



Modalidades de titulación
en las **escuelas normales**
públicas del Estado de México.

La generación 2011-2015 de
licenciados en **educación primaria**

HÉCTOR VELÁZQUEZ TRUJILLO
BASILIO REYES MEJÍA
LUCIO GONZÁLEZ ESCOBAR
KAREM VILCHIS PÉREZ
ALEJANDRA PILAR PORCAYO ROBLES

Modalidades de titulación
en las escuelas normales
públicas del Estado de México.

La generación 2011-2015 de
licenciados en educación primaria

Modalidades de titulación
en las escuelas normales
públicas del Estado de México.
La generación 2011-2015 de
licenciados en educación primaria

HÉCTOR VELÁZQUEZ TRUJILLO
BASILIO REYES MEJÍA
LUCIO GONZÁLEZ ESCOBAR
KAREM VILCHIS PÉREZ
ALEJANDRA PILAR PORCAYO ROBLES

Las modalidades de titulación en las escuelas normales públicas del Estado de México. La generación 2011-2015 de licenciados en educación primaria

© Héctor Velázquez Trujillo
Basilio Reyes Mejía
Lucio González Escobar
Karem Vilchis Pérez
Alejandra Pilar Porcayo Robles

© Primera edición: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, 2017

DR © Gobierno del Estado de México
Palacio del Poder Ejecutivo
Lerdo poniente núm. 300,
colonia Centro, C.P. 50000,
Toluca de Lerdo, Estado de México.

ISBN: 978-607-495-620-7

Número de autorización del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal
CE: 205/01/94/17

Diseño de portada: Daniel Alberto Centeno Fuentes

Impreso en México.

Se autoriza la reproducción total o parcial de esta obra citando la fuente.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
<i>Modalidades de titulación</i>	15
Karem Vilchis Pérez Alejandra Pilar Porcayo Robles	
<i>Condiciones del asesoramiento de las modalidades de titulación</i>	27
Héctor Velázquez Trujillo	
<i>Los temas de titulación</i>	43
Héctor Velázquez Trujillo Basilio Reyes Mejía Lucio González Escobar	
<i>El portafolio de evidencias: una modalidad para obtener el grado de Licenciatura en educación primaria</i>	59
Lucio González Escobar	
<i>Los sentidos de la reflexión para la mejora. Una aproximación a los informes de práctica profesional</i>	75
Basilio Reyes Mejía	
<i>Tendencias en las tesis de investigación</i>	93
Héctor Velázquez Trujillo	

INTRODUCCIÓN

LOS INTEGRANTES DEL CUERPO ACADÉMICO EVALUACIÓN Y FORMACIÓN DE LA Escuela Normal No.1 de Toluca, nos dimos a la tarea de revisar los documentos de titulación de la generación 2011-2015 de licenciados en educación primaria de las escuelas normales públicas del Estado de México.

Esta generación fue la primera que trabajó con las nuevas modalidades de titulación que considera el plan de estudios 2012 de maestros en educación primaria. El universo de trabajo lo constituyeron trece instituciones de la entidad. La muestra que consideramos fue de ocho escuelas: el 61.54% del total.

El objetivo de la investigación fue el de revisar los trabajos de titulación de los estudiantes de esta generación para identificar sus características. De manera particular, deseábamos saber si los documentos se ajustaron a los lineamientos oficiales y conocer la forma en que las instituciones brindaron la asesoría necesaria a los estudiantes.

La publicación tardía de los documentos normativos para la elaboración de los portafolios de evidencias, los informes de prácticas profesionales y las tesis de investigación, cuando la generación cursaba el sexto semestre, condicionó la oferta de las instituciones. Todas las escuelas ofrecieron asesoría para el informe de prácticas profesionales, por políticas sectoriales y por su semejanza con los ensayos que se elaboran en el plan de estudios anterior. En cuatro de esas ocho instituciones sólo se trabajó esa modalidad. En las otras cuatro también se consideró la tesis de investigación, en tres de forma marginal y en la otra de manera amplia. En una de esas tres escuelas se dio la posibilidad a una estudiante de elaborar un portafolio

de evidencias. Las instituciones enfrentaron varias dificultades para asesorar la elaboración de los trabajos de titulación. Las alternativas de capacitación para los docentes que fungieron como asesores fueron diversas, a partir de los recursos que estaban a su alcance y de la visión de los cuerpos directivos.

En cuanto a las características de los documentos, los resultados fueron semejantes. La estructura se ajusta a las características establecidas en los documentos normativos, los contenidos no tanto. Se asemejan más a los ensayos previos que a las nuevas modalidades. Se debió, en parte, a que el documento normativo establece las características generales de cada modalidad y precisa su estructura, sin describir su contenido (SES, 2014, pp. 15-24). Por otro lado, a que los formadores de docentes de estas instituciones no estaban preparados para asesorar estos tipos de trabajos.

El volumen está conformado por seis capítulos. En el primero, denominado *Modalidades de titulación* esbozamos las opciones que se han considerado en los planes de estudio recientes, con énfasis en las tres modalidades que se plantean en el plan de estudios 2012 para maestros de educación primaria.

En el segundo capítulo, que lleva por nombre *Condiciones del asesoramiento de las modalidades de titulación*, damos a conocer la manera en que las escuelas normales estudiadas ofrecieron el servicio de asesoría a sus estudiantes, los problemas que enfrentaron y las alternativas de solución que aplicaron.

En el tercer capítulo, designado *Los temas de titulación*, hacemos una revisión de las temáticas que abordaron los estudiantes en las tres modalidades. Concluimos que los temas que eligen los estudiantes para sus trabajos de titulación no se desprenden de los cursos del nuevo plan de estudios de educación normal sino de las asignaturas que se abordan en la escuela primaria. Asimismo, que los temas tradicionales destacan por sobre los emergentes en los trabajos de titulación de las escuelas normales públicas en el Estado de México. Los estudiantes tienden a abordar problemas que han sido ampliamente estudiados en sus contextos.

En el cuarto capítulo, referido a *El portafolio de evidencias*, presentamos los resultados del análisis del único documento recepcional que se elaboró bajo esta modalidad. El portafolio de evidencias fue hecho por una estudiante, asesorada por un PTC de su escuela y acompañado por un asesor de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

En el quinto capítulo, destinado a *Los informes de prácticas profesionales*, hacemos una aproximación a los informes de práctica profesional donde se intenta identificar los sentidos de la reflexión para la mejora.

En el sexto y último capítulo, referido a *Tendencias en las tesis de titulación*, damos cuenta del análisis de una muestra de los 47 trabajos elaborados bajo esa modalidad, donde concluimos que: la estructura de los escritos se ajusta a la propuesta en los documentos normativos, los contenidos de los apartados se alejan de lo establecido, la mayor parte de los trabajos presentan inconsistencias en la estructura interna y sólo una mínima parte de ellos contribuye al estado del conocimiento.

Modalidades de titulación

Karem Vilchis Pérez
Alejandra Pilar Porcayo Robles

LA FUNCIÓN PRINCIPAL DE LAS ESCUELAS NORMALES HA SIDO FORMAR MAESTROS con capacidades, habilidades y valores que respondan a las necesidades de educación básica. A lo largo de casi cuatro décadas, los planes y programas se han diseñado para enfrentar los retos que el contexto presenta, donde la estructura, además de responder a cuestiones pedagógicas, se enfoca en una práctica docente que les permite fortalecer su conocimiento de la dimensión social.

Para robustecer el proceso de formación de los maestros egresados de las Escuelas Normales, se han propuesto distintas modalidades de titulación, con la intención de que con ellas se muestren las competencias adquiridas en su paso por las instituciones. Dichas reformas iniciaron cuando los estudios de educación normal fueron elevados al rango de licenciatura.

EL DOCUMENTO RECEPCIONAL EN LA REFORMA DE 1984

En 1984, durante el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado, México atravesaba por una crisis económica, por lo que se vio en la imperiosa necesidad, según Oikión, de “adoptar un modelo de economía neoliberal que habrá de significar un cambio radical en las políticas del Estado mexicano” (2008, p. 72). Lo anterior implicó una urgente transformación para evolucionar la formación de maestros. Debido a una sobrepoblación de docentes egresados para las escuelas primarias y una desvinculación entre lo que se aprendía en las Escuelas Normales y el acontecer en las aulas, se generaron políticas dirigidas a la regularización de la

vida académica de estas instituciones y, en consecuencia, a la suma de funciones sustantivas de la docencia, como la investigación y difusión cultural (Oikión, 2008).

En este sentido, la serie de estrategias que se diseñaron en esta reforma confiaron en el desarrollo de la investigación como parte de la formación de docentes, por lo que el medio para obtener el grado de licenciatura fue un reporte, al que se le denominó *documento recepcional*.

El espacio curricular para abordar la elaboración del *documento recepcional*, se circunscribía al octavo semestre mediante la modalidad de seminario-taller. En él se perseguían tres propósitos fundamentales: buscar y manejar información; problematizar la realidad educativa y elaborar una posible explicación; y lograr una vinculación de lo adquirido dentro del proceso de formación con el reporte elaborado para la obtención del grado de licenciatura.

La estructura del seminario-taller, dirigido a la elaboración del *documento recepcional*, señalaba como antecedente fundamental los cursos de Investigación Educativa I y II. Estas asignaturas se enfocaban en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, cuya base fundamental fue la vinculación entre la teoría y la práctica.

Esta modalidad de titulación sugería que, al ser un proceso de discusión grupal, sería un profesor el encargado del seminario-taller, con la única función de orientar el trabajo de los estudiantes. Tal guía consistía en ayudar a los estudiantes a definir el tema por abordar a partir de las experiencias acumuladas a lo largo de su formación. Posteriormente elaborarían un plan de trabajo el cual incluía: descripción del tema seleccionado, recolección, análisis y sistematización de información recabada, interpretación de datos obtenidos y presentación de reporte final.

Aunado a la asesoría personalizada por un profesor, se sugería que la forma de trabajo podía ser en dos sentidos, uno grupal, facilitando la discusión sobre una temática que diera lugar a la discusión y apertura, en consecuencia, a proporcionar conocimientos generales sobre técnicas y metodologías propias para la recuperación, análisis e interpretación de datos, con la intención de formar el documento final. El otro sentido, se encaminó al apoyo personalizado de los estudiantes, con el propósito de dar atención orientada a cada temática. En este entendido, el *documento recepcional* del Plan de estudios 1984 se sustentó en un proceso formativo, reconociendo a la investigación y a la docencia como un vínculo dirigido a mejorar el proceso educativo.

EL ENSAYO EN LA REFORMA DE 1997

Posterior a la reforma de 1984, derivado de ciertas dificultades que se observaron en la misma, surgió el Plan de Estudios 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria, que se sustentó en el Programa para la Modernización de la Educación Básica, (SEP, 1993, p. 9). Su propósito era elevar la calidad educativa, entendida como el fortalecimiento de contenidos enfocados al desarrollo científico y tecnológico.

El plan de estudios 1997 para la licenciatura en educación primaria se centró en recuperar la tradición de las escuelas normales, basada en la docencia y en la responsabilidad social que implicaba ser docente de educación básica. En este entendido se pensó en el desarrollo de competencias que definirían el perfil de egreso, las cuales se agruparon en cinco campos, dentro de los cuales se integraron un gran número de habilidades.

Se pensó que las habilidades del perfil de egreso de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria podrían definirse en un documento recepcional, cuyo eje rector era la práctica educativa que los estudiantes realizaban en los dos últimos semestres de su proceso formativo.

Este documento, denominado *ensayo*, se concibió fundamentalmente con un sentido formativo, que permitía recuperar la experiencia del futuro docente dentro de las aulas de educación básica. Aquí la reflexión y el análisis de las actividades que se desarrollaban dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, se enfocaron más a la solución de una situación o fenómeno que se presentaba dentro del espacio donde el estudiante realizaba su trabajo educativo.

Se intentó, bajo esta forma de titulación, la elaboración de un *ensayo* con base en la práctica educativa desarrollada en los últimos dos semestres. Tal documento estaría apoyado por un cúmulo de conocimientos y experiencias adquiridas a lo largo de su formación profesional en la Escuela Normal.

El ensayo se estableció como una experiencia útil, pues al presentar una realidad educativa se estaba en posibilidad de mostrar un ejemplo para dar respuesta a tales situaciones. Así, la modalidad de titulación se convirtió en un documento reflejo de la realidad, con intenciones de mejora, con base en la reflexión y análisis de la práctica educativa.

El *ensayo* se podía inscribir dentro de tres líneas. La primera denominada *Análisis de Experiencias de la Enseñanza*, se enfocaba en seis aspectos fundamentales

(SEP, 2002): el análisis de los propósitos del plan de estudios de educación primaria, los principios en que se sustenta el enfoque de enseñanza, las estrategias didácticas utilizadas y su relación con el enfoque, las formas de evaluar, el uso que se hizo de los recursos didácticos, así como el papel que jugaron el estudiante normalista al enseñar y los niños durante las actividades propuestas (p. 15).

El *ensayo* se convirtió en un espejo de las actividades diseñadas por los futuros docentes dentro de sus prácticas educativas. En este entendido la reflexión, el análisis y la sistematización de su práctica fueron el eje rector que debía proporcionar la información suficiente y pertinente para la elaboración de un texto que vertiera, con sustento en los aprendizajes adquiridos y competencias desarrolladas a lo largo de los semestres previos, las vivencias obtenidas en el proceso de enseñanza de alguna temática en específico.

Dentro de la segunda línea temática *Análisis de casos*, de problemas comunes de la práctica escolar y el funcionamiento de la escuela, se hacía referencia de manera específica a casos identificados dentro del grupo donde se desarrollaba la práctica educativa. Se aludía a una temática relacionada con el aprendizaje de los alumnos, la cual, para ser válida, debía de reunir ciertas características. Esta línea se sustentó en el diseño de instrumentos para la recuperación de información que permitiera construir un texto capaz de ser aval de la obtención del grado de licenciatura.

Por último, la *Experimentación de una propuesta didáctica*, correspondiente a la tercera línea, tenía que ver con “que el estudiante, diseñe, aplique y analice una secuencia didáctica cuyo tema central está relacionado con los propósitos educativos básicos o contenidos temáticos fundamentales” (SEP, 2002, p. 20). Es decir, la puesta en marcha de una sucesión de actividades, referentes a un contenido, como posibilidad para mejorar el aprendizaje de los alumnos dentro de las aulas. En esta línea temática se consideraban los conocimientos previos, la decisión de emprender nuevas actividades y la capacidad de generar estrategias innovadoras, para transformar lo que se hacía dentro del hacer educativo por parte de los futuros docentes.

Con las líneas temáticas en mención, se consideró que los futuros docentes, en consecuencia, estarían en posibilidad de ir más allá de lo que señalaba una tesis, en donde tienen lugar una discusión teórica sin relación con los procesos áulicos. Se buscaba formar estudiantes analíticos y críticos del proceso educativo, capaces

de utilizar sus conocimientos en el campo educativo y del cual se pretendía obtener experiencias para mejorar su labor al egresar de la escuela normal.

Los espacios que se concedieron para la elaboración del documento recepcional fueron los dos últimos semestres de la carrera. Existió una combinación entre la práctica realizada al interior de las escuelas primarias y las áreas de reflexión dentro de la Escuela Normal, de tal forma que se lograra la reconstrucción de la experiencia obtenida dentro de las aulas y, en consecuencia, la construcción de un documento, denominado *ensayo*, para su posterior defensa y, en caso de lograrlo, obtener su título profesional.

La elaboración del *ensayo* como documento recepcional se caracterizó, sobre todo, por recuperar y vincular la experiencia de los futuros maestros y los conocimientos previos adquiridos a lo largo de la licenciatura, desarrollándose, al mismo tiempo, las demás competencias didácticas e intelectuales que correspondían al perfil de egreso de la propia licenciatura.

INFORME, PORTAFOLIO Y TESIS EN LA REFORMA DE 2012

En el año 2012 surge una nueva reforma en la formación de docentes en educación primaria. Con base en las nuevas necesidades que el contexto enmarca y los retos que se presentan, se da lugar a un nuevo documento con un enfoque centrado en el aprendizaje, en el currículum y el desarrollo de competencias del estudiante normalista.

Dentro de este plan de estudios los ejes que se observan a lo largo del documento se enfocan en aspectos específicos relacionados con el aprendizaje, tales como: ser responsable de la generación de significados; la importancia de la vinculación con aspectos intelectuales, sociales y con aspectos socioculturales de las personas; su guía, es un docente, cuyo vínculo constante como los estudiantes debe generar una etapa de “intención-acción-reflexión” (SG, 2012, p. 5); como un aspecto que tiene un carácter situacional.

El perfil de egreso se sustenta de manera prioritaria en el desarrollo de competencias genéricas y específicas. De igual manera que en planes anteriores para la formación de docentes, el proceso de titulación del nuevo plan de estudios considera que el proceso de titulación de los estudiantes de la escuela normal, “representa la fase de culminación de los estudios que le permite al estudiante

normalista obtener el título profesional para ejercer su actividad docente” (SG, 2012, p. 23).

El proceso de titulación implica, además, el reflejo de las competencias adquiridas a lo largo del proceso de formación, en consecuencia abre la posibilidad de lograr la obtención del grado de licenciatura mediante tres modalidades: portafolio de evidencias, tesis de investigación e informe de prácticas profesionales. El propósito de las tres es 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). La forma de elaboración y construcción de los productos de cada modalidad es distinta según las orientaciones académicas correspondientes.

Prueba de lo anterior es que, a pesar de que el trabajo de titulación se lleva hasta el octavo semestre, se sugiere que, por ejemplo, la tesis de investigación se inicie desde quinto semestre, con sugerencias y apoyo del curso *Herramientas básicas para la investigación educativa* (SEP, 2012a). Se desarrolla la capacidad de búsqueda y análisis de información y se tienen los primeros acercamientos a los paradigmas cualitativo y cuantitativo con la intención de ser críticos y reflexivos de la información que se presenta, apoyándose en el uso de tecnologías educativas (SEP, 2014).

El desarrollo de la tesis se lleva a cabo en dos etapas; la primera, se dirige a la elaboración del protocolo y la segunda, al desarrollo de éste, el cual se expone en un documento como producto final de su formación y el cual se compone de siete apartados: carátula, índice, introducción, cuerpo de tesis, conclusiones, referencias y anexos.

La modalidad de titulación por tesis implica, diversas acciones por parte del estudiante, entre ellas, la capacidad de selección para elegir el tema de interés que le permita poner en marcha la diversidad de conocimientos adquiridos a lo largo de su proceso de formación; capacidad de problematizar, para convertir un hecho observado en una cuestión a resolver; y por último, la capacidad reflexiva y de análisis que le permitan dar respuesta a la problemática detectada.

La tesis implica el desarrollo de habilidades relacionadas con la investigación, en donde el análisis, sistematización y problematización, son fundamentales para el tratamiento de un tema que brinde la posibilidad y oportunidad de generar nuevo conocimiento de los “fenómenos educativos” (SEP, 2014, p. 22). Requiere de

un proyecto o protocolo de investigación, donde se delimita un tema o problema, se expone su relevancia y pertinencia, se establecen objetivos, se seleccionan enfoques teóricos, metodológicos y técnicos pertinentes para el objeto de estudio y que contribuyan a recuperar y analizar información con la cual se construyen los argumentos que dan respuesta a las preguntas de investigación, así como a las hipótesis o supuestos de la indagatoria. El estudiante es acompañado, orientado y apoyado por un docente-investigador de la escuela normal.

Este tratamiento de los fenómenos educativos y sus implicaciones dentro del proceso investigativo, además, señaló la importancia de recuperar aspectos importantes de su proceso de formación, en donde la suma de contenidos, teorías y metodologías, serían la base fundamental para la construcción de nuevos saberes, que se verían en un protocolo de investigación, cuyas características esbozan a grandes rasgos el tratamiento del tema a trabajar, así como la ruta a seguir para el logro de objetivos.

Esta modalidad de titulación se sustenta, en tres elementos fundamentales: la formación del estudiante, el desarrollo de habilidades investigativas y la generación de conocimiento enfocado al ámbito educativo, por lo que su proceso se convierte en un elemento aún más específico.

Respecto al informe de prácticas profesionales y al portafolio de evidencias, se alude a su elaboración a partir del séptimo semestre. De manera específica el primero, consiste en la valoración de la intervención del estudiante normalista dentro de las aulas de educación básica, mediante procesos críticos y reflexivos, lo que además conlleva un proceso de mejora. Es un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó el estudiante en su periodo de práctica profesional. El objeto del informe será los procesos de mejora que el estudiante realiza al momento de atender alguno de los problemas de la práctica.

La modalidad de informe requiere del diseño y desarrollo de un plan de acción que implica operaciones como intencionalidad, planificación, acción, observación, evaluación y reflexión. Es fundamental, en estas etapas, la movilización de saberes de los estudiantes adquiridos a lo largo de su proceso de formación, ante todo en el diseño de estrategias y en la valoración de las mismas (SEP, 2014).

En este plan de acción es que se recuperan ideas de la investigación-acción, con la reflexión como elemento fundamental, en tanto representa un ir y venir

entre la teoría y la práctica, con la finalidad de mejorar y transformar lo que se hace dentro de las aulas.

Por su parte, el portafolio de evidencias consiste en un escrito de reconstrucción, el cual se sustenta en la demostración de aprendizajes adquiridos por los alumnos de educación básica, mediante evidencias con previo análisis reflexivo. Se define como un documento donde el estudiante integra y organiza las evidencias fundamentales para representar las competencias profesionales establecidas en el perfil de egreso (SEP, 2014, pp. 19-21).

El estudiante reconstruye su proceso de aprendizaje a partir de un conjunto de evidencias reflexionadas, analizadas, evaluadas y organizadas según la relevancia, pertinencia y representatividad respecto a las competencias genéricas y profesionales, con la intención de dar cuenta del nivel de logro o desempeño del estudiante en el ámbito de la profesión docente. Para su construcción es acompañado por un asesor de la escuela normal y un maestro de la escuela primaria donde realiza su práctica profesional.

