursos de la licenciatura para la evaluación sumativa y formativa, su elaboración cambia de acuerdo con cada estructura de los distintos cursos de licenciatura y de las 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 texto académico o literario que habitualmente se solicita a los estudiantes”.

Su elaboración requiere una visión tecnopedagógica por parte del profesor para el diseño de *e-actividades*, lo cual significa más que “subir” evidencias:

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

Como se puede apreciar, la asesoría en la elaboración de un *e-portafolio* demanda competencias adicionales y especializadas, con el propósito de ir preparando el terreno para su implementación.

En cualquier tipo de portafolio es necesario revisar la noción de evidencia de la que ya se habló, pues la colección de documentos se convertirá realmente en una evidencia cuando muestre el aprendizaje logrado y demuestre el desarrollo de la(s) competencia(s) seleccionada(s).

40

2. Fases. La elaboración del Portafolio de Evidencias como trabajo de titulación se enmarca en el proceso de ciclos reflexivos; por ese motivo, aunque se hable de fases durante su estructuración, 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 vinculado a la(s) competencia(s), donde 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 en el proceso de distanciamiento y prepara el terreno para el análisis colectivo. La problematización transforma el incidente crítico en un planteamiento de “investigación”; incluso puede tornarse en una pregunta que oriente la elaboración del portafolio.

De manera similar a la elaboración del Informe de prácticas, los elementos del contexto son necesarios para comprender el lugar y el momento de los hechos que se narran, sin detenerse en demasiados

detalles que desvían el foco de análisis necesario para el portafolio, como ya se señaló.

En la definición también hay una exploración teórica, una manera de nombrar, entender y explicar el hecho educativo que se documentará en el portafolio. Es importante considerar que la revisión teórica se hace a lo largo de todo el proceso y tiene que cubrir los aspectos formales que se mencionaron al inicio de este documento. Al igual que en el Informe de prácticas, la versión final del portafolio prescinde de 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 en las prácticas de los estudiantes, así como en 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:** se parte de la identificación del incidente crítico para estructurar actividades de práctica, producción y recolección de evidencias, las cuales deben referirse a las acciones de los estudiantes como docentes en formación y a los ejercicios que realizan los niños. La práctica, en este sentido, se complica en tanto que se lleva a cabo una actividad de enseñanza, mientras que a la par, se documenta el desempeño de los niños y del docente en formación.

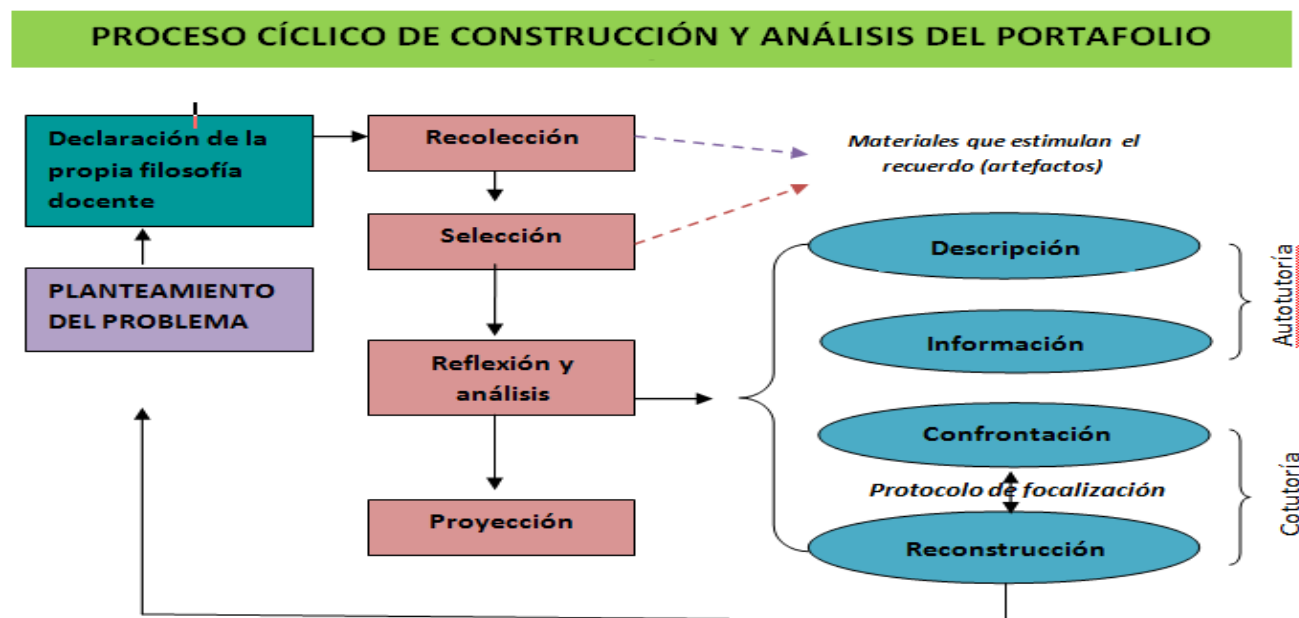
En este proceso, la evaluación de los trabajos de los niños y de sus participaciones se convierte en una fuente necesaria de recolección de evidencias. Al respecto, la SEP publicó la serie *Herramientas para la evaluación en Educación Básica*, que proporciona información valiosa acerca de las estrategias y los instrumentos de evaluación desde un enfoque formativo; el Cuadernillo 4, en particular, puede ayudar a los estudiantes a prever la recolección de las producciones de los niños. Es necesario documentar¹⁰ la experiencia en el contexto de las evidencias y dar cuenta de lo que se está implementando para atender el incidente crítico.

