

Mediación docente en el proceso de investigación para la titulación en la escuela normal

Nieves Cisneros, Alejandra

2023

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/5680>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto
Presidencial del 3 de abril de 1981



MEDIACIÓN DOCENTE EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN PARA LA TITULACIÓN EN UNA ESCUELA NORMAL

DIRECTORA DEL TRABAJO
Dra. Luz del Carmen Montes Pacheco

ELABORACIÓN DE TESIS DE GRADO
que para obtener el Grado de
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

Presenta

ALEJANDRA NIEVES CISNEROS

Puebla, Pue. 29 de mayo de 2023

Índice

Capítulo 1. Planteamiento de la investigación	9
1.1 Planteamiento del problema	10
1.2 Pregunta de investigación	22
1.3 Objetivos de investigación	22
1.4 Supuestos	23
Capítulo 2. Marco Teórico	25
2.1 La mediación docente desde el paradigma interpretativo	27
2.2 El trabajo de Vigotsky como antecedente de la mediación docente	28
2.3 La teoría sociocultural	34
2.4 Los conceptos de Vigotsky desde el enfoque histórico cultural	41
2.5 El concepto de mediación	45
2.6 Aproximación a la cultura en las instituciones educativas	53
2.7 Objeto de estudio	56
Capítulo 3. Marco contextual	59
3.1 La investigación en las Escuelas Normales y las modalidades de titulación 1975 y 1997	60
3.2 La investigación en las escuelas normales y las nuevas modalidades de titulación 2012	62
3.3 Las orientaciones de la DGEsUM para la titulación	66
3.4 Las funciones de la comisión y subcomisión de titulación	67
3.5 El espacio curricular de Trabajo de Titulación	68
3.6 El contexto institucional	69
3.7 La Licenciatura en Educación Primaria en el BINE	70
3.8 Las orientaciones de la comisiones y subcomisiones institucionales para la titulación	70
3.9 La implementación de las modalidades de titulación en la LEP	71
3.10 Modalidades de titulación	73
3.11 La organización del Trabajo de Titulación antes de la pandemia	74
3.12 La organización del trabajo de titulación durante la pandemia	75
3.13 La cultura de investigación en elaboración del trabajo de titulación en la LEP	76
Capítulo 4. Marco metodológico	80
4.1 Presentación del método	80
4.2 Sujetos de estudio	81
4.3 Categorías de análisis	83
4.4 Técnicas de recolección y otras fuentes de datos	84
4.5 Instrumentos	86
4.6 Trabajo de campo	88
4.7 Corpus de datos	89
4.8 Análisis e interpretación de los datos	91
4.9 Consideraciones éticas	97
Capítulo 5. Hallazgos. Mediación docente en una escuela normal	99
5.1 La mediación de Donovan	99
5.1.1 Organización de las sesiones de trabajo	100
5.1.2 Acciones de mediación (AM)	102
5.1.3 Acciones de mediación individuales (AMI) y acciones de mediación generales (AMG)	108
5.1.4 Las herramientas psicológicas en la mediación de Donovan	110

5.1.5 Conocimientos sobre el proceso de investigación y las características del TT	112
5.1.6 El conjunto de ayudas de Donovan	113
5.1.7 Elementos de la cultura escolar sobre investigación en Donovan	118
<i>5.2 La mediación de Analía</i>	<i>120</i>
5.2.1 Organización de las sesiones de trabajo	120
5.2.2 Acciones de mediación (AM)	121
5.2.3 Acciones de mediación individuales (AMI)	124
5.2.4 Las herramientas psicológicas en la mediación de Analía	127
5.2.5 Conocimientos sobre el proceso de investigación y las características del TT	128
5.2.6 El conjunto de ayudas de Analía	128
5.2.7 Elementos de la cultura escolar sobre investigación en Analía	133
<i>5.3 La mediación de Jimena</i>	<i>134</i>
5.3.1 Organización de las sesiones de trabajo	135
5.3.2 Acciones de mediación (AM)	136
5.3.3 Acciones de mediación individuales (AMI) y acciones de mediación generales (AMG)	139
5.3.4 Las herramientas psicológicas en la mediación de Jimena	140
5.3.5 Conocimientos sobre el proceso de investigación y las características del TT	142
5.3.6 El conjunto de ayudas de Jimena	142
5.3.7 Elementos de la cultura escolar sobre investigación en Jimena	147
<i>5.4 La mediación de Javier</i>	<i>148</i>
5.4.1 La organización de las sesiones	149
5.4.2 Acciones de mediación (AM)	149
5.4.3 Acciones de mediación individuales (AMI) y acciones de mediación generales (AMG)	152
5.4.4 Las herramientas psicológicas en la mediación de Javier	154
5.4.5 Conocimientos sobre el proceso de investigación y las características de los TT	156
5.4.6 El conjunto de ayudas de Javier	156
5.4.7 Elementos de la cultura escolar sobre investigación en Javier	158
<i>5.5 Visión general de la mediación de los procesos de investigación para la titulación</i>	<i>160</i>
Conclusiones	165
Referencias bibliográficas	170
Apéndices	179
Anexos	228