CIERRE

Como se podrá advertir, dentro de las tres últimas reformas implementadas en la formación de docentes en educación primaria, hay tres aspectos de coincidencia: el primero es que todas señalan la elaboración del documento recepcional como culminación de los estudios de licenciatura y como referente de las competencias y conocimientos adquiridos en su proceso de formación; lo segundo es la importancia de un proceso analítico y reflexivo de la práctica profesional; y, el tercero, es la relevancia de la práctica profesional como elemento fundamental para la elaboración del documento recepcional.

De manera particular, las modalidades de titulación de la reforma de 2012 pretenden establecer una relación de los distintos cursos que se desarrollan dentro de la formación de los estudiantes de la escuela normal y trata de vincularlos a su práctica profesional. Las modalidades de titulación tienen sus propias particularidades y se puede observar que la recuperación de habilidades y saberes a lo largo de su proceso de formación son fundamentales para su desarrollo.

REFERENCIAS

- Secretaría de Gobernación (SG) (2012). Diario oficial de la Federación. ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, México: Secretaría de Gobernación. Recuperado el 18 de Mayo de 2017 en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf
- Oikión, E. (2008). El proceso curricular normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002). Plan de estudios 1997. Licenciatura en educación primaria. México: SEP.
- _____ (2012a). Herramientas básicas para la investigación educativa. México: SEP. Recuperado el 17 de Junio de 2017 en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/herramientas_basicas_para_la_investigacion_educativa_lepri.pdf
- _____ (2012b). Proyectos de Intervención socioeducativa. México: SEP. Recuperado el 13 de Mayo de 2016 en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/proyectos_de_intervencion_socioeducativa_lepri.pdf
- _____ (2014). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. México: SEP. Recuperado el 13 de Mayo de 2016 en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/orientaciones_academicas_para_el_%20trabajo_%20de%20titulacion.pdf

*Condiciones del asesoramiento de las
modalidades de titulación*

EN ESTE APARTADO SE OFRECE UN PANORAMA GENERAL DE LAS CONDICIONES EN que las escuelas normales públicas del Estado de México brindaron la asesoría para las modalidades de titulación. El universo de trabajo lo constituyeron trece instituciones que fueron parte de la prueba de aula del plan de estudios 2012 de maestros en educación primaria. La muestra fue de ocho escuelas: el 61.54% del total.

La muestra fue estratificada a partir de tres criterios: ubicación geográfica, entorno y resultados. En cuanto a la ubicación geográfica, se consideraron escuelas de las cuatro regiones en que se divide la entidad: una de la región oriente, dos de la nororiental, dos de la surponiente y tres de la norte. Sobre el entorno en que se inscriben las instituciones, se incluyeron dos ubicadas en comunidades con características rurales, tres en semiurbanas y tres en urbanas.

En lo relativo a los resultados del examen de ingreso al servicio de esa generación, se consideró a la escuela con el porcentaje de idoneidad más bajo (67.4%), a las dos instituciones con el más alto (100%) y a cinco con resultados intermedios: 80%, 82.3%, 87.5%, 91.4% y 91.7%.

La información que se consigna en este apartado fue obtenida mediante entrevistas semiestructuradas a colectivos de las instituciones. Salvo una excepción, los entrevistados fueron el subdirector académico, en su calidad de presidente de la comisión de titulación, el responsable de la organización de los procesos de titulación, que en algunas escuelas es el coordinador de séptimo y octavo semestres y en otras el titular de exámenes profesionales, y uno o más asesores de documento recepcional.

Mencionamos las modalidades que ofertó cada escuela, el perfil de los asesores, el número de asesores y la cantidad de asesorados, la manera en que se eligió a los asesores, los procesos de capacitación que tuvieron, el acompañamiento que realizaron a los estudiantes, los problemas que enfrentaron las escuelas, las ventajas que observaron al trabajar con las nuevas modalidades y sus metas para el futuro inmediato.

MODALIDADES ABORDADAS

El abordaje de las modalidades de titulación fue diferente (figura 1). Únicamente en una escuela (12.5%) se consideró al portafolio de evidencias como opción para obtener el título (EN2CPO9IO2015). En cuatro (50%) se optó por trabajar la tesis de investigación, en tres de forma marginal (ENICPO5IO2015, EN2CPO9IO2015, EN5CPI9IO2015) y en una de manera amplia (EN4CPI6IO2015). En las ocho instituciones se trabajó la modalidad de informe de prácticas profesionales, en cuatro de forma única (EN3CPI2IO2015, EN6CP27IO2015, EN7CPO3II2015, EN8CPIOII2015) en tres de manera amplia (ENICPO5IO2015, EN2CPO9IO2015, EN5CPI9IO2015) y en una de forma restringida (EN4CPI6IO2015).

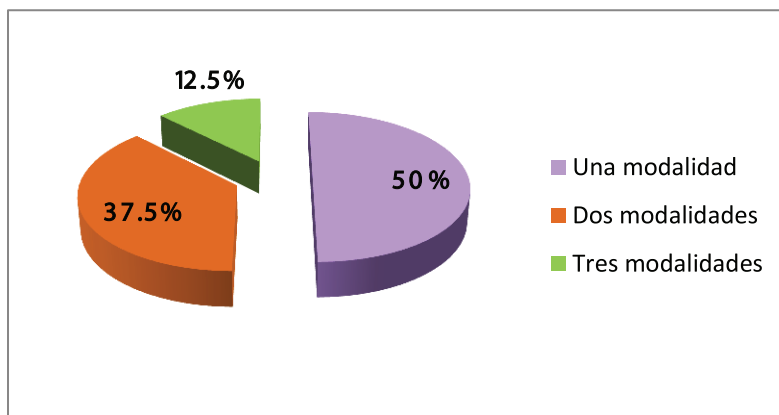


Figura 1. Porcentaje de instituciones que abordaron las modalidades

Si se toma como base el número de opciones que ofertó cada institución, los números son los siguientes (figura 2). Cuatro de las escuelas (50%) sólo trabajaron una modalidad de titulación: el informe de prácticas profesionales (EN3CPI2IO2015,

EN6CP27IO2015, EN7CPO3II2015, EN8CPIOII2015). En tres más (36.5%) se abordaron tesis de investigación e informes de prácticas (ENICPO5IO2015, EN4CPI6IO2015, EN5CPI9IO2015). En la institución restante (12.5%) se ofertaron las tres modalidades, aunque prevalecieron los informes de prácticas (EN2CPO9IO2015). Las razones de esta diversidad de ofertas fueron varias.

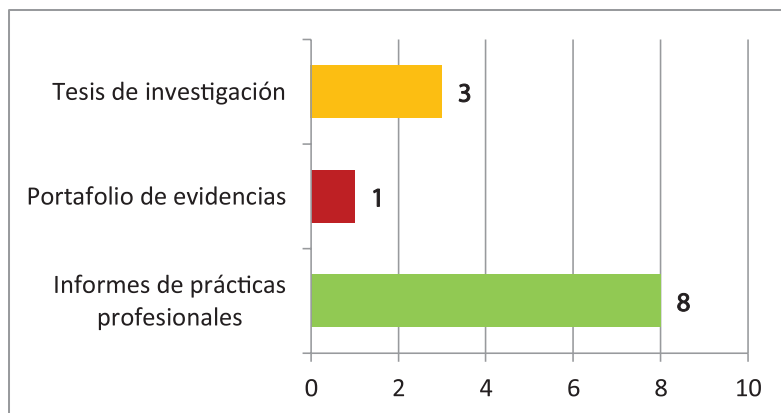


Figura 2. Número de escuelas que abordaron cada modalidad

La política educativa extraescolar fue un elemento fundamental. El documento normativo que definió las modalidades se publicó cuando los estudiantes cursaban el sexto semestre, lo que complicó el panorama para la elaboración de los portafolios de evidencias y el diseño del protocolo de las tesis de investigación. El primero porque recomendaba la recuperación de evidencias desde el primer semestre. La segunda porque requería de un protocolo de investigación previo que los estudiantes no tenían. El informe de prácticas profesionales estaba en tiempo pues se recomendaba su elaboración a partir del séptimo semestre.

Ante este panorama, la autoridad educativa estatal determinó que se trabajara sólo una modalidad, el informe de prácticas profesionales, por su semejanza con las opciones de titulación del plan de estudios anterior (EN7CPO3II2015). Las demás modalidades sólo se ofrecerían a petición de los estudiantes y si la escuela contaba con los medios para ofrecer la asesoría correspondiente (EN5CPI9IO2015). La autoridad educativa federal asumió una postura semejante, sólo cambiaron los argumentos. Propuso ofertar dos modalidades únicamente: portafolio de evidencias e informe de prácticas profesionales. No recomendó la tesis de investigación

porque los estudiantes estaban a punto de concluir el sexto semestre y no contaban con el protocolo de investigación necesario para desarrollarla.

Aunque las indicaciones fueron las mismas, las escuelas las asumieron de manera distinta, a partir de sus dinámicas internas. Cuatro escuelas se sujetaron a las recomendaciones y solamente trabajaron con informes de prácticas profesionales. Ya sea por las instrucciones recibidas o por las dificultades de recuperar las evidencias para los portafolios de evidencias desde los primeros semestres o de desarrollar tesis de investigación sin protocolos previos.

Las escuelas que asesoraron otras modalidades fueron por razones distintas. Una de ellas se ajustó a la política estatal: privilegió la elaboración de informes de práctica y sólo asesoró una tesis de investigación por solicitud de una de sus estudiantes (EN5CPI9102015). Otra de las escuelas siguió esa misma línea: propuso a sus estudiantes el informe de prácticas (85.8%) y atendió la solicitud de algunos estudiantes (14.2%) para trabajar tesis de investigación (EN1CPO5102015). Otra institución tomó la vía inversa: privilegió las tesis de investigación (90.5%) y atendió las solicitudes de los estudiantes (9.5%) que optaron por informes de prácticas (EN4CPI6102015). La razón de su proceder fue porque tenían un grupo de docentes con experiencia en la elaboración de sus propias tesis de grado. Por último, la escuela que ofertó las tres modalidades lo hizo de manera restringida (EN2CPO9102015): privilegió el informe de prácticas (81.25%) y a petición de parte asesoró tesis de investigación (12.5%) y portafolio de evidencias (6.25%).

En función de la publicación tardía de los documentos normativos, las recomendaciones de las autoridades educativas, la escasa experiencia de los docentes de las instituciones en la asesoría de las nuevas modalidades y la similitud de una de ellas con las opciones del plan de estudios anterior, las escuelas normales privilegiaron la elaboración de informes de prácticas profesionales, abordaron de manera restringida la elaboración de tesis de investigación y permitieron de manera marginal la elaboración de portafolio de evidencias.

PERFIL DE LOS ASESORES

El perfil de los asesores se sujetó a las condiciones de las instituciones. El documento normativo señala que para ser asesor de un documento recepcional es indispensable tener como mínimo el grado académico de maestría (SEP, 2014a, p.

13). En este apartado, la normatividad establecía una excepción, por única vez, para las escuelas que no contaran con el número suficiente de personal con grado para asesorar a los estudiantes: la autoridad federal podía autorizar la participación de docentes con estudios de maestría concluidos aunque sin grado, a petición de parte. Esta cláusula fue tomada en cuenta por el cincuenta por ciento de las instituciones.

En la mitad de las escuelas todos los asesores cumplían con el requisito de ley y tenían, cuando menos, el grado de maestría (EN1CP05102015, EN2CP09102015, EN4CP16102015, EN6CP27102015): cuatro asesores en una; ocho en otra; doce en una más; y 18 en la restante. En la otra mitad, la proporción de asesores con y sin grado fue variable. En una de las escuelas la mayoría de los asesores, cinco de siete (71.5%) sólo contaban con estudios de maestría, el resto (28.5%) contaban con el grado (EN3CP12102015). En otra, la proporción era equilibrada: 50% de asesores con grado y 50% de asesores sólo con estudios de maestría (EN7CP03112015). En las dos restantes, los asesores con grado prevalecieron, aunque en distinta proporción: 77.8% en una (EN8CP10112015) y 90.1% en otra (EN5CP19102015).

En cuanto a la situación laboral de los asesores, la posición de las escuelas fue heterogénea. Tres escuelas sólo consideraron personal de tiempo completo, entre investigadores educativos y pedagogos “A” (EN1CP05102015, EN7CP03112015, EN8CP10112015). Cuatro instituciones incluyeron a profesores de tiempo completo y de horas clase: la de ocho asesores, a siete tiempos completos y un horas clase (EN4CP16102015); la de doce asesores, a nueve tiempos completos y tres horas clase (EN3CP12102015); la de cuatro asesores, dos de tiempo completo y dos de horas clase (EN2CP09102015); y la de once asesores (EN5CP19102015), a siete profesores de tiempo completo y cuatro horas clase. Todos los profesores de horas clase eran personal con 20 horas o más. La escuela restante incluyó a once profesores de tiempo completo, cuatro de horas clase y tres directivos (EN6CP27102015). Fue la única institución que incluyó al director y a los dos subdirectores en el proceso de asesoría.

NÚMERO DE ESTUDIANTES POR ASESOR

La cantidad de asesores y el número de asesorados por cada uno de ellos fue variable. En cuanto al número de asesores por escuela el rango fue muy amplio: desde cuatro en dos instituciones hasta 18 en otra (figura 3). La cantidad de estudiantes

por asesor también fue distinta. En una de las escuelas con cuatro asesores, dos atendieron a siete estudiantes y los otros dos a uno cada quien. En la otra también con cuatro asesores, tres orientaron a ocho estudiantes y uno a siete. En el plantel con siete asesores, seis dirigieron a tres estudiantes y uno a cuatro.

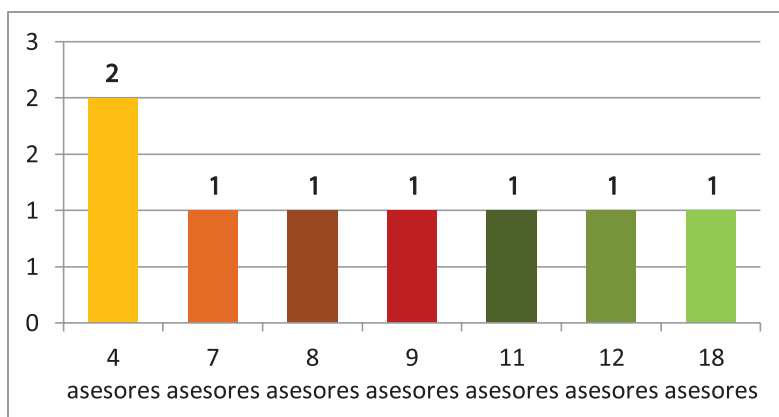


Figura 3. Número de asesores por escuela

En la institución con ocho asesores, seis atendieron a cinco y dos a seis. En la escuela que tuvo nueve asesores en total, seis de ellos orientaron a tres estudiantes y tres a dos. En el plantel con once asesores, siete guiaron a cinco estudiantes, tres a cuatro y uno a uno. En la institución con doce asesores, once dirigieron a tres estudiantes y uno a dos. En la escuela restante con 18 asesores, dos atendieron a seis estudiantes, dos a tres, once a dos y tres a uno. La diversidad del número de estudiantes asesorados por docente fue muy amplia: de uno a ocho. No existe una tendencia en ese sentido. Lo que sí se puede inferir es que existen algunas instituciones que mantienen el esquema del plan de estudios previo (1997) y la asesoría del documento recepcional es la principal función que cubren los docentes asesores. Por ello, tienen un número amplio de estudiantes bajo su responsabilidad. También identificamos escuelas que trataron de incluir a la mayoría de su personal, independientemente de la función que tuvieran, por lo que el número de estudiantes por asesor disminuyó significativamente.

DESIGNACIÓN DE LOS ASESORES

El documento normativo establece que los estudiantes deben elaborar una carta de exposición de motivos para solicitar a su asesor de documento recepcional (SEP, 2014b, pp. 13-14). Un cuerpo colegiado, la Comisión de titulación (SEP, 2014a, pp. 12-13), recibe la carta y designa al asesor correspondiente. Las formas que siguieron las escuelas para este procedimiento también fueron diversas.

Dos de los planteles hicieron la asignación sin considerar la exposición de motivos de los estudiantes. Una de ellas ignoró la carta de los estudiantes y los perfiles de los asesores e hizo la designación de acuerdo con el listado de los estudiantes, de forma autoritaria, *a ojo de buen cubero* (EN3CP12102015). Otro empleó un criterio distinto: la ubicación geográfica de las escuelas de práctica (EN7CP03112015). La designación del asesor fue a partir de la escuela primaria donde se encontraba practicando el estudiante: un asesor para todos los estudiantes de una misma escuela primaria.

Cinco escuelas hicieron la asignación a partir de la exposición de motivos de los estudiantes. Con base en la modalidad y el tema propuesto por el estudiante y a partir del perfil profesional de los asesores, realizaron la distribución respectiva. En una de estas instituciones, la asignación se hizo en una reunión con los asesores y se les dio a éstos la posibilidad de intercambiar temas de asesoría entre sí. En la escuela restante, la distribución se hizo a partir de la solicitud de los estudiantes. Se elaboró un listado de asesores y se les dio la oportunidad de que solicitaron al de su preferencia. Cuando el número de solicitudes para un asesor rebasaba la oferta, se consideró el historial académico del estudiante en el momento de dar la notificación.

En la mayor parte de los casos la asignación de los tutores se ajustó a la normatividad vigente, pero hubo casos donde se consideraron otros factores más administrativos que académicos, que pueden interferir en la calidad del servicio de asesoría que reciben los estudiantes. Solamente una escuela rebasó la normatividad y con base en criterios académicos amplió la posibilidad de participación de los estudiantes. Sería interesante realizar un estudio donde se contrasten los resultados de las asesorías y la calidad de los trabajos, a partir de los mecanismos de asignación de los asesores.

CAPACITACIÓN DE LOS ASESORES

Las escuelas tuvieron poco margen de maniobra para capacitar a los asesores de documento recepcional. Tres instituciones no tuvieron un programa formal de capacitación. Una de ellas centró su atención en la capacitación a los estudiantes (EN3CPI2102015). Otra utilizó la experiencia acumulada en el plan de estudios anterior y dio la indicación de que se considerara el ensayo como el referente para asesorar la elaboración de los informes de prácticas (EN5CPI9102015). En la restante sólo se contó con el acompañamiento de un asesor externo en una de las modalidades que se trabajaron (EN2CPO9102015).

Cinco escuelas sistematizaron espacios de capacitación para sus asesores. En una (EN1CPO5102015) se dio a través de cursos formales de 25 horas impartidos por investigadores educativos de la institución. Un curso para cada una de las modalidades que se trabajaron. Las otras cuatro lo hicieron mediante la figura de las academias. Una (EN6CP27102015) con reuniones quincenales, donde se abordaban temáticas relacionadas con la investigación-acción. Otra (EN7CPO3112015) mediante reuniones semanales, donde los asesores revisaban documentos normativos y comentaban avances y dificultades en el proceso de asesoría. Una más (EN8CPI0112015) con sesiones quincenales, donde se revisaban documentos teóricos sobre la investigación acción y se acordaban los avances de los documentos para las dos semanas siguientes. La restante (EN4CPI6102015) a través de reuniones semanales, de dos horas, donde se trataban asuntos relacionados con el contenido de los documentos. La suma de las horas trabajadas permitió a esta escuela extender a los asesores un diploma por 120 horas de trabajo.

ACOMPañAMIENTO A LOS ESTUDIANTES

Las escuelas centraron sus esfuerzos en el proceso de acompañamiento de los estudiantes. Todas impartieron una o más asesorías sobre las tres modalidades de titulación cuando los estudiantes cursaban el sexto semestre. Las diferencias entre ellas se dieron en aspectos concretos de la formación complementaria y en los mecanismos de revisión de los avances.

Cuatro escuelas emplearon los espacios de formación complementaria para brindar a los estudiantes herramientas teóricas, metodológicas y técnicas para apoyar la elaboración del documento recepcional. Una (EN7CPO3112015) organizó

cursos de corta duración, dirigidos por los asesores, donde se definían algunas de las partes del documento recepcional. Otra (EN6CP27IO20I5) brindó un curso de 25 horas sobre la elaboración del protocolo de investigación. Otra ofertó (EN5CPI9IO20I5) dos cursos de metodología y uno de ortografía y redacción. La restante (EN3CPI2IO20I5) ofreció tres cursos a sus estudiantes: uno de epistemología, otro de narrativa y uno más sobre argumentación.

Los foros internos de presentación de avances del documento recepcional fue el otro mecanismo de acompañamiento para con los estudiantes (figura 4).

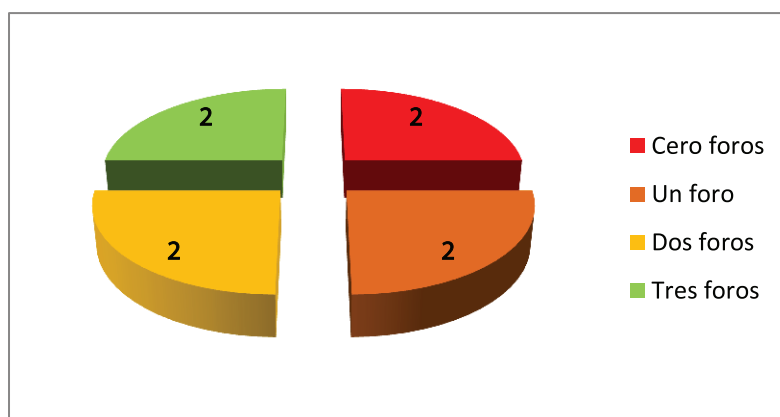


Figura 4. Número de foros internos organizados por escuela

Seis instituciones realizaron este tipo de eventos académicos, aunque con diversas variantes. Dos escuelas sólo organizaron un foro donde los estudiantes presentaron su plan de acción en la modalidad de informe de prácticas profesionales (EN8CPI0II20I5) o su protocolo de investigación en la modalidad de tesis de investigación (EN4CPI6IO20I5). Dos escuelas realizaron dos foros. En ambos casos (EN2CPO9IO20I5, EN3CPI2IO20I5) emplearon uno para la presentación de avances y el otro para la exposición del trabajo final. Dos escuelas más (EN6CP27IO20I5, EN7CPO3II20I5) tuvieron tres foros: uno para presentar el plan de acción, otro sobre sus avances y el final para exponer el borrador terminado.