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.

- **Colección y recolección de evidencias:** en esta fase se compilan planeaciones, diarios, fotografías, videos, rúbricas y trabajos de los niños. Después se hace un balance de la recolección, clasificándola en torno a la actividad de práctica. Es importante utilizar diversos tipos de instrumentos, como proponen Flick (2004) y la SEP (2013).
- **Selección:** se hace una diferencia entre las producciones que pueden convertirse 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 está relacionada con un proceso metacognitivo para determinar cuáles son las evidencias de aprendizaje que funcionan mejor, a partir de los cuestionamientos “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 a partir de los argumentos con los que muestran y demuestran el conocimiento adquirido (Alliaud y Antelo, 2011). Aunque suele afirmarse que “una imagen dice más que mil palabras”, la pregunta que orienta al estudiante es: “¿qué quiero mostrar con ese objeto tangible?”, y en la respuesta puede observarse cómo esos objetos tangibles se convierten en evidencia; incluso, Martin-Kniep (2007, p. 66) las reconoce como “entradas”.
- **Reflexión y análisis:** si el corazón del portafolio es la reflexión, el estudiante debería preguntarse “¿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:
 - Descripción de las evidencias de aprendizaje
 - La información que se quiere mostrar con esa producción y su relación con otras evidencias de la colección en torno a las diversas manifestaciones del aprendizaje
 - Una confrontación entre lo esperado, lo realmente hecho y los aprendizajes de los niños (Perrenoud, 2004), así como entre las creencias, la teoría y los productos
 - La reconstrucción que refleje los aprendizajes obtenidos de esa experiencia de práctica
- **Pautas para la reflexión:** este proceso no se realiza en solitario, pues debe tomarse en cuenta la importancia del trabajo colectivo en el

análisis de la práctica. En la elaboración del proyecto de titulación se pueden conformar equipos donde cada integrante desempeñe el papel de interlocutor que retroalimente el trabajo de sus compañeros, apoyándolo al: a) hacer preguntas; b) ofrecer diferentes puntos de vista; c) sugerir pistas; d) matizar interpretaciones; e) plantear confrontaciones con conceptos teóricos que guían la práctica, entre otras. Al respecto, Martín-Kniep (2007, p. 79) presenta diversas “pautas para la reflexión” que pueden ser útiles durante este proceso.

- **Proyección:** la proyección se enmarca dentro de los ciclos reflexivos, en la fase de reconstrucción, para elaborar un enfoque prospectivo del hacer docente. Es importante considerar la reconstrucción como una competencia lograda por los estudiantes y no sólo como un mero producto de cierre del portafolio. La diferencia estriba en que esta competencia garantizará un docente reflexivo durante su trayectoria profesional a largo plazo, lo cual 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, Ciudad de México, marzo 2015.

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.

3. Producto final: se redacta en primera persona y en pasado (Suárez, 2007) e incluye los siguientes apartados:

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

3.3. 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 (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 se trata sólo de un informe de prácticas, pues como ya se mencionó, su objetivo es solucionar un problema (SEP, 2014, p. 22). Este trabajo busca contestar a las preguntas “¿qué hago?, ¿cómo lo hago? y ¿por qué lo hago?”, siguiendo los ciclos reflexivos a los que se ha hecho referencia a lo largo de este documento.
- b) **Estudio de caso.** Desde la perspectiva pedagógica (Stake, 2010; Rodríguez, Gil y García, 1996, pp. 90-100), se refiere al seguimiento

de algún niño en particular para estudiar las características de sus procesos de aprendizaje desde el punto de vista de la docencia o incluso de la psicología. 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 es la modalidad de titulación más frecuente en las Normales, y en ocasiones se ha propuesto un estudio instrumental de caso (Stake, 2010, p. 26).