Índice de figuras

Número	Nombre	Página
1	Niveles de teoría para abordar el objeto de estudio	27
2	El desarrollo de las funciones psicológicas superiores	33
3	La función constructivista de la mediación	49
4	Conceptualización del objeto de investigación	57
5	Ángulos para mirar la mediación docente	85
6	Recorte de codificación abierta elaborados por profesor (Jimena)	92
7	Estrategia analítica para la dimensión curricular	96
8	Estrategia analítica para la dimensión político institucional	97
9	Acciones de mediación de Donovan	110
10	Mediación de Donovan como conjunto de ayudas	117
11	Acciones de mediación de Analía	126
12	Mediación de Analía como conjunto de ayudas	132
13	Acciones de mediación de Jimena	140
14	Mediación de Jimena como conjunto de ayudas	146
15	Acciones de mediación de Javier	154
16	Mediación de Javier como conjunto de ayudas	158

Índice de tablas

Número	Nombre	Página
1	Criterios de intervención para la identificación de ZDP desde diferentes autores	40
2	La mediación desde diferentes perspectivas	52
3	Licenciaturas y planes de estudio	59
4	Líneas temáticas y ejemplos de títulos de documentos recepcionales sugeridos por la SEP (2002)	62
5	Finalidades de los trabajos de titulación 2012	63
6	Tipos de tesis según trabajo de titulación	64
7	Número de estudiantes que realizan tesis de investigación e informe de prácticas profesionales	74
8	Ejemplos de títulos de tesis de investigación realizados en la LEP de 2016 a 2020	77
9	Ejemplo de títulos de tesis enfocados en problemas de la práctica docente de la generación 2017-2021	78
10	Diseño de la investigación de intervención en la LEP	79
11	Pasaje teórico- empírico del objeto de estudio	83
12	Recorte del registro de observación de observación ampliado (ROA) Donovan	90
13	Estructura de códigos	91
14	Ejemplo de tablas elaborados por profesor (Jimena)	93
15	Recorte de la ruta de análisis para la construcción de la descripción analítica de Javier	94
16	Distribución de frecuencia de las ayudas de Donovan	114
17	Distribución de frecuencia de las ayudas de Analía	129
18	Distribución de frecuencia de las ayudas de Jimena	143

Resumen

Tradicionalmente, las escuelas normales han preparado a los estudiantes para ejercer la enseñanza como única función del profesor. Sin embargo, en las últimas dos décadas las políticas educativas dirigidas hacia la “transformación” de estas instituciones han considerado la realización de un proceso de investigación para la titulación de los futuros docentes como una actividad que también debe desarrollarse en la escuela normal. A través de estrategias como la incorporación de la investigación en el currículum y el establecimiento de nuevas formas de titulación (SEP, 2012) se ha demandado que los profesores y los estudiantes incorporen saberes de la investigación en la elaboración del Trabajo de Titulación (TT).

El objetivo general de este proyecto de investigación es caracterizar la mediación docente en el proceso de investigación para elaboración de trabajos de titulación en una escuela normal. El objeto de estudio, mediación docente entendido, se define como un proceso a través del cual el docente establece una interrelación entre él, el conocimiento y los estudiantes; se manifiesta como un conjunto de ayudas de diferente naturaleza que el profesor ofrece a sus estudiantes durante el proceso de investigación. Estas ayudas ocurren dentro de una cultura escolar que es configurada por los profesores y que está permeada por las tradiciones, las normas y los valores académicos, administrativos e institucionales sobre las maneras de hacer investigación para la titulación.

En el marco teórico se exponen los referentes que sustentan la investigación. A partir de la revisión de la obra de Vigotsky y la mirada de la teoría sociocultural se presentan los antecedentes del término mediación. Se describe cómo se ha abordado el término de mediación desde la perspectiva de diferentes autores y se integra la aproximación de la "cultura" dentro de las instituciones educativas.

En el marco contextual se describen los referentes institucionales del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla (BINE), escuela normal en donde se desarrolló este trabajo, específicamente en el espacio educativo de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP). Se presentan las orientaciones que las autoridades educativas han elaborado para el desarrollo del proceso de titulación y la organización de la actividad antes y después de la pandemia por la Covid-19.

Se trata de un estudio cualitativo, de corte etnográfico. Los sujetos de investigación son docentes que están a cargo de las asesorías de tesis para la titulación en la LEP. Se utilizaron entrevista y observación como técnicas de recolección de información, además de incorporar

diversos documentos institucionales. Las categorías de análisis se agrupan las dimensiones curricular y político-institucional propuestas por María Bertely. Los datos se analizan desde lo que se dice, lo que se hace y lo que se produce.