PROBLEMAS QUE SE ENFRENTARON

Los problemas que tuvieron que enfrentar y sortear las escuelas fueron de diversa índole y guardaron relación estrecha con el contexto específico en el que se insertaban, pero se pueden enumerar los más representativos (figura 5). El desconocimiento de las modalidades y de la forma en que se debían estructurar los documentos finales fue un problema común para todas las instituciones (100%). Otro problema común pero menos generalizado fue, en cinco escuelas, que los estudiantes no tenían los elementos necesarios para construir los nuevos documentos recepcionales. Tres mencionaron las limitadas posibilidades de los estudiantes para reflexionar sobre su práctica (EN2CPO9102015, EN7CPO3112015, EN8CPI0112015). Una (EN5CPI9102015) hizo énfasis en las pocas posibilidades que tenían los estudiantes para el uso crítico de la teoría. La restante señaló (EN4CPI6102015) las escasas habilidades investigativas que los estudiantes habían desarrollado a lo largo de su formación como para elaborar una tesis.

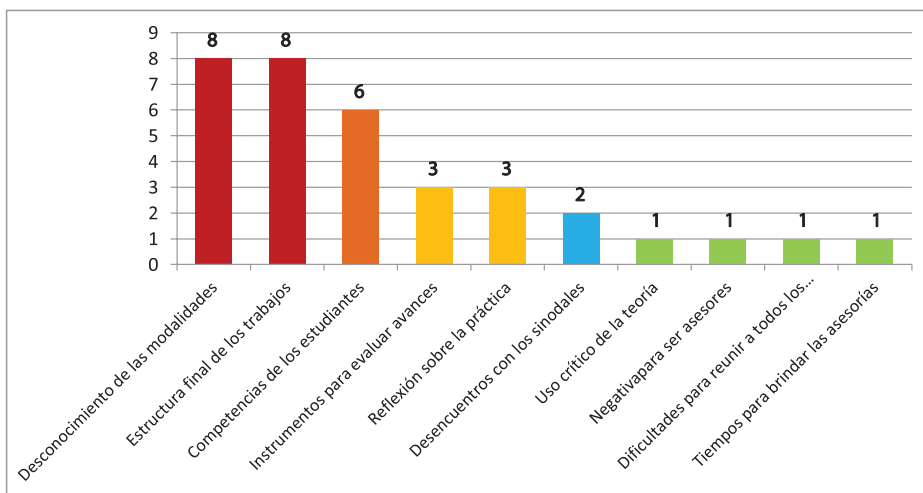


Figura 5. Problemas enfrentados por las escuelas

Tres instituciones (ENICPO5IO2015, EN6CP27IO2015, EN7CPO3II2015) mencionaron la dificultad para construir los instrumentos de evaluación que permitieran valorar los avances en la elaboración de los documentos de titulación. Dos más (EN4CPI6IO2015, EN7CPO3II2015) señalaron los desencuentros que tuvieron los estudiantes con los lectores o sinodales al valorar el documento de una modalidad con la que no estaban familiarizados. En otra institución (EN3CPI2IO2015) se señaló la negativa inicial de los docentes para asesorar documentos que jamás había dirigido. Una más precisó (EN6CP27IO2015) las dificultades para reunir e informar a los asesores por la gran cantidad de docentes que fungieron como tal. Otra (ENICPO5IO2015) mencionó los problemas para determinar tiempos específicos para la asesoría en virtud de que algunos de los docentes eran horas clase y no asistían por la tarde.

VENTAJAS DE LAS NUEVAS MODALIDADES

En esa primera experiencia con las nuevas modalidades de titulación, las escuelas manifestaron una visión distinta sobre sus ventajas (figura 6). Dos de las instituciones dijeron que no observaron diferencia alguna con respecto a las opciones del plan de estudios anterior. Una de ellas sostuvo (EN5CPI9IO2015) que no percibieron avances sustanciales en comparación con las opciones anteriores; y la otra (EN7CPO3II2015) mencionó que, debido a la improvisación, no identificaron diferencias significativas con respecto a los ensayos que se elaboraban con el plan de estudios anterior.

Las otras seis instituciones sí identificaron ventajas relevantes en los informes de prácticas profesionales y las tesis de investigación. Sobre los primeros, cuatro escuelas (EN2CPO9IO2015, EN3CPI2IO2015, EN6CP27IO2015, EN8CPI0II2015) señalaron que los informes permitieron a los estudiantes reflexionar sobre su práctica. En relación a las tesis de investigación, dos escuelas opinaron favorablemente: una (EN2CPO9IO2015) sostuvo que los estudiantes despertaron su gusto por la lectura y la otra (EN4CPI6IO2015) que se dio un tratamiento distinto a temas abordados anteriormente.

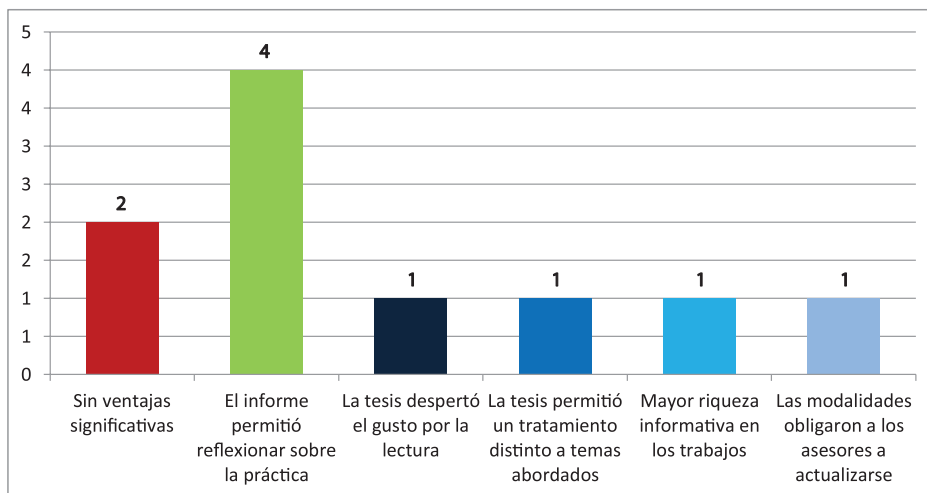


Figura 6. Ventajas de las nuevas modalidades

De manera general, sin especificar a alguna de las modalidades, una institución (ENICPO5IO2015) mencionó que existió una mayor riqueza informativa de los trabajos y otra (EN4CPI6IO2015) hizo énfasis en que las nuevas opciones obligaron a los asesores a actualizarse.

ALTERNATIVAS A FUTURO

A partir de esa primera experiencia, caracterizada por la incertidumbre sobre varios de los procesos, las escuelas tenían metas bastante claras. Una común a todas ellas era la incursión en la asesoría de las tres modalidades de titulación, siete de ellas por vez primera. La octava pretendía perfeccionar la asesoría de las tres opciones a partir de los resultados de su primera experiencia.

Otra común en cuatro instituciones fue la de informar sobre las tres modalidades de trabajo a los estudiantes desde que cursaban el primer semestre, para que, quienes optaran por el portafolio de evidencias, iniciaran desde ese momento la recuperación de los documentos necesarios para su integración.

El resto fueron de carácter particular, pero casi todas ellas ponían en el centro de su preocupación a los estudiantes. Una (EN5CPI9IO2015) se planteó la elaboración de un documento explícito que ayudara a los asesores y guiara a los estudiantes en la elaboración de su documento recepcional. Otra de ellas (EN7CPO3II2015) se

propuso determinar un apoyo interno que guiara la labor de la asesoría en cada una de las modalidades. Otra (ENICPO5102015) aspiró sólo a considerar asesores de tiempo completo y permitir que los estudiantes eligieran el suyo. Una más (EN6CP27102015) se planteó una meta parecida: reducir el número de asesores y solamente incluir profesores de tiempo completo. Otro plantel (EN4CPI6102015) se propuso incluir como asesores sólo a docentes que concluirían el ciclo escolar, para evitar que abandonaran a los estudiantes en el transcurso del mismo. Otra institución (EN8CPI0112015) pretendió sólo incluir como asesores a los docentes con grado académico de maestría.

Como podrá apreciarse, el contexto en que las instituciones tuvieron su primera experiencia en la asesoría de las nuevas modalidades de titulación fue poco propicio para la innovación. Sin embargo, las escuelas enfrentaron el reto y, en la medida de sus posibilidades, resolvieron los problemas que se les presentaron. Restaría saber si los documentos de titulación que asesoraron cumplían con los requisitos establecidos en los documentos normativos correspondientes.

REFERENCIAS

Escuela Normal No. 1. (ENICPO5102015). Correspondencia personal.

Escuela Normal No. 2. (EN2CPO9102015). Correspondencia personal.

Escuela Normal No. 3. (EN3CPI2102015). Correspondencia personal.

Escuela Normal No. 4. (EN4CPI6102015). Correspondencia personal.

Escuela Normal No. 5. (EN5CPI9102015). Correspondencia personal.

Escuela Normal No. 6. (EN6CPC27102015). Correspondencia personal.

Escuela Normal No. 7. (EN7CPO3112015). Correspondencia personal.

Escuela Normal No. 8. (EN8CPI0112015). Correspondencia personal.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014a). Lineamientos para orientar el proceso de titulación. Plan de estudios 2012. México: DGESE.

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

Temas de titulación

Héctor Velázquez Trujillo
Basilio Reyes Mejía
Lucio González Escobar

LA APLICACIÓN DE UN NUEVO PLAN DE ESTUDIOS EN LAS ESCUELAS NORMALES (SG, 2012), con una orientación teórico-metodológica distinta y una malla curricular diferente, supondría la discusión de nuevos asuntos educativos, el abordaje de problemas intemporales bajo nuevas perspectivas y el cultivo de líneas de investigación diferentes. Cabría esperar, también, que los temas que se abordan en las nuevas modalidades de titulación debían de ser distintos, plantearse de forma diversa y analizarse de manera diferente a como se había hecho en planes de estudio precedentes.

Los trabajos de titulación son relevantes en la evaluación de un programa educativo porque en ellos se articula la formación de los profesionales de la educación. Se hace patente la cultura escolar que priva en la institución, se sintetiza la visión que los nuevos docentes tienen de su campo de formación profesional y se demuestran las competencias del perfil de egreso. Los temas que se abordan en estos trabajos también podrían dar pauta para evaluar el impacto formativo del programa educativo en cuestión.

En este contexto, nos surgieron varias preguntas. Una de ellas, que guió la primera parte del estudio y de cuyos resultados damos cuenta en las siguientes páginas, fue: ¿qué temas abordan los estudiantes de las escuelas normales públicas en sus trabajos de titulación? En el escrito mencionamos los objetivos de esta parte del estudio, el supuesto del que partimos, el referente empírico, el marco teórico, la metodología empleada, los resultados por modalidad y algunas conclusiones.

OBJETIVO Y SUPUESTO

El objetivo general que orientó nuestra indagación fue el de identificar los temas que abordan en sus trabajos de titulación los estudiantes de la generación 2011-2015 de licenciados de educación primaria.

El supuesto del que partimos fue que los temas que abordan los estudiantes normalistas en sus trabajos de titulación tienen su origen en los cursos del nuevo plan de estudios de educación normal.

LAS ESCUELAS NORMALES

El referente empírico fue la generación 2011-2015 de licenciados en educación primaria de las escuelas normales públicas del Estado de México. Se consideró como muestra al 61.5% del total de las instituciones que ofrecen ese programa educativo: ocho de trece. La muestra fue estratificada de acuerdo con tres criterios: ubicación geográfica, contexto y desempeño.

En cuanto a ubicación geográfica, se consideraron escuelas de cada una de las cuatro regiones en que se divide la entidad. Sobre el contexto, se incorporaron cinco instituciones que se localizan en comunidades urbanas y tres en rurales. En lo referente a resultados, se incluyó una institución con el porcentaje de idoneidad más bajo en el examen de oposición a la educación básica (67.4%), cinco con porcentajes intermedios (entre 80 y 91.7%) y dos con el porcentaje más alto (100%).

LOS TRABAJOS DE TESIS

Eco (2001, p. 18) señala que las tesis de licenciatura se enfocan en el ejercicio profesional. Hacer un estudio de las tesis de licenciatura implica, entonces, realizar una evaluación de la formación para la docencia de los estudiantes normalistas, pues, como sostiene Zapata (2005, p. 28), quien desarrolla una investigación lo hace desde su situación y en confrontación con su realidad a partir de sus recursos culturales, condiciones institucionales y socio-culturales que lo condicionan.

Estudiar las tesis de licenciatura permite, como indican Jiménez-Contreras, Ruiz y Jiménez (2014) cuando hablan sobre las tesis de doctorado, identificar las líneas de investigación institucionales, contribuir a la conformación del estado del conocimiento y conocer algunos procesos de formación del programa educativo.

Gutiérrez y Barrón (2008, p. 82) señalan dos aspectos que se pueden conocer con el estudio de las tesis de posgrado y que se podrían hacer extensivos a los análisis de las tesis de licenciatura: reflejan las temáticas y parte de los contenidos de la investigación educativa de las instituciones académicas y muestran la agenda de investigación que interesa a los especialistas que trabajan en esas instituciones. Carrillo y Larrauri (2001, p. 75) agregan un factor adicional: estos estudios son relevantes como elementos de diagnóstico, como el primer paso para la mejora.

Con un sentido evaluativo, Mandujano-Romero y Grajeda (2013) identifican dos factores para valorar una tesis de pregrado: calidad y pertinencia. La primera se refiere a tener una metodología impecable que asegure la interpretación objetiva de los resultados obtenidos y la segunda que aporte conocimiento, con aplicación académica o proyección social.

De manera particular, sobre los temas de tesis, Zapata (2005, p. 37) sostiene que los docentes que dictan asignaturas de investigación en ciencias sociales coinciden en que el principal problema que enfrenta un estudiante de licenciatura, o posgrado, es encontrar el tema adecuado a sus posibilidades intelectuales y realizar el respectivo planteamiento del problema de investigación.

Los temas surgen de contextos específicos, no son producto del azar. Los estudiantes identifican temas que son de su interés, ya sea porque se relacionan con los contenidos abordados en los distintos trayectos, porque les resultaron relevantes al momento de realizar sus intervenciones o bien porque se relacionan con problemas de su propia formación inicial (SEP, 2014, p. 11).

ANÁLISIS DE CONTENIDO

El análisis de contenido, señala Boronat (2005, p. 158), es una acción que aplicamos de manera cotidiana para entresacar las ideas fundamentales de un texto, pero para realizar estudios no basta esa forma de proceder. Si se pretende que el análisis tenga carácter científico, conviene utilizar una técnica fiable y válida. Según Krippendorff (1990), el análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto (p. 28).

Sobre la intención indagatoria de este tipo de análisis, López (2002) considera que con esta técnica no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino

las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta cuantificarse (p. 173).

Se identifican tres tipos de unidades de análisis, determinarlas es relevante porque implica delimitar su definición, su separación, sus respectivos límites y su identificación para el análisis (Krippendorff, 1990, p. 81). Las unidades de muestreo son las unidades materiales que conforman la realidad a investigar, las unidades de contexto son más amplias y contienen la información del medio editor; y las unidades de registro son las partes analizables en que se divide la unidad de muestreo.

TEMAS TRADICIONALES Y EMERGENTES

Lo tradicional, según una de las tres acepciones del diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2014), es lo que sigue las ideas, normas o costumbres del pasado. Los temas tradicionales serían, entonces, aquellos tópicos que se han abordado en los documentos de titulación de manera recurrente en la historia reciente, y quizás también lejana, de las escuelas normales.

Son temas trabajados por los estudiantes indistintamente del plan de estudios en que se hayan formado y de la modalidad que hubiesen elegido. Estos tópicos tienen su origen o guardan relación con las asignaturas del plan de estudios de educación primaria, ya sea de manera particular o de forma general.

Para Rojas (2005, p. 184) los temas emergentes son los que dan cuenta de novedades fácticas o teóricas, escasamente tratadas y cuyo ulterior desarrollo conducirá a una definición nueva del campo de estudio.

Los temas emergentes serían los tópicos que normalmente no se han estudiado en los trabajos de titulación y que de pronto surgen como importantes dentro de la educación normal. Son asuntos abordados por los integrantes de las últimas generaciones. Surgen de los espacios de la malla curricular del plan de estudios que cursan o guardan relación con las políticas educativas recientes.

MODALIDADES PREFERIDAS

La selección de las modalidades de titulación obedeció más a políticas institucionales que a preferencias personales. Cuatro escuelas (50%) sólo ofrecieron una alternativa a sus estudiantes: el informe de prácticas profesionales. Tres

instituciones (37.5%) propusieron dos modalidades a sus estudiantes: informe de prácticas profesionales y tesis de investigación. En dos de ellas predominó el informe y en una la tesis. La escuela restante (12.5%) ofertó las tres modalidades. De sus 16 estudiantes, uno optó por el portafolio de evidencias, dos por la tesis de investigación y trece por el informe de prácticas profesionales.

En general, sin hacer distinciones por escuela, la selección de las modalidades fue heterogénea (figura 1). Un número mínimo de estudiantes (0.45%) eligió el portafolio de evidencias, una cantidad importante (21.36%) se inclinó por la tesis de investigación y la mayoría (78.19%) optó por el informe de prácticas profesionales.

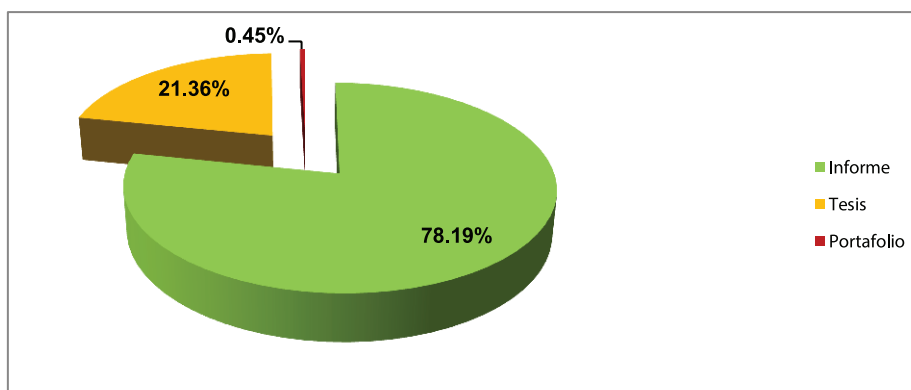


Figura 1: Documentos recepcionales por modalidad. Elaboración propia.

Las diferencias abismales en las preferencias por las distintas modalidades tienen su raíz en las condiciones institucionales. Las escuelas recibieron la indicación de proponer a sus estudiantes el informe de prácticas profesionales, pues era la opción que se relacionaba directamente con las modalidades que se habían trabajado en el plan de estudios anterior.

Siete escuelas acataron la indicación, privilegiaron el informe de prácticas profesionales y ofrecieron las otras dos opciones por solicitud expresa de los estudiantes. La octava escuela favoreció la tesis de investigación y ofertó las otras dos modalidades a petición de parte.

EL TEMA DEL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS

De los 220 documentos recepcionales que se revisaron, sólo uno (0.45%) correspondió al portafolio de evidencias. El tema que se abordó fue de carácter emergente: la inclusión educativa. El trabajo se centró en la necesidad de potenciar la formación inicial de los docentes para desarrollar competencias que les permitan incluir en las actividades a los niños con barreras para el aprendizaje.

Esta modalidad fue poco demandada porque las políticas institucionales no la privilegiaron y porque los estudiantes no tenían las evidencias necesarias para reconstruir el desarrollo de una o más competencias profesionales a los largo de los ocho semestres de la carrera.

LOS TEMAS DE LAS TESIS DE INVESTIGACIÓN

Los temas privilegiados por los estudiantes en las tesis de investigación fueron los tradicionales (figura 2).

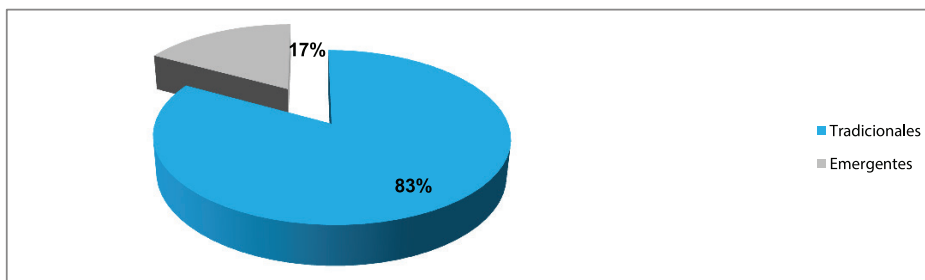


Figura 2: Temas tradicionales y emergentes en las tesis de investigación.

Elaboración propia.

De los 47 documentos, la mayoría (83%) se refirió a aspectos relacionados con las asignaturas de la escuela primaria. Solamente algunos cuantos (17%) abordaron temas vinculados con los cursos del nuevo plan de estudios de educación normal o con los programas recientes que se han implementado en educación básica.

La variedad de temas tradicionales fue amplia (figura 3). Prevalcieron los de *Español* y *Matemáticas*. Los temas generales vinculados con la escuela primaria también fueron demandados.