Para Stake (2010, p. 26), el caso y los temas son muy importantes:

- En este tipo de estudios, la singularidad del grupo, la escuela o un niño en particular, amerita el estudio intrínseco de casos.
 - En el estudio instrumental de casos “se empieza y se termina por los temas dominantes”; 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 que los estudiantes seleccionan para iniciar 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 y tampoco 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). Se hace por medio de la investigación cualitativa (Flick, 2004; Rodríguez, Gil y García, 1996) o cuantitativa, al aplicar cuestionarios o encuestas, o ambos, convirtiéndola en una modalidad mixta.
- d) **De una problemática socioeducativa**. A partir de una 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. En ocasiones, la pregunta de investigación que el estudiante se plantea requiere una revisión teórica exhaustiva para 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 los temas de investigación o los tipos de tesis son distintos, el proceso de elaboración sigue una secuencia más o menos común:

- 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.** Se sugiere leer de forma sistemática; es decir, con orden y disciplina a lo largo de todo el proceso de investigación. La diferencia entre la tesis y el resto de las modalidades es que incluye un marco teórico que se presenta en uno de los capítulos iniciales, pero se elabora a la par de toda la investigación. Además, debe explicitarse la postura teórica desde la cual se entiende y explica el fenómeno estudiado, pues en ella radica la justificación para tomar decisiones en torno a 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 permite plantear diversos acercamientos al tema de estudio, como posibilidades abiertas de observación desde el 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, ya que estos 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, se basan en un discurso positivista en la metodología

y un supuesto de “deber ser” implícito, sin considerar las múltiples formas en que se “hace docencia”.

c) **La selección de la metodología.** De forma previa, los estudiantes han revisado los modelos cualitativos y cuantitativos en el curso *Herramientas básicas para la investigación educativa* de quinto semestre, lo que les ha permitido ir orientando sus decisiones metodológicas. Sin embargo, se recomienda tomar en cuenta 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 el tema con amplitud.

En varios casos, la investigación exploratoria toma la forma de diagnóstica. 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 para mejorar los pasos subsiguientes de su proceso educativo”. De esta forma, la sistematización de datos en educación cobra sentido en la medida en que permite orientar la intervención de la práctica o la generación de propuestas de intervención.

- d) Recolección de datos. Este proceso requiere el estudio previo del fenómeno, la selección de técnicas y el uso y/o diseño de instrumentos para ello. Ya se ha señalado que no es necesario diseñar un instrumento de recolección de la información, pues Flick (2004) y SEP (2013) proporcionan diversas herramientas; sin embargo, la tesis se realiza con otros tipos de instrumentos.

Esta fase implica el desarrollo de actividades antes, durante y después de la recolección. De manera previa, es necesario hacer una revisión de la literatura para explorar el tipo de estudios sobre el fenómeno, función que cumple la revisión documental del estado de la cuestión o estado del arte, y cuyo análisis permite comprender la relación entre metodología y resultados. Así, un estudio cuantitativo muestra distintos resultados a los de uno cualitativo, pero esto también tiene que ver con las técnicas y los instrumentos utilizados, pues los resultados que se obtienen de la observación nunca serán iguales a los que se obtienen de un cuestionario. Por ello es importante que los estudiantes revisen diferentes tipos de resultados para que tomen la decisión más adecuada en cuanto a la metodología, las técnicas y los instrumentos que utilizarán en su investigación.

Antes de iniciar la recolección de datos se sugiere elaborar una prueba del instrumento, lo cual implica el análisis completo de la información y las correcciones pertinentes, así como la elección de la herramienta más adecuada para obtener los datos que respondan a la pregunta de investigación. Esta prueba también se aplica a la metodología del análisis, y es necesario hacerla antes de proponer una herramienta a toda la población o de documentar datos en periodos largos de trabajo.

La fase de recolección de información consiste en finalizar el trabajo de campo y las entrevistas a toda la población de estudio. Después de cada periodo de recolección es importante sistematizar los datos para facilitar su análisis. La sistematización se hace siguiendo los criterios establecidos por el investigador, lo cual se puede considerar ya una fase de análisis.