Los hallazgos se desarrollan con la caracterización de la mediación de cada uno de los profesores, desagregados en: organización de las sesiones de trabajo; las acciones de mediación tanto individuales y como generales; las herramientas psicológicas; y, los conocimientos sobre el proceso de investigación y las características del proceso de titulación. Al cierre de la presentación de cada profesor se integra su conjunto de ayudas. Al final presenta una visión general de la mediación.

Se concluye, principalmente, que los profesores identifican constantemente las zonas de desarrollo próximo (ZDP), término vigotskiano, de sus estudiantes, a partir del diálogo constante y la revisión de los avances escritos y los reportes orales, marco de referencia indispensable para mediación. El uso de las herramientas psicológicas y las acciones de mediación, tanto individuales como generales, dependen básicamente del momento de la investigación. Los conocimientos movilizados dependen estrechamente de la experiencia, la formación y las ideas en investigación construidas durante la trayectoria profesional de los profesores. Los aspectos culturales, tradiciones, valores y expresiones compartidas, están permeadas por adhesión a la norma.

Nota aclaratoria

En la redacción del trabajo se evitaron especificaciones de género en todo el documento, como medida para agilizar la lectura. Cuando se alude a los profesores, los estudiantes y los directores se incluye a las profesoras, las estudiantes y las directoras.

Capítulo 1. Planteamiento de la investigación

La idea de incluir la investigación en el currículo de la formación de futuros docentes y la necesidad de hacer investigación con el propósito de elaborar trabajos de titulación, han estado presentes en las escuelas normales desde que adquirieron el estatus de instituciones de educación superior (DOF, 1988). Sin embargo, se ha modificado la manera en que la investigación se conduce y materializa dentro de los planes y programas de la Licenciatura en Educación Primaria, tanto en el perfil de egreso como en los cursos que integran la malla curricular (ver anexo 1) y las modalidades de titulación (SEP, 1997; SEP, 2012). Por ejemplo, en los planes derivados de la reforma de 1997, la investigación se consideró como rasgo del perfil de egreso, concretamente se introdujo en el apartado de habilidades intelectuales específicas (SEP, 2002). Sin embargo, en dicha reforma la modalidad de titulación cambió, se eliminó la tesis y se estableció el documento recepcional como un mecanismo a través de la cual los estudiantes culminarían su proceso de formación (SEP, 2002).

A través de la realización del documento recepcional se buscó que los estudiantes analizaran y reflexionaran, a través de su práctica docente, problemas educativos en las escuelas primarias, también denominadas escuelas de práctica (SEP, 2002). La investigación dentro de la elaboración de este documento servía como un medio para mejorar los resultados de la labor educativa de los estudiantes. La conducción de esta forma de titulación estuvo a cargo de los profesores de la asignatura denominada “Trabajo Docente”, quienes como parte de la asesoría de la elaboración del documento recepcional debían cumplir las funciones de revisión de planeaciones didácticas y las visitas a las escuelas de práctica profesional (SEP, 2014a).

Con la reforma educativa para la transformación de las escuelas normales que se implementó en el año 2012 (SEP, 2012), se reconfiguró la investigación dentro de la formación de los futuros docentes, considerándola como una competencia profesional, por lo que las habilidades de investigación se incorporaron en el plan de estudios dentro de distintos trayectos como el de práctica profesional y en diferentes asignaturas como la de “Herramientas Básicas para la Investigación Educativa”. El documento recepcional fue sustituido por otras modalidades de titulación, específicamente por el informe de prácticas profesionales, el portafolio de evidencias y la tesis de investigación. Para esta investigación solo se considera la modalidad de tesis. Sobre la elaboración de la tesis, cabe destacar que en el plan 2012 (SEP, 2014a; SEP, 2016) se asoció al seguimiento de un método de investigación científica cuya meta se vinculaba con la mejora de la

práctica docente, la demostración de las competencias profesionales y la construcción de conocimiento en el campo educativo. El responsable de este proceso, a diferencia del plan anterior (SEP, 2002), era un profesor-investigador de la escuela normal (DGESuM, 2022) quien debía orientar y apoyar a los estudiantes durante dos semestres para elaborar el trabajo de titulación. Esta reforma colocó a profesores, estudiantes y autoridades académico-administrativas ante prácticas de asesoría para la elaboración de trabajos de titulación (TT) que hasta entonces se habían conducido de otra manera.

En síntesis, aunque la investigación estaba presente en la elaboración de un documento para la titulación en tres planes de estudio (1984, 1997, 2012), la manera en que se ha insertado tiene diferencias. Dentro de la modalidad de titulación del plan 1984, la investigación era un fin en sí mismo. En el plan de 1997 se desarrollaban habilidades de investigación para la mejora de la práctica docente dentro de las escuelas primarias. Y en el plan 2012 se retomó el enfoque en investigación para la consecución de tres metas: construir conocimiento en el campo de la educación, mejorar la práctica docente y promover el acercamiento e interés de los estudiantes normalistas a la investigación. Las modificaciones en la manera de incorporar la investigación en los planes y programas de la Licenciatura en Educación Primaria han traído consigo cambios en las formas de conceptualizar el trabajo de titulación y el desarrollo de las asesorías dentro de esta comunidad de profesores.