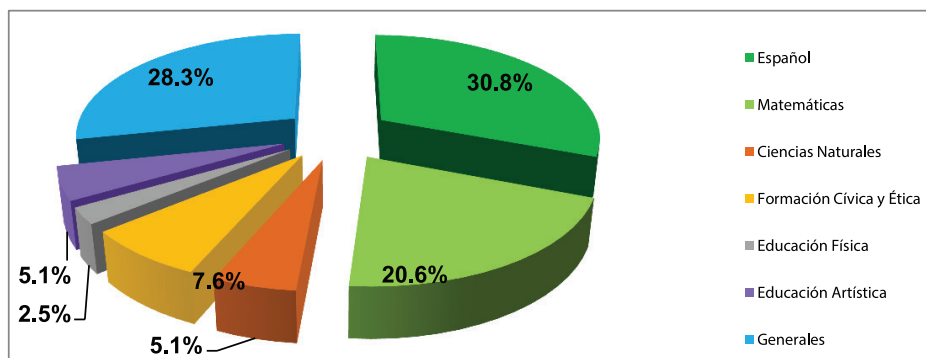


Figura 3: Temas tradicionales en las tesis de investigación. Elaboración propia.

En *Español* sobresalieron los tópicos relacionados con lecto-escritura y comprensión lectora. En *Matemáticas* prevaleció la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento matemático. En las otras asignaturas destacaron el desarrollo del pensamiento científico, la activación física, la expresión corporal y los valores. Ningún documento abordó aspectos relacionados con *Historia* o *Geografía*.

Un porcentaje elevado de estudiantes (28.3%) se inclinó por temáticas de corte global, que no están relacionadas directamente con una asignatura pero que contemplan a varias de ellas, como estrategias didácticas, estrategias lúdicas, motivación y participación de los padres de familia. La variedad de temas emergentes fue limitada (figura 4).

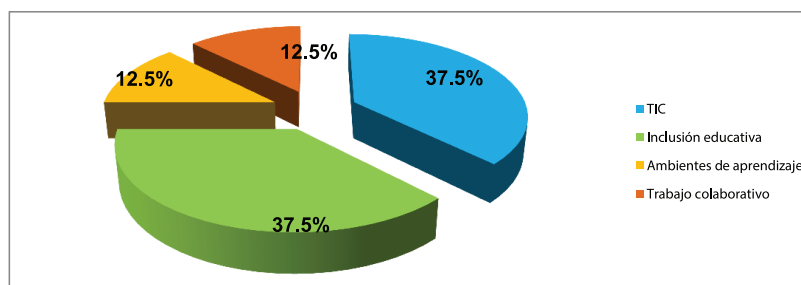


Figura 4: Temas emergentes en las tesis de investigación. Elaboración propia.

En el rubro de las tecnologías de la información y la comunicación se consideró el uso de software educativo y de los recursos multimedia para apoyar el aprendizaje de los alumnos. En inclusión educativa se estudiaron temas relativos al trabajo con niños con capacidades diferentes. Sólo un escrito se enfocó en la generación de ambientes de aprendizaje y otro en el trabajo colaborativo.

LOS TEMAS DE LOS INFORMES DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

En los informes de prácticas profesionales los temas tradicionales fueron ligeramente preferidos por sobre los emergentes (figura 5).

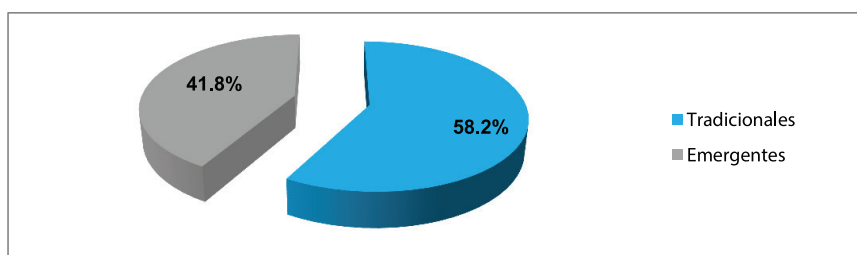


Figura 5: Temas tradicionales y emergentes en los informes de prácticas profesionales.
Elaboración propia.

De un total de 172 documentos, el porcentaje más alto (58.2%) correspondió a los tópicos vinculados con las asignaturas que se cursan en la escuela primaria. Los temas de carácter emergente (41.8%) aunque tuvieron menor demanda también fueron estudiados.

En este campo hubo una amplia variedad de temas tradicionales (figura 6). De los 100 informes que abordaron este tipo de tópicos, los más estudiados fueron los relacionados con la asignatura de *Español* (40%). Destacaron, también, los temas generales (21%) y los vinculados con las asignaturas de *Matemáticas* (14%) y *Formación Cívica y Ética* (14%).

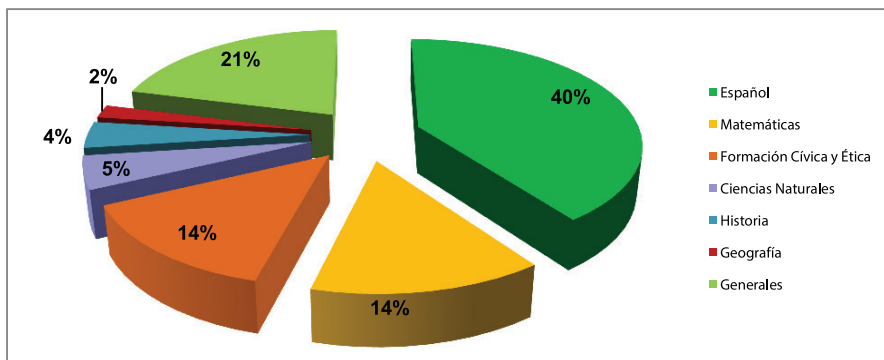


Figura 6: Temas tradicionales integrados por asignatura. Elaboración propia.

En la asignatura de *Español* prevalecieron dos grandes temas: lecto-escritura y comprensión lectora. En la de *Matemáticas* dominaron los referidos a la resolución de problemas. En la de *Formación Cívica y Ética* destacaron el desarrollo de distintos valores dentro del aula. En los generales predominaron las estrategias didácticas, que podían ser globales o específicas, y la evaluación de los aprendizajes.

Los temas emergentes también se caracterizaron por su variedad (figura 7). De los 72 informes bajo esa óptica la mayoría relativa más alta correspondió al trabajo colaborativo.

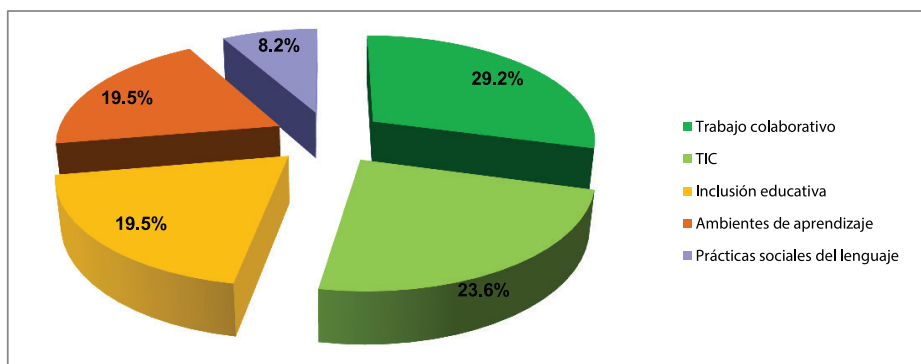


Figura 7: Temas emergentes por bloque. Elaboración propia.

Asimismo, sobresalieron temas relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación, en general, y con el manejo de las tabletas electrónicas en quinto y sexto grados, en particular. Los temas de inclusión educativa y de creación de

ambientes de aprendizaje también fueron requeridos. En las prácticas sociales del lenguaje prevalecieron los temas referidos al español pero también hubo un caso de lengua extranjera: inglés.

A MANERA DE CIERRE

Contrariamente a lo que se suponía en un principio, los temas que eligen los estudiantes para sus trabajos de titulación no se desprenden de los cursos del nuevo plan de estudios de educación normal sino de las asignaturas que se abordan en la escuela primaria.

Los temas tradicionales destacaron por sobre los emergentes en los trabajos de titulación de las escuelas normales públicas en el Estado de México. Los estudiantes tienden a abordar problemas que han sido ampliamente estudiados en sus contextos. En las tesis de investigación los temas tradicionales superan con mucho a los emergentes. En los informes de prácticas profesionales el panorama es un poco distinto: aunque prevalecen los temas tradicionales por sobre los emergentes, la desproporción no es tan grande.

Los estudiantes normalistas, por iniciativa propia o por influencia de sus formadores, optan por abordar asuntos ampliamente estudiados. Aún no se tiene una explicación sobre esta tendencia, a lo más que se puede aspirar es a la formulación de algunos supuestos.

Primer supuesto. Es factible que los estudiantes revisen los documentos recepcionales de sus compañeros de generaciones anteriores, pero no para elaborar el estado del conocimiento de algún asunto en concreto y tomarlo como referencia a fin de hacer algún aporte, sino para elegir un tema en específico y ahorrarse una parte de las acciones relacionadas con el planteamiento del problema y la recuperación de las fuentes de información.

Segundo supuesto. Es posible que la selección de los temas tradicionales sea por sugerencia de su director de tesis, que sean sus docentes, que han asesorado ese tipo de tópicos una y otra vez, quienes induzcan a los estudiantes. En los avances de análisis de contenido se han identificado a docentes que dirigen dos o más documentos sobre el mismo tema.

Tercer supuesto. Es probable que, ante la gran cantidad de información existente en la Internet sobre algunos temas, sea más fácil y menos riesgoso para

los estudiantes bajar esa información de la red e integrarla a sus documentos recepcionales. Copiar y pegar nunca había sido tan fácil como ahora.

Tampoco se saben las razones por las que se abordan poco los temas emergentes, sólo se pueden aventurar algunos supuestos.

Cuarto supuesto. Es factible que la escasa información disponible sobre esos tópicos, tanto en fuentes bibliográficas y hemerográficas como webgráficas, desaliente a los estudiantes, pues se les complica la elaboración del marco de referencia y la fundamentación teórica de sus trabajos

Quinto supuesto. Es posible que, como los estudiantes consultan más los libros que las revistas especializadas y las memorias de congresos nacionales e internacionales, sus fuentes de información los remitan a temas que se discutían varios años atrás y que han perdido vigencia.

Sexto supuesto. Es probable que los estudiantes, y quizá también sus maestros, tienen temor por abordar temas novedosos, que llevan inherente el riesgo del fracaso, pues es mucho más rentable y seguro estudiar aquello que se ha trabajado tradicionalmente y de la misma forma en que se ha hecho.

Séptimo supuesto. Es viable que los conceptos que poseen los estudiantes les dificulten el abordaje de temas nuevos, pues debe ser complicado, para quienes se integran por primera vez al ámbito de la investigación, no tener referentes teóricos precisos. Ha de ser difícil para ellos pensar y acercarse a los ambientes de aprendizaje cuando en sus aulas, y en las de la escuela primaria, aún se habla de premios o castigos y de control de grupo.

Habrá que ampliar el estudio para corroborar o refutar los supuestos e identificar los factores que inciden en los estudiantes para que opten por abordar los temas tradicionales y dejen en segundo término los emergentes.

REFERENCIAS

- Boronat Mundina, J. (2005). Análisis de contenido. Posibilidades de aplicación en la investigación educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (19), 157-174. Recuperado el 13 de junio de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419209>

- Carrillo Téllez, R., y Larrauri Torroella, R. (2001). Las tesis de posgrado en la Facultad de Derecho de la UAEM: análisis de su contenido. *Tiempo de Educar*, 3(5), 73-104. Recuperado el 05 de julio de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31103504>
- Eco, U. (2001). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez Serrano, N. G., y Barrón Tirado, M. C. (2008). Tesis de posgrado en educación en el estado de Morelos. Temas y ámbitos de estudio. *Perfiles Educativos*, xxx (122), 78-93. Recuperado el 27 de junio de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211181004>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica* (Trad. Leandro Wolfson). España: Paidós.
- Jiménez Contreras, E., Ruiz Pérez, R., y Delgado López-Cózar, E. (2014). El análisis de las tesis doctorales como indicador evaluativo: reflexiones y propuestas. *Revista de Investigación Educativa*, (32), 295-308. Recuperado el 2 de julio de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283331396001>
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido. Como método de investigación. *Revista de Educación*, 4(2002), 167-179. Recuperado el 21 de junio de 2016, de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>
- Mandujano-Romero, E., y Grajeda Ancca, P. (2013). Calidad de las tesis para obtener el título de médico cirujano, *Acta Médica Peruana*, Abril-Junio, 70-74. Recuperado el 2 de julio de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96629460004>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Consultado el 21 de junio de 2016, en <http://www.rae.es/rae.html>
- Rojas Gamboa, E. (2005). Análisis preliminar de temas emergentes. *Perfiles Educativos*, xxvii (109-110), 184-189. Recuperado el 4 de julio de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211010>

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Plan de estudios 2012. México: DGESEPE.
- Secretaría de Gobernación (SG) (2012). Diario oficial de la Federación. ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, México: Secretaría de Gobernación.
- Velázquez, H., Reyes, B., y González, L. (2016). Los temas de titulación en las escuelas normales públicas del Estado de México. *Revista de sistema y gestión educativa*, 3(9), 1-10.
- Zapata, O. A. (2005). ¿Cómo encontrar un tema y construir un tema de investigación? *Innovación Educativa*, 5(29), 37-45 Recuperado el 5 de julio de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421472004>

*El portafolio de evidencias: una
modalidad para obtener el grado de
Licenciatura en educación primaria*

INTRODUCCIÓN

El portafolio es una herramienta que se ha venido incorporando en la formación del profesorado en educación superior, concretamente en el ámbito universitario, con el propósito de valorar el aprendizaje de los estudiantes a través de las evidencias que van demostrando en su trayecto de formación.

En las Escuelas Normales del Estado de México, en el plan de estudios 2012, se inserta el portafolio de evidencias como una modalidad para el trabajo de titulación, con el fin de reflexionar, analizar el logro de las competencias que propone el perfil de egreso, a través de las evidencias de los diferentes cursos que plantea la malla curricular y el trayecto de práctica profesional.

En las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación, se describe lo que el alumno debe demostrar al utilizar el portafolio de evidencias para obtener el grado de licenciado en educación primaria. Señala que a los estudiantes les permite verificar sus capacidades para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir, explicaciones, solucionar e innovar, utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experiencias adquiridas durante su formación inicial, pero sobre todo, las vivencias obtenidas en el trayecto de práctica profesional, estableciendo una relación con las competencias genéricas y profesionales y los cursos que conforman en plan de estudios (SEP. 2012, p. 7).

El escrito da a conocer los resultados del análisis del portafolio de evidencias de un estudio que realizó la Escuela Normal No. 1 de Toluca, sobre las

modalidades de titulación de la primera generación 2011 – 2015 de la Licenciatura en Educación Primaria del Plan de Estudios 2012, de las Normales Públicas del Estado de México.

La modalidad a que se hace referencia en este texto es el portafolio de evidencias. El propósito es conocer la estructura que utilizaron los egresados de la primera generación y para tener un contexto sobre éste: partiremos sobre su definición, su antecedente, cómo se incorpora en las escuelas normales, la metodología que se utilizó para el estudio y las conclusiones a las que llega el trabajo, tomando en consideración que en este estudio solamente se encontró un caso que tomó en cuenta el portafolio para su trabajo de titulación, en este sentido, se hace un análisis de cómo fue su integración, haciendo una contrastación con las que propone las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación de este plan de estudios.

QUÉ ES EL PORTAFOLIO

Antes de definir qué es un portafolio, es importante a hacer algunas reflexiones. Si hiciéramos una encuesta a las escuelas de educación básica, media superior y superior en México, sobre el uso del portafolio seguramente un porcentaje considerable de los encuestados no podría hablar de su uso, en tanto que, desconocen la herramienta al no formar parte de su material académico.

Podemos decir que existen diversos conceptos de portafolio, que varían el énfasis que cada autor le otorga a aspectos que lo constituyen, además del papel que asumen los que participan en su elaboración y la relación que presentan con la evaluación o la formación docente.

El diccionario de la Real Academia del Español lo define como una “cartera de mano para llevar libros, papeles, etc.”, no obstante, en el ámbito profesional, es empleado para indicar los documentos que son seleccionados del trabajo de un profesional en su oficio como: artistas, publicistas, diseñadores y arquitectos que muestran sus productos más significativos (Rastrero, 2007, p. 5).

En 1992, Arter y Spandel observaron que el término portafolios estaba de moda, sin embargo, vieron que no quedaba claro lo que dicho término implicaba o significaba en realidad, principalmente cuando se usaba en el contexto de evaluación, estos autores plantean la siguiente definición: “una colección de trabajos

del estudiante que nos cuenta su historia de sus esfuerzos, su progreso y logros de un área determinada. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, la guía para la selección, los criterios para juzgar méritos y la prueba de su autorreflexión” (Arter y Spandel citado por Klenowsky, 2005, p. 13).

Con base en lo anterior, se reconoce el proceso de desarrollo de la autoevaluación y, dada la importancia a la aplicación activa que deben tener los estudiantes al reconocer lo que saben y los que pueden hacer. Otra dimensión de esta concepción es el reconocimiento de la reflexión del estudiante sobre los procesos de su aprendizaje durante su trabajo, así como la integración de la evaluación en la enseñanza y aprendizaje.

La Secretaría Educación Pública (SEP, 2012), a través del documento orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación, define el portafolio de la siguiente manera:

Es un documento que integra y organiza las evidencias que se consideran fundamentales para representar las competencias establecidas en el perfil de egreso. 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. De la misma forma indican el conocimiento que se tiene de lo que se hace, por qué debería hacerse y qué hacer en caso de que el contexto cambie (p. 19).

Con este precedente, el portafolio de evidencias consiste en la elaboración de un documento que reconstruye el aprendizaje del estudiante a partir de un conjunto de evidencias reflexionadas, analizadas, evaluadas y organizadas según la relevancia, pertinencia y representatividad respecto a las competencias genéricas y profesionales, con la intención de dar cuenta del nivel de logro o desempeño del estudiante en el ámbito de la profesión docente.

ANTECEDENTES.

Hablar del portafolio de evidencias en las escuelas normales, implica una serie de reflexiones, en tanto que, es un recurso que procede del campo profesional de los arquitectos y/o artistas, en el sentido de elaborar un dossier o carpeta docente donde muestran su mejor trabajo e incluido el proceso seguido por conseguir el mismo (Bozu, 2012, p. 6).

El término portafolios pertenece a una tradición muy estrecha en los países anglosajones especialmente en Estados Unidos, en el ámbito de movimientos de renovación pedagógica, que se propone actualizar y mejorar la enseñanza (Shores y Grace, 2004, citado por Rey, 2015, p. 20).

En España se ha difundido el significado del portafolio como técnica de recopilación, compilación, colección y registro de evidencias y competencias profesionales que posibilitan el desempeño de un profesional satisfactorio.

En el ámbito educativo, el portafolio se considera como una metodología de enseñanza y evaluación como estrategia alternativa a aquella de estilo cuantitativo. Se trata de un procedimiento de evaluación de aprendizaje que se basa en las ejecuciones y logros obtenidos por los participantes y que incorpora el valor potencial de su aprendizaje.

La difusión lograda en el campo de la educación según Klenowsky (2005), actualmente, los portafolios están en todas las etapas educativas y en el desarrollo profesional, tanto en el proceso enseñanza y aprendizaje como en la evaluación y promoción.

EL PORTAFOLIO EN LAS ESCUELAS NORMALES.

En la formación de docentes en las escuelas normales con el plan de estudios 2012, en la malla curricular incluye varios cursos en distintos semestres, en cada uno de éstos como nodos de una compleja red que articula saberes, propósitos, metodologías y prácticas que le dan sentido a los trayectos formativos.

Al desarrollar los diferentes cursos durante la formación de docentes, una de las características que se enfatiza al concluir el análisis de una temática o situación didáctica, es que el estudiante debe demostrar su aprendizaje a través de productos como evidencias.

Con este plan de estudios, se inserta el portafolio de evidencias como un instrumento para valorar los aprendizajes de los estudiantes por medio de productos que son las evidencias que se solicitan al término de una situación didáctica o curso.

Los cursos de la malla curricular que proponen el portafolio de evidencias como instrumento para la evaluación de los aprendizajes son: El Sujeto y su Formación Profesional como Docente, Psicología del Desarrollo Infantil, Panorama Actual de la Educación Básica en México, Las Tic en la Educación, Observación y Análisis de la Práctica Educativa, Planeación Educativa, Bases Psicológicas del Aprendizaje, Ambientes de Aprendizaje, Educación Histórica en el Aula, Inglés A1, Educación Histórica en Diversos Contextos y Educación Artística. De ahí que las evidencias de aprendizaje, se constituyen no sólo en el producto tangible del trabajo que se realiza, sino particularmente en el logro de una competencia que articula sus tres esferas: conocimientos, destrezas y actitudes.

La finalidad de incorporar el portafolio en algunos cursos que conforman la malla curricular como estrategia para la evaluación de los aprendizajes, es en el sentido de que los estudiantes tengan un acercamiento de cómo construir un portafolio de evidencias con el cual pueden valorar o demostrar sus avances o retrocesos en el conocimiento.

Con lo anterior como un ejercicio en el proceso de la formación de docentes, en el acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, se propone el portafolio de evidencias como una modalidad para la titulación al concluir la carrera. Consiste en la elaboración de un documento que integre y organice las evidencias que considere como fundamentales para representar las competencias establecidas en el perfil de egreso. Evidencias que indiquen el conocimiento que se tienen de lo que se hace, por qué debería hacerse y qué hacer en caso de que el contexto cambie, así como el desempeño que se tiene en las competencias consideradas. El estudiante es acompañado, orientado y apoyado por su asesor de la Escuela Normal y por el maestro de la Escuela Primaria en donde realiza su práctica profesional. Además, presentará el examen profesional correspondiente, en el que defienda el documento elaborado.