En la fase de recolección de datos se incluye la contextualización, y debe trabajarse en el sentido amplio del contexto específico de la situación a la que se hace referencia, pues es fundamental para conocer el lugar y el momento en el que se desarrolla el fenómeno estudiado. 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. Esta etapa se enmarca en la fase de Reconstrucción de los ciclos reflexivos, lo que permite vislumbrar una visión prospectiva de la práctica basada en 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 la profesionalización como parte de su actividad cotidiana); sin embargo, sólo las tesis sobre la práctica propia o los estudios de caso especializados brindan estas posibilidades de reflexión.
- f) Hallazgos y resultados. El término *hallazgo* proviene del verbo hallar/ encontrar, y, en el contexto de investigación, se refiere a lo que se ha encontrado y se presenta como resultado. Los hallazgos aportan nuevos conocimientos, y en su búsqueda y explicitación se tiene que regresar a tres apartados de la tesis:
- Al problema, los objetivos y las hipótesis (en caso de ser planteados): los hallazgos y resultados deben responder a la pregunta de investigación, así como mostrar el logro de los objetivos. Las respuestas toman distintas formas que parten 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 aportan un nuevo conocimiento acompañado de metodología, quizá la parte más importante en el tratamiento del tema, en tanto que muestra 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 y explicitar los aportes que se pueden hacer a un segmento de la teoría desde el ámbito particular de la investigación. Tal vez se trata de 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 da una calidad compacta al trabajo; es decir, abre con las preguntas y cierra con 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).

50

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 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, se 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 convertirlo en un esquema riguroso, se puede seguir la secuencia de presentación que se propone enseguida. Por su parte, 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, ya que es la única modalidad de titulación que sí requiere un apartado explícito para la teoría que subyace en 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 (se hizo referencia a ellas al principio de este documento).

En otro capítulo se debe presentar la metodología utilizada en la investigación. En muchos casos, es el que interesa más a los lectores, pues presenta la manera en que los investigadores se acercan a la realidad, y ello permite validar los datos obtenidos. La comprensión de la metodología utilizada, que implícitamente hace referencia 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, sirve para entender lo que se encontró y lo que no fue posible explorar a partir de la metodología utilizada.

Además de hacer referencia al aspecto formal de la metodología, este capítulo también narra la manera en que 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.

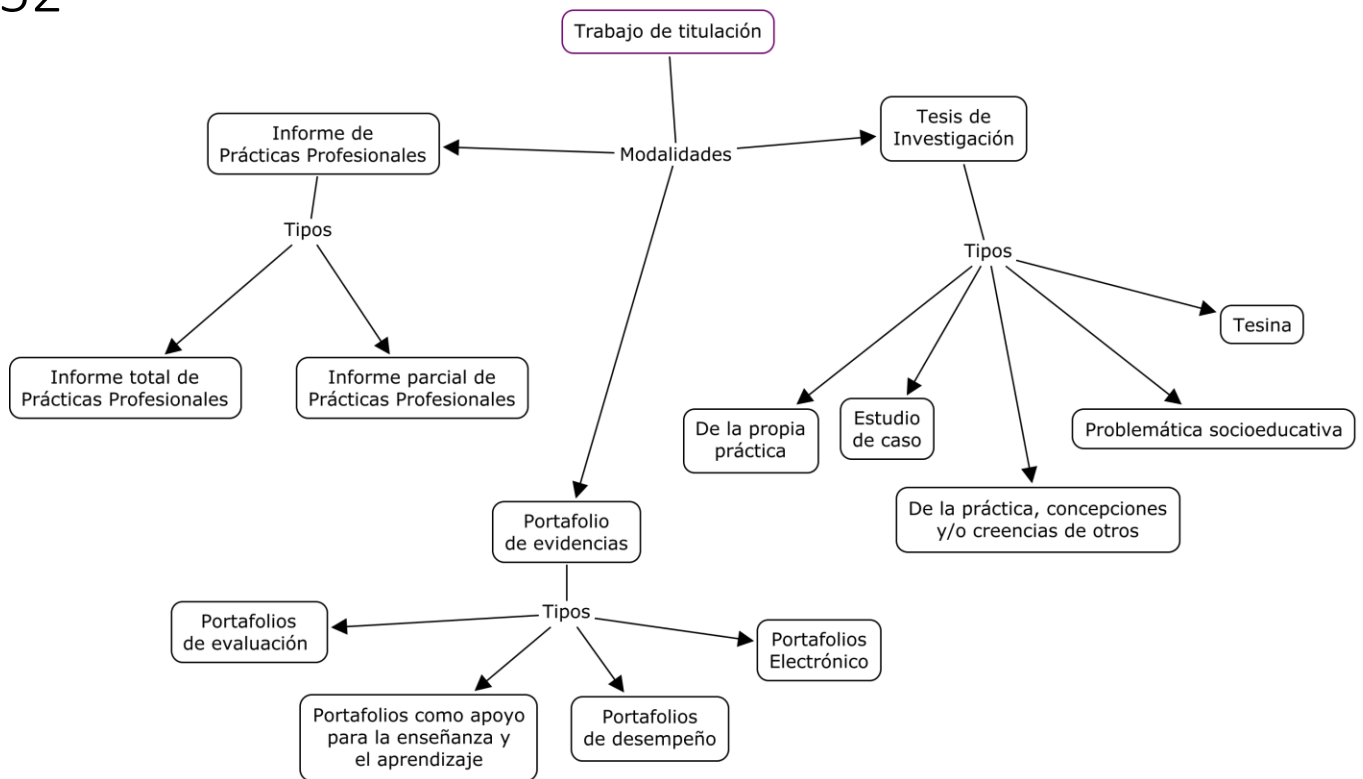
En cuanto al resto de los capítulos, estos hacen referencia a los resultados del proceso de investigación. Es importante aclarar que no