1.1 Planteamiento del problema

Los profesores de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” orientaron su trabajo, para la titulación 2012, con dos documentos emitidos por las autoridades federales: “Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación” (SEP, 2014a) y “Modalidades de titulación para la Educación Normal. Plan de estudios 2012” (SEP, 2016). Estos documentos contienen lineamientos formales para la elaboración del trabajo de titulación y sugerencias sobre la estructura; presentan las cualidades del trabajo y la bibliografía sugerida para la implementación de las modalidades de titulación. Debido al cambio que implicó la reforma, esta escuela normal también generó lineamientos para asegurar que la asesoría cumpliera con lo establecido por los planes y programas y atendiera a los objetivos de la formación de los futuros docentes. Estos lineamientos institucionales adecuan las sugerencias contenidas en documentos oficiales a las

necesidades de la escuela normal y recogen los conocimientos y experiencias en investigación de los profesores de la escuela normal.

Sobre el tipo de temáticas a investigar, en los lineamientos tanto oficiales como institucionales no existen pautas preestablecidas, solo se trazan sugerencias. Así que el profesorado comenzó a realizar esta actividad combinando su experiencia profesional y laboral en las nuevas modalidades de titulación. Esto implicó que las prácticas para brindar asesoría se llevaran a cabo según la formación, los conocimientos, las ideas y las formas de realizar investigación de cada uno de los profesores asesores de la LEP.

En la LEP, la asesoría del trabajo de titulación (TT) es una actividad que todos los profesores con título de maestría y doctorado realizan como parte de su carga diversificada. La asesoría del TT está dividida en dos momentos que responden a la entrega de dos productos. En el primer momento, para el caso de la tesis de investigación e informe de prácticas profesionales, la asesoría del TT está enfocada a la elaboración del proyecto de investigación y plan de acción, respectivamente. En un segundo momento, la asesoría de TT se dirige principalmente a monitorear el trabajo de campo, el análisis de resultados y la escritura del trabajo de titulación, de cara a la presentación del examen profesional.

En la LEP, el proceso de distribución de estudiantes es aleatorio y depende de la proporción entre el número de estudiantes y el número de profesores disponibles para realizar esta actividad. Los tiempos y los lineamientos para realizar la asesoría están establecidos por las autoridades. Las guías para la elaboración del protocolo de tesis de investigación y el informe de prácticas profesionales son una pauta para algunos profesores durante la realización de la asesoría del TT; mientras que para otros profesores únicamente funcionan como recordatorios porque desarrollan una forma de trabajo propia acorde con su experiencia y conocimientos.

La elaboración del TT se realiza sesión a sesión y la retroalimentación de los avances generalmente se hace de manera presencial, grupal y cara a cara, aunque también existen algunos profesores que trabajan documentos colaborativos creados en las aplicaciones de la *Gsuite* que revisan sesión a sesión.

En la LEP, la elaboración del TT tiene una estrecha vinculación con la práctica profesional en las escuelas primarias. Los temas de investigación se relacionan con el aprendizaje de los

niños, el desarrollo de los planes y programas de educación básica y la evaluación de programas educativos y de estrategias didácticas.

El desarrollo de las sesiones de las asesorías de cada docente tiene particularidades que reflejan sus diversos perfiles. Las dinámicas, la interacción, los recursos que provee cada docente y los aspectos que priorizan, entre otros, constituyen un espacio diverso y rico en experiencias educativas.

En la LEP, las maneras de pensar, hacer y mediar el proceso de investigación para la titulación no caminan a la par de las reformas curriculares establecidas por las autoridades educativas federales. Lo anterior da cuenta de una manera particular de conducir dicho proceso que retoma la tradición y se apoya en los conocimientos de los profesores.

Por otro lado, aunque dentro de la institución y, en general, dentro del currículo de las escuelas normales, el desarrollo de una investigación para la elaboración de trabajos de titulación es una práctica que ha estado presente desde hace ya más de dos décadas (SEP, 1997, 2012), en pocas investigaciones se profundiza en las prácticas que los profesores llevan a cabo para ayudar a los estudiantes en el proceso de investigación para la titulación, lo que refleja un problema de conocimiento en la investigación educativa.