METODOLOGÍA

El escrito está basado en el análisis sobre la experiencia de un caso que se presentó en la primera generación 2011-2015 del Plan de Estudios 2012 en la formación de docentes en la Licenciatura en Educación Primaria, sobre qué características o elementos consideraron en la elaboración del portafolio de evidencias como modalidad para el trabajo de titulación. El universo de trabajo que se tomó fue el de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México que ofrecen el programa educativo de la Licenciatura en Educación Primaria, conformado por trece instituciones, de éstas se tomó una muestra de siete escuelas formadoras de docentes: Atizapán de Zaragoza, Benemérita y Centenaria Escuela Normal para Profesores, Coacalco, Coatepec Harinas, Los Reyes Acaquilpan, No. 1 de Toluca, San Felipe del Progreso y Santiago Tianguistenco.

Toda vez que se eligió la muestra, se visitaron a las siete instituciones con el fin de indagar la información sobre la estructura que siguieron los estudiantes para elaborar el portafolio de evidencias. En estas instituciones se encontró solamente un caso que trabajó esta modalidad, por lo que se hace un análisis con base en lo que proponen las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación, y la forma en que fue construido el portafolio del caso que se menciona.

RESULTADOS

Las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación (SEP, 2012, p.19), propone cuatro momentos para la construcción del portafolio de evidencias, la definición, la selección, la reflexión y el análisis y la proyección. Primero, el estudiante debe hacer un ejercicio de reflexión y análisis encaminado a decidir la competencia a demostrar, para ello es necesario considerar el conjunto de evidencias que tiene y que le permitan justificar la importancia y relevancia en su proceso de aprendizaje. El segundo consiste en que el estudiante identifique y discrimine las distintas evidencias de aprendizaje que muestren el nivel de logro y desempeño en función de la competencia seleccionada.

En el tercero el alumno tiene que tomar en cuenta los procesos que le permiten valorar su aprendizaje asociado a la competencia. Es el núcleo central del desarrollo del portafolio en tanto promueve un ejercicio de evaluación-reflexión-análisis-aprendizaje del conjunto de evidencias seleccionadas y de todas ellas en

función de la competencia. Y el cuarto que contempla dos fases, en la primera, el estudiante hace una valoración de sí mismo como sujeto de aprendizaje a partir de sus logros, del análisis y reflexión de las distintas etapas de su formación inicial; la segunda, debe hacer un reconocimiento de su potencial, considerando las fortalezas y áreas de oportunidad a partir de los retos y exigencias que advierte en la profesión docente.

Con base en los planteamientos anteriores se presentan las siguientes orientaciones para su integración. Carátula, índice, introducción, desarrollo, organización y valoración de las evidencias de aprendizaje, conclusiones, referencias y anexos.

Para hacer una comparación con el estudio que se realizó en las Escuelas Normales Públicas del Estado de México sobre la modalidad el portafolio de evidencias para el trabajo de titulación, se encontró el caso de una alumna de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan que decidió trabajar esta modalidad para elaborar su trabajo de titulación, lo que representa el 14% de las instituciones seleccionadas para su estudio.

El portafolio de evidencias del caso que se encontró, está integrado de la siguiente manera: una portada donde menciona los datos generales de la institución, la modalidad, el título del trabajo (la generación de espacios incluyentes: una competencia a favorecer desde la formación inicial), el nombre de la autora y asesora y, la fecha de culminación. También tiene un apartado de dedicatorias y agradecimientos.

En el índice del trabajo contiene lo siguiente: la introducción, apartado I. La historicidad: una síntesis compleja del estudiante normalista. (1.1 Mi historia de vida: un panorama inicial hacia la inclusión, 1.2 El portafolio de evidencias: una mirada en retrospectiva hacia el proceso de aprendizaje). Apartado II. Reconstrucción del proceso de aprendizaje en la generación de espacios incluyentes: una experiencia normalista. (2.1 Categoría 1. La elaboración de diagnósticos como punto de partida en el diseño de espacios incluyentes, 2.2 Los ambientes de aprendizaje como elemento estratégico en la creación de espacios incluyentes, 2.3 Categoría II. La mediación docente, un factor clave en la regulación de espacios incluyentes, 2.3.1 La actuación ética como esencia de la mediación docente en el proceso de inclusión, 2.4 La intervención educativa, última pieza en la consolidación de espacios incluyentes). Apartado III. Hallazgos y sugerencias para construir el

portafolio de evidencias de un docente en formación. Conclusiones, referencias bibliográficas y anexos (Álvarez, 2015, p. 4).

Haciendo una contrastación con la propuesta que sugieren las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación, da cuenta que ambos tienen una carátula, un índice, una introducción, desarrollo, conclusiones, referencias y anexos. Sin embargo, cabe aclarar que en la parte del desarrollo del caso que se está analizando, lo maneja como apartados con sus diferentes subtítulos o subtemas.

Para tener un contexto general del portafolio de evidencias sobre “La generación de espacios incluyentes: una competencia a favorecer desde la formación inicial”, tomando en cuenta en la parte de desarrollo como núcleo central del trabajo se describe brevemente en cada uno de sus partes que la conforman.

1. LA HISTORICIDAD: UNA SÍNTESIS COMPLEJA DEL ESTUDIANTE NORMALISTA

En esta parte la autora hace una síntesis tomando en cuenta tres momentos para la elaboración del portafolio de evidencias. El primero, hace referencia a su propia historicidad como estudiante normalista, enfatizando su historia de vida como panorama hacia la inclusión, sintetizando de su pasado y presente en el plano individual como colectivo.

Por tanto, al considerarse como un sujeto con historia le permite como futuro docente reconocerse lo que vive diariamente en su historia personal y trayectoria escolar haciendo una valoración de lo cotidiano de lo que vive en su propia formación.

1.1 Su historia de vida: un panorama inicial hacia la inclusión

En este apartado hace un recuento sobre su trayectoria desde su infancia de las instituciones educativas por donde transitó. Esto le permitió contextualizarse de lo que implica el trabajo docente y, como consecuencia, influyó para que definiera desde pequeña la meta hacia dónde quería llegar como profesionista de educación primaria.

Reconoce que cuando asume el rol de estudiante, pocas veces percibe lo que sucede en el trabajo docente, en tanto que, su atención está centrada en el papel de alumna. Sin embargo, al elegir esta profesión y al ingresar a la escuela normal, se da cuenta el trabajo previo de las acciones realizadas frente a grupo, el compromiso en el desempeño de la docencia y lo importante de una formación integral que responda a las necesidades y exigencias actuales.

1.2 El portafolio de evidencias: una mirada en retrospectiva hacia el proceso de aprendizaje

En este aspecto tomó en cuenta lo que plantea el Plan de Estudios 2012, para contextualizar su trabajo, argumentando que le permitió valorar el nivel de logro de las competencias adquiridas a través de los cursos de los diferentes trayectos formativos y las prácticas profesionales que realizó en las escuelas primarias. Además, valora que el portafolio le permitió como futuro docente a hacer una reflexión, autoevaluación y análisis crítico de su aprendizaje. Por otro lado, considera que el portafolio es una innovación al tomarlo como un instrumento para obtener el grado académico y que, durante en su formación no se tomaba en cuenta como una herramienta que le permitiera evaluar su aprendizaje, en consecuencia, su elaboración es poco sistemática.

2.1 La elaboración de diagnósticos como punto de partida en el diseño de espacios incluyentes

En esta parte enfatiza la forma de cómo se fue involucrando en el proceso de generación de espacios incluyentes. Afirma que desde el inicio de su formación profesional, le dio importancia a conocer las características, intereses y necesidades de los alumnos antes de tomar decisiones en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Comprende que en la práctica educativa se requiere elaborar un diagnóstico que proporcione información relevante de las características de los alumnos con el propósito de organizar de forma adecuada en el trabajo grupal para brindar la atención oportuna y necesaria, generando espacios incluyentes para atender la diversidad en el aula.

En su trabajo define lo que es el diagnóstico tomando en cuenta a (Luchetti & Berlanda, 1998, citados por Álvarez, 2015, pp. 21 - 22), su realización permite conocer a los alumnos y al grupo, principalmente durante los primeros días de ciclo escolar, con la finalidad de llevar a cabo los ajustes pertinentes y brindar las herramientas necesarias para favorecer las interacciones y la forma en que todos los alumnos irán apropiándose del conocimiento.

Para ella, el diagnóstico es el punto de partida que permite identificar la diversidad existente en el aula, realizar las modificaciones adecuadas para lograr hacer del aula y de la institución un espacio incluyente que brinde acceso a todos los alumnos sin importar sus condiciones o características.

2.1 Los ambientes de aprendizaje como elemento estratégico en la creación de espacios incluyentes

Toma la categoría ambientes de aprendizaje como elemento estratégico que le posibilite la generación de espacios incluyentes. A partir de esta categoría define a los ambientes de aprendizaje como “una construcción originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase por la forma de pensar de cada uno de ellos, por sus creencias o por sus valores, esto es, por la cultura existente en el aula (Marchena, 2005, citado por Álvarez, 2015, p. 34).

El apartado tres, los hallazgos para construir el portafolio de evidencias de un docente en formación. Reconoce que en la elaboración de éste, fue un proceso complejo debido a múltiples factores; en un inicio fue difícil por la poca relación que tenía respecto a su construcción, platea que durante su formación elaboró algunos, sin embargo, no los construyó de forma sistemática que dejara atrás la concepción del portafolio como una carpeta que contiene cierta cantidad de trabajo que da cuenta de lo realizado en un curso.

Argumenta que el portafolio de evidencias deberá contener dos partes; una que define o caracterice el producto, y otra, en relación a cómo se integra, en la primera parte se tendría que justificar por qué, desde dónde, y los referentes que se tiene para elegir la competencia profesional a sustentar y la forma en cómo se va a demostrar. La segunda, constituye la reconstrucción del proceso de aprendizaje a partir de las evidencias: cómo fue ese proceso, cómo se fueron trabajando

y cómo el estudiante se fue encontrando durante su formación para potenciar la competencia.

CONCLUSIONES

Como resultado de este estudio se encontró que las siete Escuelas Normales que se visitaron, una de ellas, solamente un caso de la generación 2011–2015 eligió la modalidad del portafolio de evidencias para elaborar su trabajo de titulación y obtener el grado de Licenciatura en Educación Primaria. Lo que representa el 14% de las escuelas que se tomaron como muestra. Los comentarios que hicieron los maestros responsables de 7° y 8° semestres fueron que se les dio información a los estudiantes de las modalidades que propone el plan de estudios, sin embargo, la mayoría de las escuelas eligieron informe de prácticas profesionales (100%). Mientras que la minoría (28%) optaron por la tesis de investigación.

En la primera parte del desarrollo del trabajo, la egresada hace una síntesis sobre su historia de vida de su pasado y presente, como ejercicio de análisis y reflexión, encausado a determinar las competencias a demostrar en la construcción del portafolio de evidencias.

También hace un recuento desde su infancia de las instituciones por donde fue formada, lo que le permitió tener diversas ideas de lo que implica el trabajo docente, esto influyó para que en temprana edad determinara lo que iba ser como profesionista, profesora de educación primaria.

En la segunda parte toma en cuenta la importancia de hacer un diagnóstico en un grupo de alumnos para conocer sus necesidades y características con el propósito de organizar y generar ambientes de aprendizaje y espacios incluyentes con el fin de dar una buena atención a los estudiantes.

En las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación hace referencia cuatro momentos para la elaboración del portafolio de evidencias: la definición, la selección, la reflexión y el análisis, la proyección, que le permite al estudiante demostrar, con base en evidencias de aprendizaje, el grado de competencia adquirido, favoreciendo su pensamiento crítico y reflexivo e impulsando su autonomía.

Por otro lado, el portafolio de evidencias del caso que se analizó tomó en cuenta el primer momento para definir la competencia a demostrar que se refiere

a generar espacios incluyentes, también consideró el segundo momento que es la selección de las evidencias. Sin embargo, poco se manifiesta en el trabajo el tercer momento que es la parte del análisis y la reflexión.

Con el análisis que se hizo de la estructura que tiene el portafolio de evidencias del caso de la egresada cuyo título era “La generación de espacios incluyentes: una competencia a favorecer desde la formación inicial”, parece ser que se le dio un orden conforme a los referentes que tiene la asesora respecto a esta modalidad, tomando en cuenta la portada con los datos generales de la institución, el nombre del trabajo, y los datos de la autora. Para el desarrollo del trabajo le dio un orden en tres apartados, primero, habla la historicidad: una síntesis compleja del estudiante normalista, segundo, plantea la reconstrucción del proceso de aprendizaje en la generación de espacios incluyentes: una experiencia normalista y tercero, retoma los hallazgos y sugerencias para construir el portafolio de evidencias de un docente en formación.

Al realizar una contrastación de la estructura que siguió la autora y asesora en la construcción del portafolio de evidencias que elaboró una de las egresadas de una Escuela Normal, nos damos cuenta que hay ciertas diferencias con la que propone las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación, en tanto que, enfatiza que se tiene que elegir la competencia a demostrar y tomar en cuenta cuatro momentos para su elaboración como la selección que implica identificar las evidencias de aprendizaje, la reflexión y análisis que permite valorar los aprendizajes y la proyección e identificar las áreas de oportunidad para la mejora, finalmente debe ser conciso y contener sólo los aspectos más relevantes y significativos de aprendizaje asociado a la competencia profesional.

REFERENCIAS.

- Álvarez, Hernández Beatriz Alejandra (2015). La generación de espacios incluyentes: una competencia a favorecer desde la formación inicial. Estado de México.
- Bozu, Z. (2012). Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria una experiencia de formación del profesorado novel. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.

Klenowsky, Val (2005). Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación y principios. Edit. Narcea. Madrid. España.

Rastrero, Ruiz M y Rosado, Villegas E. (2007). El portafolio reflexivo del profesor como herramienta para la práctica reflexiva: un estudio de caso. Barcelona, España.

Rey, Sánchez Ernesto (2015). Tesis: El uso del portafolio como recurso metodológico y autoevaluación en el área del conocimiento del medio. Edita: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

SEP (Secretaría de Educación Pública) (2012). D. O. (Diario Oficial). Acuerdo 649 por el que establece el plan de estudios para la formación de maestros en educación primaria. México. D. F.

SEP (Secretaría de Educación Pública) (2012). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. México. D. F.

*Los sentidos de la reflexión para la
mejora. Una aproximación a los
informes de práctica profesional*

EL PLAN DE ESTUDIOS 2012 PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN EDUCACIÓN Primaria propone una transformación curricular y con ella una serie de prácticas en los procesos de formación inicial en las Escuelas Normales del Estado de México. Esta transformación curricular se articula en los trayectos formativos, considerados como espacios de formación profesional. Se enfatiza en la preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lo psicopedagógico, la práctica profesional y lo optativo que se enfoca al segundo idioma y la producción de textos. Estos trayectos se integran en una malla a través de cursos, distribuidos en ocho semestres. Esta propuesta curricular sustituye a la implementada en el Plan 1997 centrada en campos formativos y asignaturas.

La aplicación de este Plan de estudios, se vio antecedida por lo que se denominó prueba de aula, en ella las Normales del Estado de México, que ofertaban la licenciatura en educación primaria fueron incorporadas en su totalidad para su operatividad; esto las enfrentó a un escenario inédito en los procesos de formación inicial de docentes. Este escenario se caracterizó por la incorporación de nuevos cursos y en ellos la construcción de evidencias de aprendizaje que se vincularon con la falta de orientaciones metodológicas para la enseñanza, generando incertidumbre en el desarrollo de los cursos, ampliándose a los trayectos formativos y repercutiendo directamente en la construcción de evidencias para el aprendizaje. Como ejemplo de ello, el documento recepcional se vio envuelto en múltiples indefiniciones desde su fundamentación teórica y su soporte metodológico que generó procesos de discontinuidad, ruptura e incertidumbre y de

forma paralela aparecieron múltiples iniciativas personales e institucionales en las Normales para enfrentar el reto que se tradujo en intencionalidades diversas para concluir la prueba de aula y con ella los productos de la formación concretados en los informes de práctica profesional como una nueva opción de titulación y una evidencia de aprendizaje de la generación 2011-2015.

El escenario anterior nos aproximó al análisis de los informes de prácticas profesionales que los egresados de las Normales del Estado de México escribieron como síntesis de su formación profesional y producto para obtener el grado académico de Licenciados en educación primaria de la primera generación del Plan 2012 y con ello conocer algunos sentidos en la reflexión que los sustentantes realizaron a su práctica profesional como parte de su vida como docentes noveles; en el cual se articularon saberes, haceres, actitudes, visiones y experiencias en retro y prospectiva a partir del aporte individual y colaborativo de diversos actores educativos en su proceso de intervención para la mejora profesional.

JUSTIFICACIÓN

El informe de prácticas profesionales reviste importancia para la formación inicial de docentes, es una evidencia de la articulación de saberes científicos, didácticos, técnicos y experienciales que se interiorizan-exteriozan durante los ocho cursos que integran el trayecto de práctica profesional. Su construcción implica una inducción metodológica importante desde observar, registrar, diagnosticar, planificar, intervenir, valorar y reflexionar acciones educativas para comprender los procesos de mejora profesional durante su formación. Es la síntesis conceptual, procedimental y valoral de una postura formativa-profesional que lo significa y la interpela como sujeto histórico.

A través del informe de práctica el sujeto profesional se empodera, le otorga su impronta, da a conocer cómo aprendió, aprende y continuará aprendiendo de su práctica al poner en juego su capacidad de reflexión. Desde este proceso, emerge el carácter retrospectivo y prospectivo de la práctica como fuente de aprendizaje. Se establece que el proceso de formación profesional se constituye como lo medular a través de reflexionar la práctica profesional con referentes empíricos que abreva de los cursos de la malla curricular, los estudiantes, las interacciones áulicas, la

escuela, los padres de familia y la comunidad. Además de elementos teóricos y metodológicos propios que le permiten clarificar el sentido de sus acciones.

El informe representa una propuesta de actualidad en la formación profesional tanto a nivel nacional como mundial, su trascendencia radica en situar al docente como un profesional reflexivo que identifique problemáticas vinculadas con su hacer, diagnostique con fundamento en lo que observa en la realidad y las posibles rutas de actuación, planifique una intervención pertinente y valore la mejora con la intención de explorar nuevas interrogantes o enfrentar nuevos retos.

OBJETIVOS

Conocer los sentidos de la reflexión en los informes de práctica profesional de los egresados de las Normales del Estado de México desde una perspectiva biográfica- narrativa y visualizar algunos horizontes para la mejora en su elaboración.

APROXIMACIONES TEÓRICAS

Sentido

El sentido desde la filosofía se considera como un acontecimiento incorporeal, produce nuevas formas para transformarse a sí mismo a partir de encontrar signos de forma dispersa que comparte con el espacio, las cosas, proposiciones, a veces con lo paradójico y lo aleatorio. Se dinamiza en lo expresable de las proposiciones, el atributo de los estados de cosas, lo problemático, las singularidades que sobrevienen como acontecimientos con múltiples direcciones (Deleuze, 1989, p. 138) definidas por el problema y las condiciones que lo generan como espacio de una distribución cambiante de las singularidades completándose progresivamente del pasado y el futuro.

Se expresa como el problema al que las proposiciones corresponden en tanto que indican repuestas particulares, significan los casos de una solución general, manifiestan actos subjetivos de resolución; la determinación del problema genera las soluciones para el mismo. Por ello, antes que expresar el sentido bajo una forma infinitiva o participativa, es deseable expresarlo bajo forma interrogativa (p. 154-155).

El sentido es un efecto incorporeal, que es al mismo tiempo atributo del estado de cosas, y lo expresado por la proposición. Se le identifica como la frontera

entre las palabras y las cosas. No existe fuera del lenguaje y posibilita la redistribución de esos acontecimientos que se despliegan en la superficie de los cuerpos. En su inmaterialidad establece sobre la topografía de la superficie de los cuerpos distribuciones, organiza series y delimita dominios. Esto determina que el sentido es eminentemente plural por las relaciones que establece de forma abierta y variable, donde no es posible controlar totalmente su dinámica, ni el conocimiento que se genera de ella a través de sus relaciones por su carácter provisorio; se asemeja a una constelación, incluye relaciones espacio-temporales y se efectúan aconteciendo, crean la historia como la variación de estos sentidos en estas relaciones lo que establece que un acontecimiento tiene múltiples sentidos, el acontecimiento es el sentido mismo que lo dinamiza y diferencia (Esperón, 2014, p. 309).

El sentido es un efecto de superficie, una creación. No es algo que preexiste o que hay que descubrir. Según Deleuze, a partir de un efecto de superficie se pueden reconocer las alturas o las bajezas de un valor. Entonces no hay aquí una negación de lo edificante, ni de la moral, sino una negación de lo edificante en cuanto deviene en una representación moralista o en una representación de esencias inmutables (metafísica y ontología). Emerge el sentido y rompe abruptamente con todas nuestras representaciones de la vida, de las cosas, de nosotros mismos mediante el acontecimiento (1998, p. 94)

LA CAPACIDAD REFLEXIVA

El desarrollo de capacidades reflexivas, domina las propuestas curriculares en la formación de profesores tanto a nivel mundial como nacional. A partir de investigaciones realizadas principalmente a finales de la década de los ochentas, se encuentran algunas referencias conceptuales en relación a estas capacidades y de forma recurrente en décadas recientes destaca la importancia para la práctica profesional.

La coincidencia en las aproximaciones teóricas anteriores y vigentes a la noción de práctica reflexiva es colocar en el centro del proceso al sujeto, denominado profesional, que a partir de ello desde la mirada de Smyth (1989), se empodera desde lo personal hasta lo profesional, destacándolo como un ente con capacidad de observar y revisar su práctica, asociándola con un acto profesionalmente responsable. Desde esta perspectiva representa un esfuerzo para dar voz al protagonista

del desarrollo educativo, implica apertura para confrontar críticamente las dificultades que enfrenta en su tarea; para ello es necesario tomar distancia de las situaciones vividas en el aula con la intención de entenderlas, analizarlas y con ello reconstruir su propia práctica.