hay un número mínimo ni máximo de ellos, pues 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. Ahí también se describen las premisas que se han desarrollado para llegar a las conclusiones que se presentan en el apartado que le sigue; por ello es muy importante la secuencia y su argumentación lógica.

- Conclusiones
- Referencias
- Anexos

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

52



BIBLIOGRAFÍA BÁSICA Y COMPLEMENTARIA COMENTADA¹³

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 están familiarizados con ellos y serán la principal fuente de consulta y de orientación durante este proceso.

¹³ La bibliografía no sigue las normas del APA en sentido estricto, ya que la finalidad es que los asesores puedan localizar los textos sugeridos.

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 séptimo y octavo semestres; aborda temas relacionados con la iniciación a la docencia; se propone 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” (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 uno 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”; en el quinto expone “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 aborda la complejidad de la docencia, lo cual se expresa en los capítulos subsecuentes: “Enseñanza y algo más”; “Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado”, donde se plantea el cuestionamiento ¿hacia dónde va el oficio docente? El capítulo nueve cierra 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).

Este texto presenta una serie de dispositivos para recuperar la práctica como la observación, la autobiografía escolar y el diario de enseñanza, con la particularidad de estar enfocados en la formación inicial de docentes. Pocos textos tienen como destinatarios a los profesores durante su proceso de aprendizaje, y en este sentido el libro de Anijovich se puede convertir en un referente necesario para hablar de los instrumentos para coleccionar los datos en el contexto de la formación docente.

El capítulo titulado “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 en 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; entre ellos, la necesidad de focalizar y determinar el objetivo y 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). Por ese motivo, el trabajo en colectivo es esencial, ya que ayuda a objetivar la práctica y analizarla. Revisar el texto completo es 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, pues su sentido es 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.

55

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".

Para los trabajos de titulación se recomienda seguir la edición más actualizada. 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 se reciban muchas observaciones, y el cuidado de la lectura debe centrarse en su contenido y no en su forma.

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

En su capítulo VI, Batanaz enfatiza 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 centrarse en el diagnóstico, de tal manera que lo más recomendable para la elaboración de los trabajos de titulación es hacer estudios exploratorios y descriptivos 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 libro inicia con "Las narrativas biográficas", capítulo que aborda la elaboración de autobiografías en torno a las historias de los estudiantes sobre la génesis de la profesión, pero también el origen 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, que se complementa con la noción personal de la experiencia, sin olvidar la contextualización de los eventos que ayudan a mostrar el significado que se le quiere atribuir a las vivencias a largo plazo, narradas por sus protagonistas. El pasado y el presente ayudan a configurar las ideas acerca del futuro que los estudiantes vislumbran en las narrativas biográficas como una fuente de análisis para elaborar el trabajo de titulación.

La compilación de estas narraciones se estructura en la modalidad de Portafolio 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 objetivos principales: "(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 le brinda al estudiante elementos de comprensión sobre su hacer docente, así como 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 acerca 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 idea de que la teoría se opone a la práctica, mediante un análisis sobre diversas formas de aplicar la teoría en este tipo de investigación. Tomando en cuenta que el uso ingenuo o ritual de la información suele encontrarse en las concepciones de los estudiantes durante la elaboración del marco teórico, la lectura del texto de Buenfil es obligado para los asesores, quienes deberán encauzar el uso de la teoría durante el proceso de elaboración de este trabajo.