Revisión de la literatura

¿Qué se sabe de las prácticas que realizan los profesores en la elaboración de trabajos de titulación con un enfoque de investigación? En la revisión de la producción 2007-2017, presentada dentro del Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), se localizaron siete ponencias vinculadas a la elaboración de trabajos de titulación, pero solo cinco reportaron resultados de investigación; de las cuales cuatro tenían como sujetos de estudio a los estudiantes y abordaban diferentes objetos de conocimiento, como la conceptualización que tienen los estudiantes sobre la realización de trabajos de titulación, las maneras en las que elaboran tesis, los significados que le atribuyen a la investigación y los tipos de investigaciones desarrolladas dentro de las escuelas normales (EN) y otras licenciaturas en educación ofertadas por universidades públicas y privadas. Solo se identificó un trabajo que se relaciona con las prácticas que realiza el profesorado durante la elaboración de trabajos de titulación, concretamente con la elaboración de documentos recepcionales. En las siguientes líneas se presentan los hallazgos de las investigaciones que reportaron resultados.

Galbán y Ortega (2015) apuntan que la configuración de los significados en torno a la investigación se construye sobre las prácticas de investigación que han tenido los estudiantes en ciclos anteriores. Gómez y Urías (2015) muestran que la investigación-acción como método de aprendizaje puede ser una forma de abordar el proceso de investigación dentro de las EN. Orth y Padilla (2017) reportan que en los trabajos de tesis elaborados por los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional unidad 162 “las preocupaciones [están] centradas básicamente en resolver problemas de su práctica...aprovechando sin duda alguna la tradición de la institución” (p. 11). Rubio y Castro (2017) anotan que la opción de tesis, para el caso de la Escuela Normal de Sinaloa tenía menor preferencia entre los estudiantes; las autoras señalan que en esa institución “los temas de investigación sobre diversidad e inclusión seguido de la lectura y comprensión lectora” (p. 11) son los más recurrentes. Finalmente, Olvera, Gutiérrez y Aguilar (2011) reportan que las acciones que realizan los profesores, en la modalidad de documentos recepcionales, “se efectúan sin poseer o seguir un dispositivo metodológico riguroso que oriente la asesoría o la generación de conocimiento” (p.4); ellos identifican documentos institucionales internos que explican las funciones de los asesores; reportan que debido a la eficiencia terminal de esa EN, “la institución no dialoga con sus profesores, da por hecho que el asesor en cuestión “sabe lo que debe hacer”” (p. 4). Señalan que no existe un trabajo colegiado de asesores. Finalmente, identifican que las acciones más recurrentes en la elaboración de este tipo de documentos son:

Recomendaciones de fuentes de consulta especializadas, videos y/o materiales [...], análisis de videos o grabaciones, construcción de planeaciones, indicadores e instrumentos de observación, lectura de avances, corrección y reorientación de la escritura (en contenido, estructura del documento, estilo de redacción y forma gramatical), orientaciones para decidir sobre las líneas temáticas, ejercicios para problematizar y conceptualizar, retroalimentar avances... (p. 94).

Por otro lado, en la revisión de la producción 2017-2021, presentada en el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN), se localizaron quince ponencias vinculadas a la realización de procesos de investigación y la elaboración de trabajos de titulación. Del total de ponencias solo cuatro estaban dirigidas hacia las prácticas que realiza el profesorado. En las siguientes líneas se presentan los hallazgos de estas investigaciones.

Hernández, Trujillo y Santiz (2019) analizan las prácticas de asesoría realizadas por el colegiado de asesores de séptimo y octavo semestre en el ciclo escolar 2017-2018. Reportan que los asesores consideran “la experiencia como un recurso de apoyo para la asesoría y el acompañamiento de los alumnos” (p. 7). Identifican que para los asesores la función principal de la EN es “formar profesores no investigadores” (p. 10).

Sánchez, Peña y Herrera (2019) investigan la manera a través de la cual se ha trabajado, desde la tesis, el desarrollo de habilidades investigativas e incorporan las concepciones que los docentes tienen sobre el rol del asesor. Reportan que la mitad de los profesores considera que su rol como asesor es coordinar el proceso de investigación; mientras que la otra mitad considera que su rol es ser solo acompañante en el proceso metodológico. Identifican que el ochenta por ciento de los asesores utiliza los documentos institucionales como base de su orientación. Y registran que la mayoría de los asesores “reconocen a la modalidad de tesis como la forma de titulación en la que más habilidades investigativas se potencian” (p. 9).

Mendívil, López y Millán (2021) analizan el proceso de titulación de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria a través de la tutoría individual y colectiva. Sobre la tutoría, reportan que un obstáculo en el proceso de titulación fue “la desatención de los asesores” (p. 11).

Finalmente, Medel, Delgado y González (2021) describen el proceso de asesoría metodológica de la última generación del plan 2012 de las licenciaturas en educación preescolar y primaria. Reportan que, en el contexto del trabajo a distancia, la mayoría de los estudiantes eligieron la modalidad de tesis. Identifican que la herramienta que los asesores utilizaron para llevar a cabo la asesoría fueron las aplicaciones de videoconferencia como *Zoom y Meet*.

Por otra parte, en el estado del conocimiento (EC) “Investigaciones sobre la investigación educativa” editado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2002-2011) y coordinado por López, Sañudo y Maggi (2013) se advierte que, las instituciones dedicadas fundamentalmente a la formación para la docencia, como las Escuelas Normales, “manifiestan no contar con la infraestructura necesaria y la formación especializada para realizar investigación” (p. 41).