La visión de Perrenoud (2004), complementa este empoderamiento al destacar que inicia cuando el sujeto toma cierto distanciamiento de su práctica, es decir, desde la acción, desde el proceso mismo o sobre la situación vivida. Consiste en preguntarse por qué suceden o sucederán ciertos acontecimientos, qué puede hacer ante ellos, cuál o cuáles pueden ser las mejores decisiones por tomar, que direccionalidad determinar o que riesgos asumir entre otros. También se realiza cuando un sujeto posterior a la acción la toma como un objeto para comprender y analizar lo que hizo, cómo lo hizo, qué se podría hacer o qué se debería de hacer para mejorar la acción y mejorar los resultados.

El conocimiento generado de la reflexión ha tenido algunos desplazamientos, según Zeichner (1993), éste no es propiedad exclusiva de los académicos universitarios o formadores de docentes, sino también de los profesores que desde su hacer y la articulación del mismo con otros actores aportan teorías, contribuyendo en la constitución de una base codificada de conocimientos sobre ámbitos relevantes de la práctica profesional. Esto sin duda revoluciona las aproximaciones desde lo conceptual y las prácticas de la reflexión como saberes en construcción y constitución desde diferentes sujetos y espacios enfocados en un objeto común.

La intención de mejorar la práctica profesional desde la reflexión, incorpora con igual valor el conocimiento producido en las instituciones formadoras de docentes a través de las investigaciones, como el conocimiento adquirido por los profesores en su práctica docente. Estos conocimientos contribuyen a que los diversos programas de formación en que participan los docentes a lo largo de su carrera profesional deban contemplar el desarrollo de la práctica reflexiva.

La primera etapa de preparación para los profesionales de la docencia que se le conoce como formación inicial, los aproxima al mundo de la enseñanza y del aprendizaje y también los introduce a procesos direccionados en la práctica reflexiva como herramienta para comprender, interpretar y transformar su hacer desde una visión global y posteriormente en su vida profesional. Estos procesos estarán presentes cotidianamente, desde lo individual hasta lo colectivo para cuestionar, discutir y analizar sobre sus propias prácticas y las de otros.

Una nueva mirada desde lo psicológico propuesta por Korthagen (2010) y conocida como el enfoque cognitivo en la reflexión, enfatiza el carácter dinámico del comportamiento humano en sus estructuras mentales e incluye dentro de él a la experiencia como elemento para confrontar situaciones vividas. En el proceso cognitivo se estructura y reestructura mentalmente una experiencia, un problema o un conocimiento existente enfatizando la acción para ello y será soporte estratégico en una intervención sociopedagógica.

El acercamiento al pensamiento intencional sobre la acción con miras a su mejoramiento, en palabras de Zeichner (2008) es el esfuerzo real del profesor por analizar su práctica desde una visión educativa dirigida y contextualizada a una perspectiva más autónoma, que contribuya a la construcción de una red social para una ayuda real en el aprendizaje docente; preocupado por todas las consecuencias que significa el acto de formar.

La mejora de la enseñanza según Williams y Grudnoff (2011), se genera a partir del proceso de análisis de cada profesor que se asume como un docente reflexivo y por ello cuestiona los supuestos del sentido común respecto a la práctica que realiza; en consecuencia esto le permite actuar reflexivamente en cuestiones éticas, políticas y pedagógicas involucradas en su práctica. Le proporciona una perspectiva más amplia al incorporar los aspectos relacionados con la acción y el análisis de situaciones complejas, le plantea la reflexión como una forma de procesamiento mental o forma de pensamiento que puede usar para cumplir un objetivo previsto; se es reflexivo cuando se enfrenta una situación inesperada.

La reflexión se aplica a ideas y situaciones relativamente complicadas, confusas, complejas, para las cuales no hay una solución obvia y se basa principalmente en el procesamiento del conocimiento y la comprensión que ya poseemos (Moon, 2007). Esta práctica está vinculada con el hábito de reflexionar sobre aspectos relacionados con la actividad de un sujeto, a fin de mejorar su práctica. Es un proceso amplio, relacionado a una secuencia de actividades, es decir, incluye la noción de acción y mejora de la práctica. Señala que una de las características que define el aprendizaje complejo es que se recurre a la reflexión.

LA REFLEXIÓN PROFESIONAL EN PLAN DE ESTUDIOS 2012

La propuesta curricular actual para la Formación de Maestros en Educación Primaria realizada por la SEP (2012) destaca la práctica profesional como un conjunto de acciones, estrategias e intenciones que los estudiantes ponen en juego para intervenir y transformar su realidad; se concreta en contextos específicos para generar nuevos aprendizajes y con ello identificar su sentido formativo. Adquiere una connotación importante en el trayecto de práctica profesional al constituirse como el espacio destinado en el cual los estudiantes analizan, reflexionan, intervienen e innovan el trabajo docente con la intencionalidad progresiva de articular conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con las exigencias, necesidades y experiencias en las escuelas de práctica.

El trayecto de práctica profesional se integra por ocho cursos, en ellos se establecen los procesos de inmersión y desarrollo a la práctica profesional en condiciones reales. En los dos primeros semestres, la organización curricular del trayecto de práctica profesional pretende que el estudiante conozca y comprenda lo educativo y lo institucional para que pueda intervenir en el aula y en la institución escolar.

El tercer y cuarto semestres, pretende potenciar los aprendizajes, la capacidad de observación, análisis de la práctica incorporando estrategias para conocer el proceso educativo, conducción de algunos de los contenidos curriculares, el diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza fundamentándose en los enfoques de la educación básica y las áreas de conocimiento.

El quinto y sexto semestres, siguen incorporando los enfoques del plan y programas de estudio de educación básica, y continúan con algunos elementos para la innovación y el desarrollo de proyectos socioeducativos. En el sexto semestre, diseñan, aplican y valoran un proyecto de intervención socioeducativa a partir de un tema o problema; con la finalidad de replantear la trascendencia de la docencia a partir del plano áulico, institucional y la comunidad, esto para articular elementos en la construcción de un proyecto de mejora.

El séptimo y octavo semestres, pretenden que el estudiante articule los conocimientos teórico-disciplinarios y didácticos de los trayectos formativos de preparación para la enseñanza, psicopedagógico y optativo para responder a las exigencias de la docencia, el aula y la escuela. Su finalidad radica en concretar las competencias profesionales y fortalecer su desempeño, en los dos escenarios

importantes para su formación tanto en la escuela normal como en la escuela de práctica, que se constituyen en la base para su desarrollo como profesional de la docencia.

EL INFORME DE PRÁCTICA PROFESIONAL

El Plan de estudios 2012 para la formación de maestros en educación primaria incorpora el informe de práctica profesional como una opción de titulación y lo considera como “la elaboración de un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó el estudiante en su periodo de práctica profesional... describe las acciones, estrategias, métodos y los procedimientos... tiene como finalidad transformar uno a algunos aspectos de la práctica profesional” (SEP, 2014; 15).

El informe en su proceso de construcción articula conocimientos y moviliza saberes a partir de observar, registrar, sistematizar e intervenir en la práctica profesional y con ello obtener evidencias para valorar las capacidades y desempeño del estudiante normalista en condiciones reales. Por lo anterior, se destaca que dicho informe tiene como objeto los procesos de mejora de la práctica profesional a partir del abordaje de un problema con el diseño y desarrollo de un plan de acción. Desde esta visión, el proceso de mejora es resultante de la reflexión de los aprendizajes obtenidos durante la formación inicial para obtener elementos en la solución de problemas en el aula.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La presente investigación se adscribe al paradigma cualitativo, debido a que se aproxima a indagar las cualidades, es decir, las diferencias o características de los procesos, fenómenos, sujetos u objetos de la realidad. La estudia desde una visión holística; destaca sus relaciones o nexos entre las partes y el todo para generar significados propios que den cuenta de la realidad en su estructura. Al centrarse en las cualidades, también lo hace en los sujetos quienes las enuncian, por ello, tiene un carácter subjetivo, recupera lo que dicen y hacen los sujetos a través de palabras, escritos, discursos, gráficos e imágenes. Es un espacio interdisciplinario, en él convergen varias disciplinas de las ciencias humanas y de igual forma es una

práctica multimetódica porque no se privilegia el empleo de un solo método sino la articulación de varios en función de los objetos de estudio.

Con estos antecedentes lo cualitativo inicia con la aproximación a los sujetos, estudiantes normalistas como autores de un informe de su práctica profesional, que se caracteriza por estructurarse a partir del plan de acción, en el cual se integra la intención, planificación, acción, evaluación y reflexión, referida a algunos aspectos de la práctica profesional. En su proceso de construcción dicho informe se nutre por la aportación de diversos sujetos sociales como el propio estudiante normalistas, docentes de la escuela primaria, asesor de la escuela normal, lectores del documento recepcional y la apropiación intencionada de los aportes de diversos teóricos del pensamiento educativo. Esto lo hace una construcción tanto individual como colectiva cuya génesis es problematizar, intervenir y mejorar la práctica profesional.

Esta investigación se realizó con una metodología biográfico-narrativa. Se caracteriza como un enfoque de la investigación cualitativa referida a lo experiencial, que engloba distintos modos de obtener y analizar relatos referidos a experiencias personales, que tienen en común la reflexión escrita; destaca la experiencia personal en su dimensión temporal y particular que tiene como objetivo de investigación la reflexividad sobre una vida particular, contextualizada en un marco temporal con un grupo social y entorno determinados. Propone un modo distinto de los métodos cualitativos, no se limita a una metodología estricta de recolección y análisis de datos, se sitúa como una estrategia de aprendizaje, se posiciona dentro del “giro hermenéutico” (Bolívar, Segovia y Fernández, 2001) es la interpretación de los relatos de los propios actores (docentes) o sujetos participantes de los hechos reales y sociales, es lo relevante en el proceso de investigación. Desde esta visión en la práctica profesional recupera procesos cambiantes a través de textos, con valor y significado, a partir de la auto interpretación que los sujetos relatan, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una referencia central.

En este enfoque la narrativa es una forma de construir la realidad, una ontología que desde la subjetividad asume una condición necesaria para un conocimiento de lo social; genera un juego de subjetividades en un proceso dialógico que se convierte en un modo importante en la construcción del conocimiento. Esta inclusión de la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad

emerge la materialidad dinámica del sujeto y sus dimensiones personales, que sólo pueden expresarse por narrativas sobre sí mismo.

Entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato que aporta las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales, personales, por medio de la descripción y análisis de lo biográfico. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Campos, Biot, Armenia, Centellas y Antelo, p. 5).

SUJETOS

Se consideran como los constructores del mundo donde viven, génesis de conocimiento de ese mundo y por consiguiente de su hacer profesional propio de este determinado contexto histórico-político-cultural, con el que se relacionan activamente y le permite actuar en la realidad como un acto propio que lo transforma y lo sitúa como auto productor al considerarlo el autor de una obra narrativa que destaca cuestiones significativas de su vida profesional. La particularidad de sujetos se representa en los egresados de la generación 2011-2015 de siete Normales públicas del estado de México que elaboraron como opción de titulación el informe de práctica profesional, en ellos abordaron diversas dimensiones de la práctica y representan la diversidad social, cultural, política y geográfica de formación de licenciados en educación primaria del Estado de México.

FUENTES DE INFORMACIÓN

La fuente principal que se consideró fue el informe de práctica profesional, como un documento personal en el que se encuentra la descripción de los acontecimientos, problemas, acciones, planificaciones, registros, imágenes, propuestas y reflexiones que fueron de utilidad para consultar y afianzar el proceso de investigación con aproximaciones personales, institucionales, grupales, formales o informales, en los cuales es posible capturar información muy valiosa. Se halló lo rutinario, los problemas y reacciones más usuales de las personas objeto de análisis. Nos reveló los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad de quienes los han escrito.

El informe puede entenderse como la construcción de un documento que se expresa por medio del lenguaje escrito y de una forma singular; para ello, destaca tiempos, espacios y fenómenos que lo hacen único; es decir, tiene singularidad pero también coincidencia en estructura por los lineamientos para su elaboración y se definen a partir de una propuesta curricular de formación profesional dando cuenta de una o múltiples expresiones y experiencias, traducidas en sentidos para la vida profesional y personal en el presente y futuro del docente y su práctica profesional.

Desde esta perspectiva se considera a los informes de práctica profesional como la observación, descripción, valoración e interpretación de los relatos de los propios estudiantes normalistas como autores y sujetos participantes en acontecimientos de intervención vinculados a la mejora de la práctica profesional. Estos informes permiten comprender acontecimientos de la historia profesional de los docentes noveles, que la construyen a través de acciones, reflexiones sobre su vida profesional, la comparten con quienes son parte del campo profesional, a través de vivencias y experiencias traducidas en una narrativa textual, que plasma y significa parte de su vida que se transforma en aspectos importantes para su desarrollo profesional futuro en un imaginario que revive y reinventa su propia historia. Son las interpretaciones de fenómenos vivenciados en su formación y manifestados en “textos” cuyo valor es ser relatados destacando el carácter abierto a lo temporal como a lo nodal.

ETAPAS

Durante la primera se realizó el rastreo e inventario de todos los informes de práctica profesional de la generación 2011-2015 a través de un registro con una estructura que incorporó los títulos del informe, el índice y su contenido. En la segunda se clasificaron los informes a partir de las temáticas tratadas. En la tercera se seleccionaron los informes a partir de su incidencia reflexiva en la observación, desarrollo y valoración de la práctica. En la cuarta etapa se realizó una lectura en profundidad de los sentidos de la reflexión, que dieron cuenta de las tendencias, convergencias y contradicciones, para la construcción de un cuadro o síntesis comprensiva de conjunto, sobre los sentidos de la reflexión de práctica. En la quinta etapa se realizó una lectura cruzada y comparativa de los documentos

en cuestión, pero ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los elementos de hallazgo ya identificados. En un sexto momento se sintetizó la información obtenida.

RESULTADOS

La incidencia reflexiva permitió identificar algunos sentidos dominantes como característica de la misma, estos dan cuenta de una aproximación a esta capacidad formativa de los egresados de las Normales del Estado de México destacando tres sentidos: el teórico-disciplinar, la acción como sustento de la intervención en la mejora y los estudiantes de la escuela primaria como sujetos a los que dirige la mejora.

1) *El sentido teórico disciplinario.* Recupera acontecimientos-problemas generados a partir de las reflexiones que han realizado diversos teóricos de corte constructivista con tendencias principalmente en los procesos cognitivos desde la psicogenética y el enfoque sociocultural. Estas reflexiones se enfocan principalmente hacia el aprendizaje como proceso de adquisición y construcción en su modalidad metodológica de proyectos, problemas, la generación de ambientes de aprendizaje, aprendizaje colaborativo. También se reflexiona en la especificidad del desarrollo de la comprensión lectora, comunicación oral y escrita, nociones científicas, valores, actividades artísticas, actividades lúdicas entre otras. Aparecen reiteradamente tematizaciones en los textos que destacan la importancia de la práctica profesional. Se vinculan dentro del mismo proceso de reflexión con elementos curriculares del Plan de Estudios de Educación Básica al relacionarlos con las competencias para la vida, los principios pedagógicos, entre otros. El sentido de la reflexión respecto a estos temas de interés adquiere una dimensión teórica y disciplinar.

2) *La acción.* Un sentido importante en la reflexión como proceso de mejora, se centra en destacar lo que se hizo a partir de la planificación, se enfatiza el diseño de los proyectos y estrategias, los recursos que se utilizaron para el proceso de mejora, el uso del tiempo, las estrategias, acciones o actividades realizadas, los productos que se obtuvieron, la organización de espacios para el aprendizaje. En este sentido reflexivo, aparece la capacidad de autoanálisis, a partir de las experiencias propias, la valoración de la práctica con base en los enfoques didácticos,

propósitos, competencias, situaciones y circunstancias vivenciadas. Se enfatiza lo planificado y lo ejecutado.

3) *Los estudiantes de la escuela primaria.* Son los sujetos hacia quien se dirige la mejora; a partir de la reflexión, reconocen los intereses de los estudiantes de acuerdo a la edad cronológica o etapa de desarrollo, sus necesidades de aprendizaje desde lo cognitivo. También existe una aproximación a sus conocimientos previos, su interacción y comunicación en el aula, sus dificultades en los procesos de aprendizaje, el papel que asumen en el desarrollo de los contenidos curriculares, sus motivaciones personales y en su perspectiva grupal, su toma de decisiones para el aprendizaje, tanto en lo individual como en lo colaborativo, los procesos de indagación y experimentación con intenciones científicas.

CONCLUSIONES

Los sentidos de la reflexión de los egresados de las Normales del Estado de México plasmados en los informes de práctica profesional, como una evidencia articulada a su formación, tienen una intencionalidad teórica desde lo disciplinar, que adquiere concreción en la intervención al preponderar la planificación y vincular a los sujetos a quien se dirige este proceso de intervención como son los estudiantes de la escuela primaria. Estos tres sentidos son importantes porque plantean una ruta a seguir en el proceso de mejora de la práctica profesional a partir de lo que escriben los generadores de tales sentidos.

En lo teórico, se pueden establecer procesos de mejora partiendo de la visión disciplinar, iniciando un dialogo o “curiosidad epistemológica” (Freire, 2004) constante entre las teorías para ampliar y profundizar en las temáticas de interés, así como revisar la propuesta curricular de educación básica más allá del discurso oficial y con ello atender la competencia profesional de aplicar críticamente el Plan de Estudios de Educación básica (SEP, 2012).

Lo teórico adquiere relevancia al permear los procesos de planificación y visualizarla como una herramienta que incorpora acciones dentro y fuera del aula, debido a su carácter integrador del contexto: institución educativa, padres de familia, comunidad estudiantil y comunidades humanas, entidades necesarias para la mejora de la práctica. Lo teórico también permite concebir a los estudiantes de la escuela primaria como sujetos situados que utilizan múltiples procesos de

aprendizaje para su desarrollo, esto bajo un enfoque sociocultural que necesariamente incluye lo cognitivo y lo relacional de la realidad.

La idea de teorizar e intervenir para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de la escuela primaria, genera procesos de reconstrucción de la práctica, desde los cuales los protagonistas nos dicen de viva voz cómo hacen prácticas profesionales diferentes que al sistematizarlas se constituyen en nuevas prácticas en el aporte de alternativas e integración de puntos de vista en prácticas futuras. Esto implica comprender prácticas diferentes y distintas formas de cambiar las prácticas, porque cada protagonista de la práctica profesional asume niveles de intervención diferentes para cambiar, constitutivo de la experiencia con significados y sentidos diferentes.

El peso específico de lo teórico disciplinar, la planificación y los estudiantes como sentido de la reflexión implica re-crear las prácticas de los protagonistas a dimensiones más amplias que recuperen su yo profesional y el contexto de su práctica. Ello requiere ampliar la formación inicial de la profesión docente hacia el trabajo y la vida, es decir, pensar en la permanente re-creación. Por lo tanto corresponde a los formadores generar hondas discusiones ante la compleja realidad que enfrenan los profesionales de la educación que incluya la revisión de las nuevas aspiraciones, obstáculos, limitaciones y contradicciones, políticas, sociales, culturales y económicos que inciden en la práctica profesional para situar el sentido de re-creación en nuevas aproximaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y CIBERGRÁFICAS

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

Campos Iris, Biot M^a José, Armenia Anna, Centellas Sonia, Antelo Fabiana(2012). *Investigación biográfico-narrativa. Parte 2*. UAG: Granada.

Esperón, E. Juan Pablo. (2014). *El acontecimiento y la diferencia en la Filosofía de Gilles Deleuze*. Nuevo Pensamiento. Revista de Filosofía.

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo xx: Graó.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68.
- Deleuze, G. (1998). *Lógica del sentido*. Buenos Aires: Paidós.
- Moon, J. (2007). Getting the measure of reflection: considering matters of definition and depth, *Journal of Radiotherapy and Practice*, 6(4), 191-200.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- SEP. (2012). *Plan de Estudios para la Formación de Maestros en Educación Primaria*. México, D.F: SEP.
- SEP. (2015). *Orientaciones académicas para elaborar el trabajo de titulación. Plan de Estudios 2012*. México, D.F: SEP.
- Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. Volume: 40 issue: 2, page(s): 2-9.
- Williams, R. y Grudnoff, L. (2011). Making sense of reflection: a comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice*, 12(3): 281-291.
- Zeichner, K. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. En *Cuadernos de Pedagogía*, Bogotá: Universidad de los Andes.

*Tendencias en las tesis de
investigación*

COMO SE INDICA EN LOS PRIMEROS CAPÍTULOS, EL PLAN DE ESTUDIOS 2012 DE maestros en educación primaria introdujo tres nuevas modalidades de titulación en las escuelas normales. Una de ellas fue la de tesis de investigación. Aunque no fue la alternativa predilecta de los estudiantes de la primera generación formada con dicho plan, en cuatro de los ocho escuelas estudiadas se consideró como una opción viable, aunque con diferentes grados de aceptación: 38 trabajos en una, seis en otra, dos en una más y uno en la última.

Creímos pertinente realizar una revisión más o menos pormenorizada de algunos de los trabajos hechos bajo esta óptica. Planteamos una pregunta para guiar dicha acción: ¿qué tendencias se observan en cada uno de los apartados básicos de las tesis? Este capítulo pretende dar respuesta a esta pregunta, a partir de una revisión cuantitativa de los trabajos. De manera paralela, tratamos de comprobar si en las tesis se cumplía el propósito principal de este tipo de trabajos: la generación de conocimiento. O, como lo señala el documento normativo, si el trabajo era un texto sistemático y riguroso que se caracterizaba por aportar conocimiento e información novedosa en algún área o campo de conocimiento (SEP, 2014b, p. 22).

MUESTRA DEL ESTUDIO

De las 47 tesis de investigación, doce se consideraron como muestra (25.53%). De las cuatro escuelas que trabajaron esta modalidad, tres nos dieron acceso directo

a los documentos, la restante, donde se había elaborado una tesis, nos lo negó de forma diplomática. De dos escuelas incluimos todos los trabajos que nos proporcionaron dos de dos, en una, y tres de seis, en la otra. De la institución restante seleccionamos siete documentos, uno por cada docente que fungió como director. Así las cosas, la muestra consideró el 100% de las tesis de una escuela, el 50% de otra y el 18.42% de la restante (figura 1).