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 la relación entre la docencia y la investigación cuestionando 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 dilema para transitar hacia su solución. El autor se refiere a la construcción de éste 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 en la que se refleje la preocupación latente en torno a la situación, ya que de lo contrario, se corre el riesgo de convertir este proceso 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 dividido en cinco capítulos en los que 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, desarrollándolos a lo largo de cada capítulo. En el segundo apartado 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 enriquecerlas con la lectura de otros materiales acerca de los portafolios que se mencionan en estas *Orientaciones académicas...*, 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 debido a la importancia y actualidad de sus planteamientos. La revisión de su contenido se propone en varios cursos a lo largo de la licenciatura. En 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.

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 capítulos escritos por diversos autores. En el primer capítulo (pp. 25-48), Frida Díaz Barriga trata el tema del diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos para la formación y evaluación de aprendices y profesores, donde da cuenta de la inclusión de este recurso en los programas de estudio del Plan 2012 y hace énfasis en la finalidad de estas herramientas para propiciar la reflexión y la autoevaluación.

En la segunda parte, a lo largo de cuatro apartados, se presentan experiencias de evaluación, reflexión y formación docente mediante e-portafolios; y en la tercera, subdividida en tres, también se habla de experiencias con e-portafolios de aprendizaje en contextos universitarios, por lo que la revisión de este texto aporta elementos para la claridad conceptual del e-portafolio y su aplicación en casos concretos.

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

Se trata de un texto de 1999 cuya vigencia es actual, ya que Jesús Domingo y Manuel Fernández plantean el tema de la reflexión desde un enfoque biográfico-narrativo. Señalan la importancia de llevar a cabo este proceso 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 esquemática, los autores proponen una serie de instrumentos que se pueden utilizar en el proceso de reflexión y profesionalización, especificando

que su potencialidad “no estriba tanto en la propia cualidad del método o técnica como tal, sino que se refieren más al modo en que 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; por ejemplo, para la Contextualización: 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. 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, y aunque es de utilidad para las tres modalidades de titulación, brinda más elementos al realizar 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.

El director de esta colección inicia diciendo: “Este libro trata de la investigación-acción (I-A) como forma de desarrollo profesional del docente” (p. 9); aclaración muy pertinente porque la I-A tiene distintas modalidades y ámbitos de aplicación, que en ocasiones crea confusiones. El libro se compone de tres partes, en las que el actor principal del análisis es el docente: “La I-A y el aprendizaje profesional”; “La I-A: dilemas e innovaciones”, y “La I-A en los contextos normativos”. 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, también se plantea la elaboración del Informe como producto para la titulación.

La Guía práctica muestra un modelo en espiral de actividades agrupadas en ciclos, en los que el principio básico es la revisión y análisis del plan de acción, así como sus modificaciones, a partir de los resultados obtenidos. La identificación de la idea inicial va cambiando en cada ciclo, pero no de manera drástica: es una revisión de la idea general como producto del análisis y la reflexión sobre las formas en que se implementa el plan de acción.

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 proponer al docente una 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 a través de preguntas específicas e instrumentos útiles que ayudarán a 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 este tipo de investigación y luego divide su desarrollo en seis partes: “De la teoría al texto”; “Diseño de investigación”; “Datos verbales”; “Datos visuales”; “Del texto a la teoría”, y “Avances recientes y avances futuros”.

Si bien puede funcionar como 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 los vínculos entre la planeación, la intervención y los resultados de los niños en sus actividades de práctica. El objetivo es implementar el desarrollo del crecimiento metacognitivo de los estudiantes por medio de la reflexión de la práctica. 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 propone diversos usos de los portafolios en los procesos de enseñanza y evaluación. El primer capítulo muestra sus posibilidades para la evaluación, certificación, promoción, enseñanza-aprendizaje y desarrollo profesional. Los procesos clave en el desarrollo del portafolio que se tratan en el capítulo dos, hacen énfasis en los procesos de aprendizaje que se favorecen por

medio de la elaboración de portafolios, cuyos principios básicos son la autoevaluación, el desarrollo metacognitivo y el pensamiento reflexivo.

La revisión del texto de Klenowski brinda ideas claras sobre la importancia de la reflexión en torno a la práctica durante la elaboración de los portafolios de evidencias. La colección de trabajos de los estudiantes cumplirá con su sentido formativo en la medida en que propicie la reflexión y la metacognición, y ofrezca pistas para que los estudiantes tengan una 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. A lo largo de cuatro capítulos, hace un recorrido por la fundamentación teórica que el profesor necesita para desempeñarse como investigador hacia las experiencias de la I-A, ya que es una guía completa de los momentos en que se divide 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. En los tres últimos apartados se brinda información detallada que complementa lo que se ha abordado en torno a la I-A.