En el capítulo “Formación para la investigación” coordinado por C. Schmelkes et al. (2013) no se identificaron investigaciones relacionadas con las prácticas docentes para la elaboración de trabajos de titulación de estudiantes con enfoque en la investigación en el nivel de licenciatura.

De los 125 reportes que analizaron, solo seis se centran en los procesos de formación en investigación de estudiantes normalistas y universitarios provenientes de licenciaturas en Educación.

En la fundamentación del capítulo, Schmelkes et al. (2013) afirman que “uno se forma solo por mediación” (p. 345). Mencionan que “las mediaciones son variadas y diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros...” (p. 345). En la revisión de la producción de la década 2002-2011, los autores identifican que hace falta trabajar los problemas educativos como un sólido trabajo teórico, metodológico y técnico, con una perspectiva de las prioridades culturales, sociales y económicas, locales y regionales, de la entidad en la formación de recursos humanos para la investigación en las Escuelas Normales del Estado de México (p. 360).

Reportan también que existen diferentes modalidades de formación para la investigación: presencial, abierta, móvil y virtual. Registran tres modelos de formación: la formación de investigadores “entre quienes se ubican aquellos que hacen aportaciones teórico-epistemológicas al campo” (p. 381), la formación en investigación “quienes hacen construcciones reflexivas a partir de los saberes” (p. 381) y la formación para la investigación-intervención quienes “si bien basan sus prácticas en la teoría, se centran en la transformación de las prácticas pedagógicas” (p. 381). Deducen que “sigue la escasez de construcción conceptual y de teorización en la producción de esta década” (p. 378); asimismo determinan que en la formación de investigadores el trabajo de asesorías a distancia es cada vez más recurrente y finalmente, concluyen que “la empatía de cada sujeto educativo en la interacción personal no determina el éxito final del proceso...pero influenciará significativamente en la resolución de los conflictos personales surgidos en el proceso en sí...” (p. 379).

En el análisis sobre la formación para la investigación y los vacíos en la producción del conocimiento elaborado por López y Schmelkes (2016) se señala el “gran vacío de investigación sobre la formación en investigación en las escuelas normales” (p. 7). Las autoras identifican que

Son diversas las limitaciones que existen en las normales para realizar investigación, pero lo principal es estar conscientes de que no era ese el objetivo que tenían estas instituciones. Su objetivo siempre fue mejorar la docencia y hacer intervenciones al final de la carrera para que esto pudiera verse reflejado en los trabajos de los normalistas egresados (pp. 7-8).

Concluyen que la formación en investigación (FI) en este nivel es una tarea no sistematizada; que el “investigar es un oficio que se aprende de manera ‘artesanal’ aún en programas de doctorado. Esto implica que los profesores asesoran como ellos han aprendido en la práctica, en su experiencia, pero no hay estrategias específicas para este acompañamiento” (p. 9); y que una “asesoría puede ser muy diferente a otra, dependiendo de las cualidades tanto del asesorado como del asesor” (p. 9). Las autoras, finalmente, señalan que

La investigación de la FI en las escuelas normales implica conocimientos teóricos y metodológicos, relacionados con la investigación y la evaluación, que permitan concretar el análisis y valoración de las prácticas docentes en la formación inicial de los maestros para la educación básica y su congruencia con las exigencias actuales de su desempeño profesional (p. 9).

Por otro lado, en la revisión de literatura (ver apéndice 1 para consultar las bases de datos, los títulos, los descriptores y los mecanismos para realizar la búsqueda y revisión sistemáticas de literatura) no se encontraron trabajos relacionados con las prácticas que llevan a cabo los profesores en la elaboración de trabajos de titulación con enfoque de investigación en nivel licenciatura en escuelas normales. Dichas investigaciones están concentradas en los niveles de maestría y doctorado. Además, en la revisión de la literatura se muestra que los asesores también denominados directores, tutores, mentores y supervisores desempeñan diversas funciones. De acuerdo con Moreno-Bayardo (2007) la formación en investigación es “una tarea compleja, no solo por la complejidad propia del oficio, sino porque no existen formas únicas y probadas de enseñar a investigar” (p. 562). A continuación, se presentan los hallazgos en dichos niveles.

Torres, Moreno-Bayardo y Jiménez (2018) identifican que el asesor de tesis asume un rol importante en la formación del sujeto doctorando a su cargo.

Su función principal consiste en acompañarlo de manera directa e intensiva durante todo ese proceso; conocer y evaluar en cada etapa su avance de investigación, asistirlo en la búsqueda de experiencias que apoyen y complementen su formación...dialogar con él sobre sus dudas y dificultades, así como asesorarlo en la toma de decisiones. En sí, se trata de atender de manera personalizada sus necesidades, y ser el principal aval para el otorgamiento del grado (p.4).