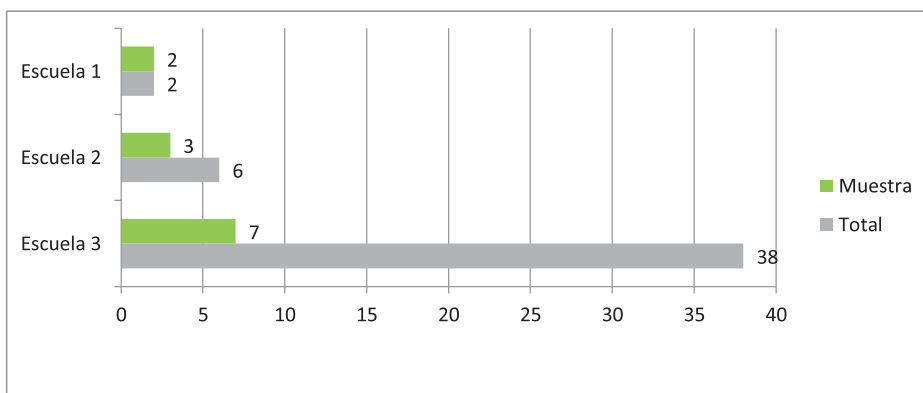


Figura 1. Muestra de trabajos de tesis por escuela

VEREDICTOS DE LOS TRABAJOS

Los veredictos derivados de la sustentación de las tesis fueron heterogéneos. El documento normativo correspondiente (SEP, 2014a, pp. 16-17) establece cinco posibilidades. La más alta es *Unanimidad con mención honorífica*, para aquellos estudiantes aprobados por los tres jurados, que mostraron amplio dominio de las competencias, demostraron capacidad para sustentar su trabajo y obtuvieron un aprovechamiento general de 9.5 o más puntos. Le sigue *Unanimidad con felicitación*, para los sustentantes que cumplen con las tres primeras condiciones señaladas anteriormente y tuvieron un promedio de carrera de 9.0 puntos o mayor. El veredicto intermedio es *Unanimidad* y se otorga al estudiante que es aprobado por los tres miembros del jurado. Le sigue *Mayoría*, cuando el sustentante sólo es aprobado por dos miembros del jurado. El último es *Pendiente*, cuando el estudiante no es aprobado por dos o más de los integrantes del jurado.

Todos los estudiantes fueron aprobados, lo que cambió fue el veredicto. Ninguno de ellos recibió *mención honorífica*, cuatro (33.7%) fueron aprobados por *Unanimidad con felicitación*, seis (50%) por *Unanimidad* y dos (16.3%) por *Mayoría* (figura 2). El veredicto medio que recibieron, entonces, fue el de unanimidad: los tres jurados aprobaron a la mitad de los sustentantes. Los estudiantes que recibieron felicitación, aunque no fueron muchos, duplicaron el número de los sustentantes aprobados por mayoría.

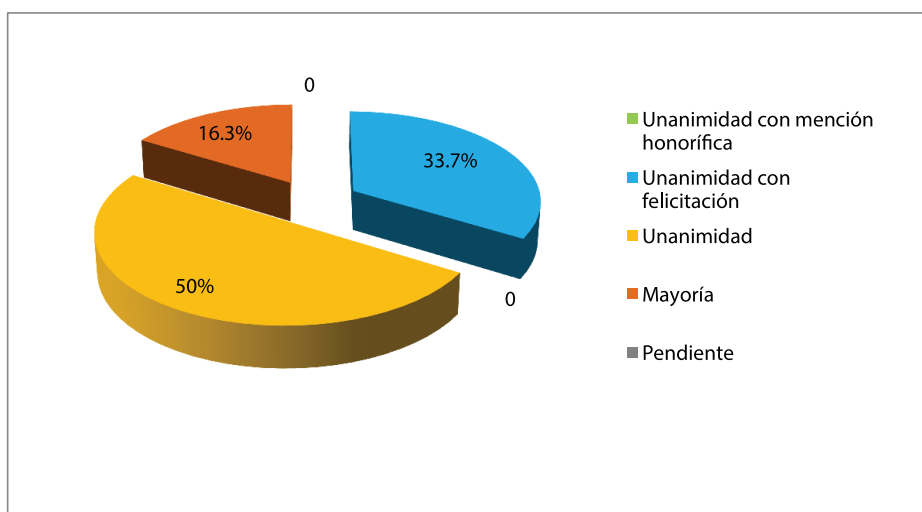


Figura 2. Porcentaje de veredictos otorgados a los estudiantes

A juicio de los docentes que integraron los jurados, las tesis estuvieron bien elaboradas y las sustentaciones fueron las apropiadas. Sería interesante averiguar las causas por las cuales ninguno de los estudiantes de la muestra, ni del universo, recibió *mención honorífica*: ¿los trabajos reflejaban el dominio de las competencias pero los estudiantes no tenían el promedio mínimo necesario?, o ¿algunos estudiantes tenían el promedio mínimo necesario pero los trabajos no demostraban el dominio de las competencias? Sin conocer los promedios de los estudiantes y en función de la información que se consigna en los siguientes apartados, podríamos aventurar que la segunda situación fue la causa.

LOS DIRECTORES DE TESIS

En este apartado se consideran a once, y no a doce, directores de tesis porque un maestro asesoró dos de los trabajos analizados. Los perfiles profesionales de estos once tenían algunas coincidencias. Sobre la preparación académica, la mayoría (81.82%) tenía el grado de maestría. El resto (18.18%) contaba con el de doctorado. Todos los directores de tesis cumplían con el requisito para fungir como tales: un grado superior al programa educativo que cursaban los estudiantes.

La diversidad de la formación inicial era amplia. Cinco licenciados en educación secundaria de diversas especialidades (45.46%), dos licenciados en educación primaria (18.18%), dos licenciados en antropología (18.18%), un licenciado en informática (9.09%) y un ingeniero industrial (9.09%). La mayoría (63.64%) provenía de una institución formadora de docentes, ya fuese una escuela normal o alguna unidad de la Universidad Pedagógica Nacional. Dos (18.18%), habían cursado su licenciatura en una universidad pública, pero tenían como antecedente estudios de profesor de educación primaria en una escuela normal. El resto (18.18%) provenían de carreras técnicas cursadas en institutos tecnológicos. Por su formación inicial, pareciera que los directores de tesis veían a la educación más como un campo de intervención que como un objeto de investigación.

La mayoría de los directores (90.91%) estudió su licenciatura en una escuela pública, el resto (9.09%) egresó de una escuela normal privada (figura 3). En los estudios de posgrado la situación fue la opuesta. La mayoría (90.91%) estudió en instituciones privadas, el resto (9.09%) egresó de una institución pública formadora de docentes que ofrece estudios de posgrado.

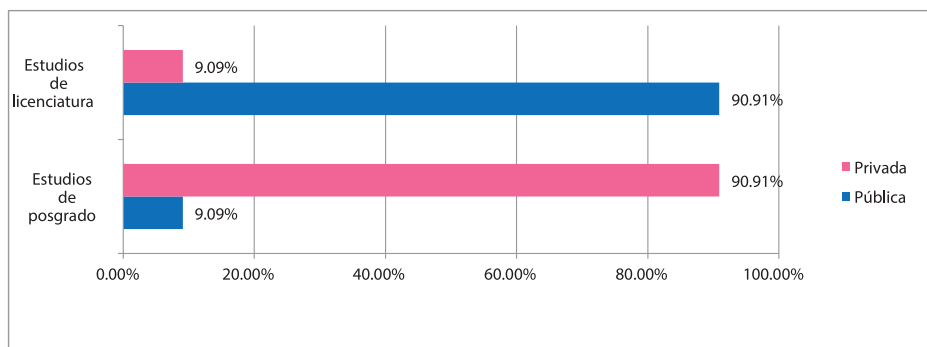


Figura 3. Porcentaje de directores que estudiaron en escuelas públicas y privadas

Todos los programas de posgrado cursados, indistintamente del tipo de institución de que se tratara, estaban vinculados con el campo laboral: docencia, educación, ciencias de la educación y educación superior. Si consideramos que las instituciones privadas tienen opciones distintas a la elaboración de tesis para que sus egresados obtengan el grado y los programas educativos están encaminados a la profesionalización, encontramos que los estudios de posgrado de la mayoría de los directores de tesis no necesariamente les habían proporcionado las herramientas básicas para realizar dicha función.

Mendoza-Morales (2014) señala, como uno de los grandes problemas en la escuela normal donde labora, que no se ha desarrollado la investigación educativa como una práctica institucionalizada. Ve a la investigación como un requisito indispensable para que los profesores de tiempo completo generen conocimiento. Y para que puedan asesorar tesis de investigación, agregaríamos nosotros. Debe ser muy complejo para los PTC dirigir la elaboración de trabajos de tesis cuando su experiencia en actividades de indagación educativa es limitada.

LA MUESTRA O EL REFERENTE EMPÍRICO DE LOS TRABAJOS

La muestra o el referente empírico, según el paradigma investigativo elegido, que consideraron los estudiantes para la elaboración de su tesis de investigación fue el de su contexto áulico o escolar inmediato. La mayoría de ellos (83.4%) seleccionó a su grupo de práctica, el resto (16.6%) optó por estudiar a los docentes de la escuela donde desarrolló sus prácticas profesionales en los dos últimos semestres de la carrera.

Los estudiantes, quizá influidos por sus directores de tesis, mantuvieron la inercia del plan de estudios anterior, donde los ensayos se referían a las experiencias con el grupo de práctica durante los últimos semestres de formación. Diez de los doce estudiantes mantuvieron esta tendencia. Los dos restantes, salieron del espacio áulico asignado para incursionar en la escuela en la que realizaban sus prácticas. Aunque rompieron con la inercia del plan de estudios previo, se mantuvieron dentro de la escuela que les albergaba.

Los estudiantes que tomaron como referente su grupo de práctica tuvieron algunos problemas, seguramente implícitos, para desarrollar su investigación, pues se enfocaron en sus prácticas profesionales y se olvidaron de la generación

de conocimiento. La mayoría de los trabajos estaban más cerca de un informe de prácticas profesionales que de una tesis de investigación.

Los que salieron de su grupo de práctica y centraron su atención en las situaciones escolares enfrentaron el problema de desarrollar las prácticas profesionales obligatorias en un espacio y, al mismo tiempo, observar un fenómeno escolar en un contexto más amplio. Esta dificultad fue insalvable y les impidió, también, generar conocimiento.

EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El planteamiento del problema es uno de los elementos fundamentales en un trabajo de tesis. Es el punto de partida para el proceso de indagación y la pregunta que de él se deriva es la clave para la generación del conocimiento. Pasek (2008, p. 146) señala que un problema involucra un vacío en el conocimiento y es preciso llevar a cabo un procedimiento sistemático para darle respuesta. O, como lo indica Bachelard (2004, p. 16), para el espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta: si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Una de cada cuatro tesis de investigación (25%) carece de una pregunta de investigación, la mayoría de los trabajos (58.4%) plantea una sola y el resto (16.6%) presenta tres o cuatro interrogantes.

Los tres trabajos que carecen de una pregunta tampoco definen un problema. Uno describe una situación de su escuela de práctica que cataloga como problemática sin precisiones teóricas o empíricas. Otro señala una intención educativa deseable sobre su objeto de estudio, sin profundizar en ella ni definirla. El restante alude a lugares comunes sobre su objeto de estudio, menciona sin definir los casos de dos niños de su grupo de práctica y transcribe párrafos de una tesis de posgrado (a la que no otorga los créditos correspondientes) sin vincularlos con su realidad inmediata.

De los siete trabajos que plantean una pregunta, tres lo hacen de manera concreta y cuatro de forma imprecisa. Las preguntas de los primeros se dirigen específicamente a su objeto de estudio e incluyen una interrogante. Las preguntas de dos de los segundos se refieren de forma indirecta a su objeto de estudio e incorporan en el enunciado variables que no guardan relación entre sí. Las preguntas

de los otros dos son ambiguas y no se trata de preguntas, sino de enunciados entre signos de interrogación.

Los dos trabajos que incluyen múltiples preguntas son casos distintos. En el primero las tres preguntas que incorporan están bien planteadas, pero no se refieren al objeto de estudio, sino a la propuesta que se utiliza para intervenir en el aula. En el segundo se incluyen cuatro preguntas, que no guardan relación con el objeto de estudio ni marcan el rumbo a seguir en la investigación.

Mora (2005) recomienda considerar varios aspectos para el planteamiento del problema, que: 1) exprese una relación de variables, 2) esta relación sea entre dos o más variables, 3) se formule mediante una pregunta vital, 4) se clarifique el tipo de variables, cuantitativas o cualitativas, 5) se exprese en una dimensión temporal y espacial, y 6) se reflexione sobre la viabilidad y factibilidad de la investigación, aunque este último aspecto no vaya por escrito (p. 81).

La mayoría de los trabajos (75%) no expresan variables precisas, ni una relación entre ellas, ni plantean una pregunta vital, aunque señalen interrogantes, ni describen el tipo de variables que habrán de considerar. El resto (25%) estructura una pregunta de investigación de forma adecuada, derivada de un diagnóstico de su grupo de práctica o de información precisa del contexto escolar. Si la pregunta es fundamental en la generación de conocimiento, de inició, tres de cada cuatro trabajos de tesis no tenían un referente concreto para llegar a él.

LOS OBJETIVOS

La cantidad de objetivos y las formas de plantearlos son diversas. Diez trabajos (83.4%) contienen un objetivo general y varios específicos, uno (8.3%) sólo contempla el objetivo general y el otro (8.3%) únicamente incluye tres objetivos específicos. De los que incorporan un objetivo general y varios específicos, el 40% de los documentos incluye cuatro específicos, el 30% considera tres y el 30% restante dos.

De los once trabajos con un objetivo general, ocho (72.73%) se centran en acciones de intervención y tres (27.27%) en actividades de investigación. En cuanto a la coherencia interna, seis de los objetivos generales (54.55%) están mal planteados, ya sea porque se desvinculan del objeto de estudio o de la pregunta

de investigación. Los cuatro restantes (45.45%) están correctamente redactados y en concordancia con el tema.

En los objetivos específicos se invierte la proporción. Varios (54.55%) están bien estructurados y guardan relación lógica entre sí, hacen alusión a las partes de un proceso de indagación o de intervención en el aula. Los restantes (45.45%) tienen diversas carencias. En tres trabajos no guardan relación con el objetivo general ni tienen lógica entre ellos. En otro, los objetivos específicos están en concordancia con el general pero no tienen relación entre sí. En el documento restante, que formalmente tiene dos, no se podrían considerar como tales, pues lo que se hace es dividir el objetivo general (mal planteado, por cierto) en dos partes y presentar éstas como objetivos específicos.

Mora (2005) señala que la función de los objetivos es expresar los resultados una vez finalizada la investigación, indica que se elabora un objetivo general con base en el problema de investigación y apunta que los objetivos específicos se derivan del objetivo general y plantean lo que se pretende lograr sobre las variables de estudio y su interrelación (p. 82). Lafuente y Marín (2012) anotan que los objetivos específicos son los pasos que se realizan para lograr el objetivo general y permiten dirigir la investigación hacia su culminación (p. 7).

La primera condición no se cumple en la mayoría de las tesis. En siete de los trabajos el objetivo general se desvincula de la pregunta de investigación, uno no plantea objetivo general y cuatro están correctamente estructurados. La segunda condición se cumple en poco más de la mitad de los documentos, pues los objetivos específicos guardan relación directa con los generales.

LAS HIPÓTESIS O LOS SUPUESTOS

En investigación la hipótesis o los supuestos son fundamentales. Según Pájaro Huertas (2002) la hipótesis es la brújula que guía la generación de conocimiento científico (p. 373). De acuerdo con Ramírez y Zwerg-Villegas (2012) en el método de análisis hipotético-deductivo el investigador parte del marco teórico y las hipótesis establecidos por la comunidad científica y los pone a prueba en una realidad social a estudiarse y se busca que las hipótesis sean contrastables; mientras que en las investigaciones cualitativas pueden existir hipótesis de trabajo pero no de contrastación (pp. 98, 105). En el enfoque cualitativo, indican Hernández,

Fernández y Baptista (2006) las hipótesis, más que para probarse, sirven para incrementar el conocimiento de un evento, un contexto o una situación (p. 143).

Pasek (2002) señala que indistintamente del enfoque de la investigación, si es cuantitativa o cualitativa, debe plantarse una tesis previa, una hipótesis, que consiste en una aserción expresada por medio de una oración precisa, generalmente afirmativa, la cual se va a demostrar con la investigación, debe responder a las causas del problema (pp. 149-150).

La mitad de las tesis analizadas (50%) carece de hipótesis o supuestos de investigación. Si se considera que la hipótesis, o el supuesto, es una respuesta tentativa a la pregunta de investigación que guía la indagación, entonces uno de cada dos trabajos elaborados por los normalistas carece de esta guía.

La mitad restante incluye una o más hipótesis o supuestos hipotéticos. Tres de los trabajos (25% del total) manejan hipótesis. Dos de ellos incluyen una sola, el restante considera una general y dos específicas. Las hipótesis de las dos tesis que tienes una sola, están bien planteadas y definen de manera clara las dos variables, aunque una de ellas está mal redactada. La hipótesis general de la tercera tesis está estructurada de manera correcta y contiene las dos variables, pero las dos hipótesis específicas no son tales: están mal estructuradas y se desvinculan de la hipótesis central, incluyen variables que no se consideran en el planteamiento del problema.

Los otros tres trabajos (25% del total) plantean supuestos hipotéticos. Un trabajo considera un supuesto; otro, dos; y el restante, tres. El primero presenta un supuesto amplio y ambiguo, incluye 15 sustantivos en un párrafo de seis líneas con tres frases: una afirmación, una condicionante afirmativa y una condicionante negativa. Como la tesis no parte de una pregunta de investigación, es posible que por eso el supuesto tenga esas características. El segundo trabajo presenta dos supuestos imprecisos. Ambos están planteados de manera negativa y no se centran en el problema de investigación. Esta tesis tampoco contiene una pregunta de investigación. El tercero incluye tres supuestos planteados de manera incorrecta, sin relación con la pregunta de investigación, con conceptos que no aparecen en el planteamiento del problema y sin establecer una relación lógica entre los dos constructos del trabajo.

Debe ser muy complicado para los estudiantes realizar una investigación donde no exista una respuesta tentativa a la pregunta de investigación. Debe ser difícil explicar o interpretar una realidad, o intervenir un aspecto de su práctica

docente, sin una hipótesis por comprobar o un supuesto inicial que permita incrementar el conocimiento sobre un fenómeno educativo. La mayoría de los trabajos de investigación analizados carecieron de alguna de estas guías.

EL MARCO DE REFERENCIA

El marco de referencia es relevante porque da pauta para la justificación de la investigación y posibilita la redefinición del propio problema. García Córdoba (2004) señala que el problema puede derivar de un vacío en la información respecto del objeto de estudio, el desconocimiento de un aspecto, una inconsistencia entre teoría y práctica o una información contradictoria o la posibilidad de repetir un estudio en diversas condiciones (p. 32). Contar con un marco de referencia preciso sobre el objeto de estudio, le brindará al estudiante un panorama amplio para ubicar su investigación dentro de él y vislumbrar la posibilidades de realizar aportes al estado del conocimiento.

El marco de referencia, también conocido como estado del arte o estado del conocimiento, tiende a confundirse con el marco teórico. Para Sautu (2005, citado por Cerón y López, 2015) su propósito es expresar el grado de desarrollo sobre un tema, ya que requiere revisar, evaluar y sintetizar el conocimiento producido por otros para construir el punto de partida de un estudio (p. 22). El marco de referencia, entonces, es relevante para la investigación porque constituye su punto de partida o porque permite ubicar la indagación dentro de un contexto investigativo más amplio.

La mayoría de los trabajos (83.4%) carece de un marco de referencia. El resto (16.6%) incorpora, de manera formal, un capítulo que intenta serlo. De las diez tesis que carecen de un marco de referencia formal, una no presenta justificación alguna para la realización de la investigación. Otra se limita a transcribir información del programa de la SEP correspondiente al grado de su grupo de práctica. En una más, se transcribe el protocolo de investigación, con múltiples errores de redacción y aún en tiempo futuro. En los siete restantes se justifica la investigación a partir de los resultados de los diagnósticos hechos a sus grupos de práctica, con la intención de corregir una situación negativa en la formación de los niños de educación primaria.

En las dos tesis que incluyen un espacio para el marco de referencia éste no es tal. En una, que contiene un capítulo de ocho cuartillas intitulado *Estado del conocimiento*, no se hace una revisión de los trabajos que se han publicado sobre su objeto de estudio. El estudiante se limita a transcribir información sobre su tema de tesis, extraída de un blog y una página de internet, a las cuales no cita ni les da el crédito correspondiente. En la otra, que no ofrece argumentos para justificar la investigación, se incluye un capítulo denominado *Ámbitos de investigación*, donde se describen aspectos de la escuela y la comunidad, sin citar las fuentes de información.

Todas las tesis analizadas carecen de un marco de referencia real, aunque dos presenten capítulos que pretendan serlo. Los estudiantes elaboraron su protocolo de investigación y lo desarrollaron sin conocer el estado del conocimiento sobre su objeto de estudio. Es muy complicado generar conocimiento cuando se ignora lo que otros han averiguado. Se tiende, entonces, a repetir lo que otros han dicho y a aplicar lo que otros han aplicado.

La tendencia en las tesis analizadas es que la mayoría carecen de un marco de referencia que les permita apoyarse en el conocimiento generado por otros e identificar los vacíos de información que existen en torno a sus objetos de estudio. Da la impresión de que piensan que no existen antecedentes sobre sus problemas de investigación, tienden a repetir errores del pasado y tienen serias limitaciones para generar conocimiento.

LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Según Ramírez y Zweg-Villegas (2012) el papel de la teoría es crucial, tanto en la perspectiva cuantitativa como en la cualitativa ya que una investigación sin un marco teórico o un marco de referencia pertinente sería una investigación aislada que puede conducir a la especulación o al establecimiento de juicios de valor, situación originada en múltiples falencias en la construcción o síntesis teórica como parte del proceso de investigación (p. 98). Todos los trabajos analizadas incluyen sus marcos teóricos

Las tesis (100%) tienen un marco teórico, de entre uno y tres capítulos. La mitad (50%) destinan un sólo capítulo para fundamentar teóricamente su trabajo, cuatro (33.4%), dedican dos y las dos restantes (16.6%) designan tres. En términos

de cuartillas, el espacio destinado es diferente, pues aunque el promedio es de 30.2 páginas la mayoría de los trabajos está por debajo de él. El 33.4% tienen 20 cuartillas o menos y el 25% entre 21 y 30, si sumamos ambos porcentajes, dan el 58.3%. Otro 25% contiene entre 31 y 40 páginas. El resto, 16.6%, tienen más de 40 cuartillas. Lo que aumenta el promedio es una tesis cuyo marco teórico consta de 71 páginas.

Los marcos teóricos de todos los trabajos (100%) guardan una relación lógica con los objetos de estudio. Consignan información relacionada con los dos o más constructos de su tesis. Los documentos normativos de la Secretaría de Educación Pública, como planes y programas de estudio, son, en mayor o menor medida, fuentes de información básicas en todos los trabajos. La mayor parte de las fuentes de información son cibergráficas, provenientes de la Internet.

Todos los trabajos (100%), en mayor o menor medida, citan como propia información que recuperan de páginas de la Internet. Lo común es que copien y peguen párrafos completos de textos consultados en diversos portales, citen las referencias de esos textos como si las hubiesen consultado ellos mismos y omitan la referencia de la fuente de la que extrajeron la información. Las fuentes copiadas son de diversa índole. Van desde tesis doctorales disponibles en línea, pasando por artículos de revistas arbitradas, portales académicos y documentos oficiales hasta llegar a sitios que ofrecen información no verificada, como *El rincón del vago*. Las fuentes son diversas, las maneras de apropiación de la información son coincidentes. La forma también tiene matices. Algunos combinan párrafos copiados con párrafos propios. Otros intercalan los párrafos copiados de diversas fuentes. Los menos, copian apartados completos y los colocan como suyos, sin modificarles un ápice.

Una constante en los marcos teóricos de las tesis estudiadas, que debería ser preocupante, es el plagio de la información, o como se le ha denominado recientemente, el ciberplagio. El plagio, según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2014), tiene raíces profundas e interesantes. La palabra se deriva del griego *πλάγιος* plágios, que significaba trapacero u engañoso. De ahí pasa al latín tardío *plagium*, donde toma otras acepciones: acción de robar esclavos y acción de comprar o vender como esclavos a personas libres. Actualmente otorga cuatro significados a la acción de plagiar. Nos interesa rescatar el primero, que define copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias.

Cerezo (2003) ubica al plagio dentro del terreno académico universitario y lo define como la acción de hurtar el trabajo intelectual de otra persona. Hoy en día, sostiene, plagiar ya no significa tomar a hombres libres y venderlos como esclavos, ahora implica tomar ideas libres y esclavizarlas como propias (p. 32). Las tesis revisadas, con diversos matices, esclavizan ideas de autores, que toman como propias. Asimismo, toman las fuentes consultadas por otros y las esclavizan, presentándolas como de su autoría.

Aunque el plagio no es una práctica nueva, las tecnologías de la información y comunicación lo han popularizado. Sureda, Comas y Morey (2009) hablan de una práctica de deshonestidad académica que con las TIC se ha ampliado y lo denominan ciberplagio: una forma novedosa de copiar obras ajenas presentándolas como propias. Esta modalidad de plagio, señalan, inició en la última década del siglo xx con la penetración de los ordenadores personales e Internet en los hogares y lugares de trabajo, gracias a la gran facilidad para localizar, almacenar y tratar información, especialmente a través de los procesadores de texto (p. 199). Copiar y pegar nunca fue tan fácil para los estudiantes y las tesis analizadas son prueba de ello.

Sobre las causas por las cuales los estudiantes plagian los trabajos, Doroy (2002, citado por Sureda, Comas y Morey, 2009) señala las siguientes cuatro: 1) para obtener mejores calificaciones y mejores resultados académicos; 2) por pereza y mala gestión del tiempo dedicado al estudio y a la elaboración de trabajos; 3) por la facilidad y comodidad de acceso a material vía internet y, finalmente, 4) por desconocimiento de las normas básicas a seguir para la elaboración de un trabajo académico (p. 200).

Park (2003, citado por Sureda, Comas y Morey, 2009), mira el plagio desde otra óptica y agrega cinco causas más: 1) perciben la copia como una demostración inteligente y aceptable; 2) entienden el plagio como un desafío, una forma de enfrentarse a la autoridad; 3) por desmotivación, al creer que la demanda del profesor es irrelevante o que no lo valora adecuadamente; 4) por el convencimiento de que lo que hacen no es malo; y 5) por una ausencia, total o parcial, de mecanismos de disuasión: se copia porque los beneficios están muy por encima de los riesgos (p. 200).

Sería interesante realizar un estudio para conocer las causas por las cuales los estudiantes de educación normal tomaron información ajena como propia. Por

ejemplo, en un estudio con alumnos de la UAM (Reyes, Coronel, Flores, Díaz & Ortiz, 2014, citados por Medina y Verdejo, 2016), se encontró que la práctica más recurrente fue de la de *Copiar y pegar*: 91% de los encuestados admitió que había copiado fragmentos de texto de páginas en la Internet y pegado directamente en un documento, sin citarlo y 84% lo había hecho de fuentes impresas (p. 8). Los resultados quizá obligarían a revisar los mecanismos con los que se forma a los docentes de educación básica.

En el contexto específico en que hicimos el estudio podríamos aventurar algunas causas posibles del plagio de la información. En dos trabajos parece que es por desconocimiento de las normas básicas a seguir para la elaboración de un trabajo académico. En el resto parece que es por ausencia total o parcial de mecanismos de disuasión y los estudiantes están convencidos de que los beneficios están por encima de los riesgos. La experiencia vivida en su escuela normal les daría la razón: plagiaron información, les autorizaron su trabajo y aprobaron su examen sin que recibieran sanción alguna.

Aunque sea un fenómeno generalizado, que cada día se facilita más y más, habría que afrontarlo y confrontarlo. Vaamonde y Omar (2008) señalan que ante el aumento de las prácticas deshonestas entre los estudiantes, que tienen un origen multifactorial, uno de los mayores retos de la instituciones es crear un ambiente donde las prácticas académicas deshonestas sean socialmente inaceptables, donde los estudiantes repudien estos actos y adviertan que hacer trampa en la escuela es más perjudicial que beneficiosa (p. 22). La responsabilidad directa, en el contexto de nuestro estudio, recaería en los formadores de docentes, quienes trabajan todos los días con los estudiantes y los introducen en la cultura de la honestidad académica, y los directores de tesis, que guían las investigaciones y autorizan los trabajos de titulación.

LA METODOLOGÍA

Rubio y Varas (2004) identifican tres paradigmas en las ciencias sociales: el positivista, el interpretativo y el dialéctico. El primero vinculado con la tradición galileana y enfocado a producir explicaciones de la realidad; el segundo relacionado con la tradición aristotélica y encaminado a la interpretación de la realidad; y el

tercero, vinculado con el pensamiento de Hegel y encaminado a estudiar una realidad en continuo movimiento (pp. 67-73).

A partir de los dos primeros paradigmas, se identifican dos enfoques de investigación: cuantitativa y cualitativa. Esta dicotomía parece dominar en nuestro contexto académico inmediato. La investigación cuantitativa es relacionada con el positivismo y la investigación cualitativa es vinculada con el paradigma interpretativo. De acuerdo con Pasek (2008) el enfoque cuantitativo se desarrolla mediante un razonamiento deductivo y el enfoque cualitativo a través de un razonamiento inductivo (pp. 148-149). Goetz y LeCompte (1988, citados por Quecedo y Castaño, 2002) agregan que el cuantitativo pretende probar empíricamente una hipótesis y establecer generalizaciones mientras que el cualitativo intenta generar constructos y categorías; el primero aplica categorías conceptuales y relaciones explicativas aportadas por observadores externos al análisis específico de las poblaciones concretas, mientras que el segundo busca obtener y analizar datos de tipo subjetivo (pp. 10-11). A cada enfoque de investigación corresponde, también, una serie de técnicas diferenciadas.

Parece que los estudiantes, quizá guiados por sus directores de tesis, se sumergen en estas clasificaciones y privilegian lo técnico por sobre lo teórico. Ramírez y Zwerg-Villegas (2012) sostienen que las investigaciones deben de tener rigurosidad, pero no rigidez, puesto que el rigor se relaciona con el respeto por los elementos básicos de la investigación, donde se debe tener en cuenta desde lo epistémico, lo metodológico y lo teórico (p. 94). El punto de partida sería la teoría, pues sostienen el marco teórico permite precisar el problema y contribuye a formular lo metodológico, por ende, existe una relación entre teoría y metodología, así como también la teoría es indispensable la etapa de análisis de resultados (p. 98). La metodología, entonces, se define desde la precisión teórica y epistémica del problema de investigación.

La tendencia en la mayoría de los trabajos (91.7%) es la de definir la metodología, en vez de describir la forma en que hicieron la investigación. En lugar de describir la manera en que procedieron tienden a adjetivar el proceso. El apartado, entonces, se convierte en un entramado de enfoques, tipos y técnicas de investigación. En seis de los trabajos (50% del total), se sigue la tendencia establecida en el marco teórico: la transcripción de textos de investigación educativa, a los que no se les dan los créditos correspondientes.

En los trabajos se habla de enfoques y de tipos de investigación. En cuanto a los enfoques priva el cualitativo (83.4%) por sobre el cuantitativo (16.6%), pero como se enuncian y no se describen, difícilmente se podría afirmar que las investigaciones se hicieron bajo tales modelos. Sobre los tipos de investigación se observan confusiones, las más evidentes se manifiestan en tres trabajos. En uno se señala que la investigación se hizo mediante la investigación acción, pero el estudiante no interviene la realidad, se limita a observar a los otros, tomarles fotos, aplicarles una encuesta y entrevistar a uno de ellos. En los otros dos, de distintos directores, se afirma que el estudio se hizo mediante la etnografía, pero lo que hicieron fue aplicar algunas actividades con su grupo de práctica sin hacer registro etnográfico alguno.

Sólo en un trabajo (8.3%) se describen las etapas del proceso de investigación seguido. En él se menciona de manera clara y precisa que es un estudio de corte cuantitativo de tipo experimental y se describen las cuatro etapas en que se desarrolló la indagación.

En el dilema investigación cuantitativa versus investigación cualitativa, Ramírez y Zwerg-Villegas (2012) señalan que la mejor opción la determinan el problema de estudio y las circunstancias de la investigación (p. 109). Quizá sería más conveniente que los estudiantes describieran las etapas que siguieron en su investigación, en lugar de colocarle adjetivos que no entienden y sólo transcriben.

Debe ser muy complicado para los estudiantes, en su primer acercamiento formal a la investigación educativa, desarrollar un proyecto cuando no tienen clara la manera en que deben de proceder y, muchos de ellos, se circunscriben a cumplir con el requisito administrativo de llenar el apartado de metodología con información que no entienden y fue copiada de páginas de Internet.

LOS RESULTADOS

Las orientaciones para la elaboración del documento recepcional (SEP, 2014b) señalan que “el aporte que se hace al campo o al tema de estudio está fundado en el proceso de argumentación, análisis e interpretación que se realiza siguiendo las pautas teórico-metodológicas de alguna perspectiva de investigación” (p. 24). En este apartado, entonces, los estudiantes plasmarían, por escrito, su aporte al estado

del conocimiento mediante ese proceso argumentativo, analítico e interpretativo de la realidad estudiada.

Sobre la extensión de la información, la mayoría de los trabajos (83.4%) destina un capítulo del documento para presentar los resultados de la investigación. De los dos restantes, uno (8.3%) lo hace en dos capítulos y el otro (8.3%) en tres. Todos los trabajos incluyen espacios formales donde dan cuenta del análisis y la interpretación de sus investigaciones.

En cuanto a la naturaleza de la información, en la mayoría de los trabajos (75%) se destina la mayor parte del espacio para describir las actividades que se realizaron con sus grupos de práctica. Dichas actividades, comúnmente denominadas estrategias, son independientes entre sí y no guardan una relación teórica o metodológica entre ellas. El número de estrategias empleadas oscila entre tres y ocho. Complementan el capítulo con una descripción breve sobre la forma en que aplicaron las actividades y concluyen con afirmaciones contundentes sobre el éxito de las estrategias, sin aportar datos concretos. En cuatro de los trabajos se citan, parafrasean o copian autores y en tres se incluyen diálogos de los niños, aislados y sin un propósito específico.

Dos trabajos (16.7%), que no consideraron como objeto de intervención su grupo de práctica, presentan información fragmentada. En uno de ellos se grafican los resultados de una encuesta que se aplicó y se da cuenta de cuatro reuniones que presenció, sin establecer relación entre ellas, y cuando dice interpretar la información se limita a juzgar las acciones de los docentes y a señalar la forma en que debían de proceder. En el otro se confunde información proveniente de tres fuentes, que no es analizada ni interpretada sino que sólo da pauta al autor para emitir juicios sobre los docentes.

En el trabajo restante (8.3%) se presenta el diagnóstico del grupo, las actividades realizadas, los resultados de éstas y la evaluación final. En la segunda parte, que denomina análisis de resultados, compara las cifras de las evaluaciones diagnóstica y final.

Los trabajos presentan uno o más capítulos de resultados de manera formal, pero difícilmente se podría afirmar que la información procede del trabajo de campo, que se integra en categorías, que describe, explica o interpreta la realidad estudiada o que establece nuevos derroteros de indagación. Se trata, en la mayoría de los casos, de información desarticulada y asistemática que se desliga de los

otros componentes del trabajo. Cuando no se tiene un objeto de estudio definido, una guía que oriente la indagación, un marco teórico interpretativo e información recuperada sistemáticamente, los resultados difícilmente pueden ser otros.

LAS CONCLUSIONES

Las conclusiones de los trabajos se plasman entre tres y ocho cuartillas. La mayoría (83.4%) se circunscribe a presentar las conclusiones mientras que el resto (16.6%) considera conclusiones y sugerencias. De estos últimos, uno incluye tres sugerencias, de una cuartilla cada una, que se refieren a información proveniente de los textos leídos. El otro considera 21 sugerencias de carácter operativo, para las cuales no se requería realizar una investigación. Los primeros presentan como conclusiones la información incluida en los resultados, pero de forma resumida, y las citas de algunos autores referidos en el marco teórico.

Todos los trabajos (100%) carecen de una tesis. No existe, de manera explícita o implícita una postura personal orientada por la pregunta de investigación, derivada de los supuestos y fundamentada en el proceso de indagación. Al elaborar este apartado, los estudiantes se olvidan de dar respuesta a la pregunta de investigación, pierden de vista los supuestos o las hipótesis que plantearon en un principio o ignoran el trabajo de campo realizado. Algunos (41.7%) se limitan a transcribir o resumir los resultados presentados con anterioridad. Otros (33.3%) recuperan implícita o explícitamente ideas de los autores incluidos en el marco teórico. Los restantes (25%) presentan información desarticulada sobre la forma en que debería de ser la práctica docente relacionada con su objeto de estudio e incluyen información de autores citados o copiados.

LAS REFERENCIAS

El promedio de referencias de los doce trabajos es de 36, un número que podría ser un tanto engañoso pues un trabajo consigna 71 fuentes consultadas mientras que otro sólo ofrece 14. Pero la cantidad de referencias que aparece en los trabajos tampoco refleja el nivel de revisión que los estudiantes hicieron de fuentes de información, puesto que la mayoría de ellos (75%) no consultaron las referencias que citan sino que se trata de las obras citadas en los textos que copiaron y pegaron. En

el resto de los trabajos (25%) el número de referencias no es uniforme, pues oscila entre 17 y 63 fuentes informativas. La tendencia, entonces, es que los estudiantes tienden a consignar las referencias que extraen de páginas de internet visitadas y no de las fuentes de información que revisaron para la fundamentación de sus trabajos.

A MANERA DE CIERRE

Como se podrá observar, las tendencias en los trabajos de tesis de estos estudiantes muestran que la mayoría tienen problemas de coherencia interna. Muchos de ellos (92.7%) no hacen aporte alguno al estado del conocimiento. Como no existe coherencia entre las partes de su investigación tienden a perderse en el transcurso de la misma. Se pueden apreciar confusiones elementales en factores clave: la construcción inadecuada, o la ausencia total, de preguntas de investigación; el planteamiento ambiguo de los objetivos; la conformación de los supuestos o las hipótesis que no constituyen una guía para la indagación; la falta de un marco de referencia para identificar lo que se ha investigado y lo que no; un marco teórico que no se construye sino que se transcribe; la metodología que no se tiene clara y a menudo se confunde; los resultados, que se imaginan pero no se fundamentan; y las conclusiones, que se obvian.

El trabajo restante (8.3%) realiza aportaciones para entender un aspecto de la práctica docente en la escuela primaria. Menciona sus puntos de partida y llegada, describe la propuesta que aplicó, da cuenta de sus resultados y contrasta los datos de inicio con los de cierre. El trabajo muestra coherencia interna. Aunque no plantea una pregunta concreta, describe el problema que enfrenta su grupo de práctica; el objetivo general es claro y tiene relación con el problema, mientras que los objetivos específicos se desprenden del general; la hipótesis está bien planteada, establece una correlación entre dos variables y se vincula con los objetivos del trabajo; describe las etapas en que realizó el estudio y presenta resultados precisos, con datos concretos. Sólo se extravió en el momento de elaborar las conclusiones, pues perdió de vista su hipótesis, repitió los resultados y no planteó explícitamente una tesis.

REFERENCIAS

- Bachelard, G. (2004). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. 24ª Ed. México: Siglo XXI editores.
- Cerezo Huerta, H. (2006). Aspectos éticos del plagio académico de los estudiantes universitarios. *Elementos*, (61), 31-35. Recuperado el 21 de enero de 2017, de <http://www.elementos.buap.mx/num61/pdf/31.pdf>
- Cerón Martínez, U.A., y López Quiterio, A.E. (2015). El uso del estado del conocimiento en investigación educativa y su relación con las tradiciones de investigación como ejes orientadores. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. 5(10). 21-34. Recuperado el 13 de febrero de 2017, de <http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/104/125>
- García Córdoba, F. (2004). *La Tesis y el trabajo de tesis. Recomendaciones metodológicas para la elaboración de trabajos de tesis*. México: Limusa/Noriega.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4ª. Ed. México: Mc Graw Hill.
- Lafuente Ibáñez, C., y Marín Egoscozabal, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (64) 5-18. Recuperado el 22 de enero de 2017, de <http://onwww.redalyc.org/articulo.oa?id=20612981002>
- Medina Díaz, M. R., y Verdejo Carrión, A.L. (2016). Una mirada a la deshonestidad académica y el plagio estudiantil en algunas universidades de siete países de América Latina. *Seminario Contenidos educativos digitales y comunidades de aprendizaje*, (Puerto Rico), 1-10. Recuperado el 21 de enero de 2017, de <http://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias/puerto-rico/1491-5cac.pdf>
- Mendoza-Morales, D. (2014). Retos de investigación en las escuelas formadoras de docentes de Tlaxcala. *Ra Ximhai*, 10(5) 221-240. Recuperado el 21 de enero de 2017 de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista101_S3A4ES.pdf

- Mora Vargas, A. I. (2005). Guía para elaborar una propuesta de investigación. *Educación*, 29(1) 67-97. Recuperado el 27 de enero de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029206>
- Pájaro Huertas, D. (2002). La Formulación de Hipótesis. *Cinta de Moebio*, (15), 373-388. Recuperado el 05 de febrero de 2017, de <http://www.cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26238/27530>
- Pasek de Pinto, E; (2008). La construcción del problema de investigación y su discurso. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 3(9) 135-153. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70930908>
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14) 5-39. Recuperado el 17 de febrero de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Ramírez Atehortúa, F. H., y Zwerg-Villegas, A. M. (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. *AD-minister*, (20) 91-111. Recuperado el 21 de enero de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322327350004>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Consultado el 21 de junio de 2016, en <http://www.rae.es/rae.html>
- Rubio, M. J., y Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. 3ª. Ed. Madrid: Editorial cgs.
- Secretaría de Educación Pública (2014a). *Lineamientos para organizar el proceso de titulación. Plan de estudios 2012*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2014b). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. México: SEP.
- Sureda, J., Comas, R., y Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50),

197-220. Recuperado el 21 de enero de 2017, de http://www.academia.edu/6140458/LAS_CAUSAS_DEL_PLAGIO_ACAD%C3%89MICO_ENTRE_EL_ALUMNADO_UNIVERSITARIO_SEG%C3%9AN_EL_PROFESORADO_I

Vaamonde, J. D., y Omar, A. (2008). La deshonestidad académica como un constructo multidimensional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, xxxviii(3-4), 7-27. Recuperado el 21 de enero de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012440002>

Esta generación fue la primera que trabajó con las nuevas modalidades de titulación que considera el plan de estudios 2012 de maestros en educación primaria. El universo de trabajo lo constituyeron trece instituciones de la entidad. La muestra que consideramos fue de ocho escuelas: el 61.54% del total.

El objetivo de la investigación fue el de revisar los trabajos de titulación de los estudiantes de esta generación para identificar sus características. De manera particular, deseábamos saber si los documentos se ajustaron a los lineamientos oficiales y conocer la forma en que las instituciones brindaron la asesoría necesaria a los estudiantes. El objetivo de la investigación fue el de revisar los trabajos de titulación de los estudiantes de esta generación para identificar sus características. De manera particular, deseábamos saber si los documentos se ajustaron a los lineamientos oficiales y conocer la forma en que las instituciones brindaron la asesoría necesaria a los estudiantes.