Conviene considerar los apartados que propone para integrar el Informe de Prácticas, que para integrarse al Plan 2012 tendrá que someterse a las adaptaciones que se sugieren a continuación:

- 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).

En la contraportada del texto de Lyons, se afirma: “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, sino una revisión teórica y una reflexión crítica acerca de los procesos de formación de docentes reflexivos.

Si bien resulta de interés para la asesoría en la elaboración del trabajo de titulación, en particular, se recomienda revisar los siguientes capítulos: 4. “El papel

del tutor en la elaboración de portafolios”; 6. “Reflexiones sobre el empleo de equipos en la producción de portafolio”; 10. “La pregunta del portafolio: el valor de la indagación autorregulada”. En el texto completo se hace énfasis en el trabajo colectivo y los procesos de reflexión y elaboración del portafolio que hay que tomar en cuenta para la asesoría.

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).

Con ejemplos tomados de portafolios reales, la autora trata de ilustrar una de las afirmaciones 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 en el papel de los docentes y los directivos como personas que aprenden. Como herramienta fundamental, se propone la elaboración de portafolios para fortalecer la práctica reflexiva habitual de los docentes; el análisis, y la toma de decisiones: “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 aborda de manera amplia la metodología de I-A: en la primera parte se explica el contexto en el que se origina la I-A y la figura del profesor como investigador. La segunda parte se subdivide en capítulos sobre 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 esta información se enmarca en el contexto de la I-A, también resulta muy útil para aplicarse en otro tipo de investigaciones, como en el caso del Informe de Prácticas Profesionales y 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.

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”, en el que se incluye un apartado especial acerca de los criterios de calidad, tema que en pocas ocasiones se presenta y se discute desde una perspectiva flexible. Lo mismo ocurre con las características de la propuesta escrita del diseño de investigación, que pueden orientar durante la elaboración del protocolo.

Para el estudio de metodologías más especializadas de investigación cualitativa se pueden revisar otros capítulos del libro coordinado por Vasilachis, el cual abre con “Investigación cualitativa”. En los siguientes apartados, diversos autores tratan 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”.

Este libro brinda información útil acerca de la metodología de investigación; sin embargo, no se enfoca únicamente en el ámbito educativo, ni mucho menos en investigaciones en torno a la 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).

El primer capítulo de este libro se titula “Incidentes críticos: una mirada al otro, que soy yo”. Los doce restantes muestran casos que podrían considerarse un ejemplo de trabajo con IC. Todos los capítulos se apegan al modelo de análisis que se presenta desde 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 se expone el proceso de construcción conceptual y práctico del Portafolio como una modalidad de la investigación formativa. Para potenciar la reflexión y la innovación de la práctica, se ejemplifica la forma de trabajar con el ciclo de Smyth y la importancia de la tutoría de sí, la tutoría entre pares y la tutoría del profesor. 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).

Este texto es de consulta cotidiana 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).

Durante la elaboración del trabajo de titulación se sugiere revisar los capítulos: 6. “El análisis colectivo de la práctica como iniciación a la práctica reflexiva”; 7. “De la práctica reflexiva al trabajo sobre el *habitus*”, y 8. “Diez desafíos para los formadores de enseñantes”.

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

La lectura del libro de Rodríguez, Gil y García se propone durante el quinto semestre, en el curso *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. En particular, se recomienda 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 puede agregar la revisión de capítulos que hablen acerca de otros temas, como la selección de informantes y recogida de datos; la observación; el cuestionario, y sobre todo, el Capítulo XIV. “El Informe de Investigación”, que no sólo brinda orientaciones para elaborar la tesis, sino 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”, así que su objetivo no es evaluar o evidenciar prácticas no deseables en los procesos educativos. 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: se pone en los zapatos de los sujetos para observar el fenómeno estudiado desde la visión de los protagonistas. Este punto de vista 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. En sus capítulos se va mostrando cada una de las etapas del proceso de investigación social: en la primera parte se habla de los tipos de estudios con criterios distintos de clasificación. En la segunda, se desarrollan los siguientes temas: “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, explica que el mejor momento para enseñar a investigar es durante la práctica: “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, sino un documento enfocado en los procesos que intervienen en la tarea de enseñar a investigar: “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”. Su lectura puede ser útil para la formación inicial de docentes; sin embargo, es un libro que parte de las necesidades de formación de los docentes universitarios de posgrado, por lo que se recomienda 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 para la elaboración y uso de diferentes instrumentos de evaluación que pueden aplicarse 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 plantean algunas orientaciones para la elaboración de los documentos de titulación. Si bien sirve de 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 esta tarea demanda a los docentes de las Escuelas Normales. 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, siguiendo 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 de forma simultánea en muchas tareas, aunque en la versión final aparezcan como pasos en los que sólo se avanza cuando se cierran los capítulos anteriores.