Sobre los participantes en el proceso de formación en investigación, Kuo (2009) reporta que no sólo los mentores están presentes en este, señala que los asesores de redacción también participan. Torres, Moreno-Bayardo y Jiménez (2018) identifican que los lectores de tesis apoyan la formación en investigación y Martín (2012) reporta que, en el proceso de escritura de la tesis de maestría en educación, el comité tutorial está presente en la elaboración y la escritura del trabajo de titulación.

Al respecto de las condiciones para la formación en investigación, Moreno- Bayardo (2011) evidencia que existen "...condiciones que favorecen, limitan o reorientan, desde una dinámica no siempre consciente, las posibilidades de que los programas doctorales incidan fuertemente en una sólida formación de investigadores, y, por ende, en la consolidación de la investigación en las universidades" (p. 77). Entre las condiciones que la autora identifica se encuentran los seminarios, los coloquios, los productos curriculares como ensayos, reportes de lectura, presentaciones orales, la relación de tutoría, las acciones docentes y la relación entre estudiantes y formadores. Por otro lado, Sánchez-Puentes (2014) muestra que el aprendizaje de la investigación no sólo implica el desarrollo de habilidades como la elaboración de objetivos y la generación de hipótesis, sino que involucra el desarrollo de formas de pensamiento y de maneras de expresión ligadas a la ciencia o disciplina donde se lleva a cabo este tipo de práctica.

Sobre la relación entre estudiante y tutor, Moreno-Bayardo (2011) señala que formadores expertos "de investigadores han apostado a la relación de tutoría como mediación fundamental en los procesos de formación para la investigación..." (p. 69). Menciona que la tutoría se ha descrito como la "relación pedagógica ideal para llevar a cabo la función formadora en programas doctorales..." (p. 69). De acuerdo con la autora, la relación de tutoría en un programa doctoral se construye entre un estudiante y un tutor. Recuperando el trabajo de Sánchez-Puentes, Moreno-Bayardo (2011) sostiene que la función del tutor alude

...al profesor investigador que se responsabiliza académicamente de un estudiante de manera inmediata, directa y permanente; establece con él una relación unipersonal, le brinda una atención individualizada y entre los dos crean un proyecto de formación específico para el estudiante de acuerdo con el plan de estudios correspondiente, mismo que incluye estrategias para la generación de su proyecto de investigación doctoral, así como la asesoría correspondiente durante todo el proceso de realización (pp. 69-70).

Martínez, Alfaro y Ramírez (2012) identifican que los factores más valorados por los estudiantes dentro de esta relación "son la disponibilidad de su tutor, el compromiso, la cordialidad, la comunicación, la empatía y la experiencia/capacidad..." (s/p). En esta misma dirección, López-García (2019) identifica que los estudiantes valoran como algo muy importante la empatía, el compromiso y el interés en el proyecto de investigación. Reporta que

Asimismo, son deseables en el tutor, atributos como flexibilidad, paciencia y tiempo para atenderlos. Menos importantes [...] son factores más académicos, como tener publicaciones; o administrativos, como contar con presupuesto para solventar sus viáticos. Esto, ya que consideran que el papel del tutor, está básicamente orientado a la realización del proyecto de tesis (p. 54).

Por su parte, De la Cruz y Abreu (2012) señalan que la tutoría "aparece como un eje básico en la formación de maestros y doctores" (p. 11). Con la finalidad de caracterizar las tendencias en la formación de posgrados a partir de una revisión de literatura, identifican que la investigación sobre tutoría puede resumirse en dos grandes perspectivas, la primera está cercana a lo que se conoce como dirección de tesis. En esta línea

...todas las acciones que los tutores realizan se insertan en esa lógica: ofrecen apoyo a los estudiantes al inicio de sus estudios para elaborar su proyecto de investigación; los guían en la planeación de las distintas fases de la investigación; supervisan sus avances, los auxilian en la solución de problemas o imprevistos, y los apoyan en la interpretación de resultados (p. 12).

En una segunda línea, los autores identifican un panorama en el que los tutores no solo apoyan a los estudiantes a la elaboración de proyectos de investigación, sino que los orientan sobre las normas de la institución y la estructura del plan de estudios; además propician que los estudiantes participen en eventos científicos y académicos, motivan a los estudiantes a lo largo de sus estudios y buscan que estos adquieran el dominio del campo de la disciplina y de la profesión.

Sobre la formación de los tutores, Moreno-Bayardo (2007) identifica que quienes fungen como formadores de doctorado son investigadores con trayectorias de formación diversa, que realizan "una función formadora sin haber transitado por algún programa específico de formación de formadores" (p. 563).