66

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 sólo brinda contexto a los estudiantes de las distintas dimensiones que participan en la práctica, sino que permite enfocarse en el tema de interés sin dejar de lado la visión global de la concepción de la práctica educativa en los procesos de reforma.

Además, 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. De esta forma tomarán en cuenta 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 el área que cada uno

seleccione, así como 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 en su área, ya que propone el “estudio instrumental de caso”, muy útil en los procesos de titulación de la Educación Normal. A lo largo de sus nueve capítulos va explicando el proceso de la investigación con estudio de casos, y en el capítulo diez presenta un ejemplo que no pertenece al contexto mexicano, pero 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, iniciando por 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 en torno a las experiencias en aula. En el Fascículo 3 se exponen los criterios metodológicos, el diseño y la gestión del dispositivo colectivo de trabajo pedagógico alrededor de este tipo de textos.

El libro parte de la premisa de documentar las experiencias docentes para cuestionarlas y encontrar los sentidos que subyacen en las prácticas de los profesores. El autor señala que hacer estas narraciones potencia el análisis de los saberes implícitos de los docentes y permite pensarlos teóricamente. Durante este proceso, el colectivo docente actúa como espejo en el que los estudiantes 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, sino como guías o rutas a seguir. La serie de fascículos se puede descargar del sitio de internet: <http://www.memoriapedagogica.com.ar/>

Videos

- SEP/DGESPETV (2015a). Lineamientos para organizar el proceso de titulación (fundamentación)
<https://www.youtube.com/watch?v=E06YpFkKiNk&list=PL9VLjIcOEu-UPVx90sNAFb6uz15fOgBK&index=10>
- SEP/DGESPETV (2015b). Lineamientos para la organización del proceso de titulación Revisión teórica-metodológica (1 de 5)
[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=N_UK7XJIAA8&INDEX=1&LIST=PL9VLJICOEU-UPVX90SNAFB6UZ15FOGBK](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 (2 de 5)
[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=GS4H2T9LQZJ&INDEX=2&LIST=PL9VLJICOEU-UPVX90SNAFB6UZ15FOGBK](https://www.youtube.com/watch?v=GS4H2T9LQZJ&INDEX=2&LIST=PL9VLJICOEU-UPVX90SNAFB6UZ15FOGBK)
- SEP/DGESPETV (2015d). Lineamientos para la organización del proceso de titulación: Modalidad portafolio de evidencias (3 de 5)
<https://www.youtube.com/watch?v=0NV-Id9TNDw&index=3&list=PL9VLjIcOEu-UPVx90sNAFb6uz15fOgBK>
- SEP/DGESPETV (2015e). Lineamientos para la organización del proceso de titulación: Modalidad: "Informe de Prácticas Prof." (4 de 5)
[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=IUAI7XJ9A3W&INDEX=4&LIST=PL9VLJICOEU-UPVX90SNAFB6UZ15FOGBK](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](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" (1 de 4).
<https://www.youtube.com/watch?v=7bhd-qu5A0k&index=6&list=PL9VLjIcOEu-UPVx90sNAFb6uz15fOgBK>
- SEP/DGESPETV (2015h). Dr. Eduardo Mercado: Documento "Orientaciones académicas para trabajo de titulación" (2 de 4)
<https://www.youtube.com/watch?v=qV3SKIdZsms&index=7&list=PL9VLjIcOEu-UPVx90sNAFb6uz15fOgBK>
- SEP/DGESPETV (2015i). Dr. Eduardo Mercado: Documento "Orientaciones académicas para trabajo de titulación" (3 de 4)
<https://www.youtube.com/watch?v=wvbJ4tRdCFs&index=8&list=PL9VLjIcOEu-UPVx90sNAFb6uz15fOgBK>
- SEP/DGESPETV (2015j). Dr. Eduardo Mercado: Documento "Orientaciones académicas para trabajo de titulación" (4 de 4)
<https://www.youtube.com/watch?v=5tYiEpaEIUQ&index=9&list=PL9VLjIcOEu-UPVx90sNAFb6uz15fOgBK>