Al respecto de los apoyos que se utilizan en la formación en investigación, Moreno-Bayardo (2007; 2011) y Moreno-Bayardo, Torres y Jiménez (2016) encuentran que esta práctica se realiza con apoyo de eventos académicos como seminarios, congresos, coloquios y talleres. En cuanto a las maneras de trabajo que se utilizan en la asesoría, Agricola, Prins, Van der Schaaf y Van Tartwijk (2018) reportan que la forma más común son las sesiones individuales presenciales con retroalimentaciones verbales, también denominadas por Moreno-Bayardo (2007; 2011) y Moreno-Bayardo, Torres y Jiménez (2016) como sesiones de tutoría. Martínez, Alfaro y Ramírez (2012) identifican los foros virtuales de discusión y las llamadas telefónicas en la modalidad a distancia. Martín (2012) identifica que los comentarios escritos también son un recurso utilizado en la asesoría de tesis. Finalmente, Moreno-Bayardo, Torres y Jiménez (2016) muestran que los reportes de los lectores son un medio a través del cual se trabaja la formación en investigación.

Sobre la práctica académica de dirección, tutoría, supervisión, asesoría de tesis y mentoría, nombres con los cuales se designa esta actividad, Fernández-Fatusca y Wainerman (2015) muestran que la dirección de tesis es una práctica poco institucionalizada y que es escaso lo que se sabe sobre las estrategias de enseñanza propias de la dirección de tesis. En la revisión de la literatura sobre la dirección de tesis en el nivel de doctorado, las autoras analizan la investigación de Murphy, a partir de la cual identifican algunos estilos de dirección. El primer estilo “está centrado en la tesis; el foco de los directores es ayudar a sus tesisas a desarrollarla de manera eficiente y dentro de los parámetros académicos... el objetivo es la culminación exitosa de una investigación y la obtención del grado académico” (p. 163). El segundo estilo pone el acento en la orientación profesional. Los directores de tesis “ven su tarea como un proceso de enculturación de los tesisas en la comunidad académica” (p. 162). La dirección dentro de este estilo es vista como “un proceso formativo del tesisas como investigador, por lo cual el principal responsable de la investigación es el tesisas y el director se interesa por su formación en las distintas aristas de la tarea investigativa” (p. 162). Finalmente, el tercer estilo se focaliza en la orientación personal, en la cual el director se compromete con la totalidad de la persona apoyándola tanto en los aspectos académicos como en los no académicos. En este modo el director es un orientador que colabora en la investigación a cargo del tesisas; el proceso de investigación se convierte para éste en un proceso de exploración y de interés personal en el que el director es un orientador y guía (Fernández-Fastuca y Wainerman, 2015, p. 162).

Las autoras identifican que las funciones principales del director de tesis pueden agruparse en cuatro: asesoría académica, socialización, apoyo social y apoyo práctico. De acuerdo con la revisión “la asesoría académica alude a la orientación brindada por el director para el conocimiento profundo y sustantivo de la disciplina, y para el desarrollo de nuevo conocimiento” (p.163). Esta función implica que el director de tesis "evalúe las necesidades formativas del estudiante, le enseñe métodos específicos de investigación, establezca metas claras, brinde información actualizada sobre el tema y fuentes de información, otorgue feedback inmediato y exhaustivo sobre los trabajos escritos, entre otras actividades” (p. 163). Por su parte, la socialización se relaciona con “la promoción del acceso a la cultura académica y enculturación en la comunidad de práctica. Es el director quien introduce al tesista en las normas, valores y costumbres de la comunidad académica” (p. 164). De acuerdo con Fernández-Fastuca y Wainerman (2015), el apoyo psicosocial “se refiere al compromiso del director por brindar a los estudiantes el sostén necesario para generar las condiciones sociales y emocionales indispensables para su formación como investigadores y la culminación exitosa de la tesis” (p. 164). Finalmente, la función de apoyo práctico coloca al director como orientador en las normas del contexto institucional.

Por su parte, Difabio (2011) identifica que la supervisión de tesis implica la realización de diez tareas generales: 1) evaluación temprana y realista de las necesidades del estudiante; 2) el establecimiento del foco pedagógico; 3) clarificación de expectativas y límites, 4) el establecimiento del desafío académico y valoración; 5) gestión del conocimiento; 6) reuniones frecuentes; 7) revisión del trabajo escrito; 8) feedback inmediato y constructivo, 9) advertencia de señales de peligro y 10) promoción de acceso a la cultura de investigación. Además, distingue que los supervisores de tesis realizan tareas específicas según tres etapas: a) la elaboración del proyecto de investigación, b) la investigación y producción de la tesis, y c) la instancia de la defensa.

De la Cruz, García y Abreu (2006) plantean un modelo integrador de tutoría en el que identifican que los tutores realizan actividades distintas según el momento en que se encuentra la investigación de sus estudiantes. Por ejemplo, en el planteamiento del problema,

...la tutoría dirige al alumno en el proceso de búsqueda, localización, recuperación y evaluación de la información relevante para acotar el problema de investigación. Lo orienta en la revisión crítica multidisciplinaria del material recuperado para

sistematizarlo y elaborar un estado del arte que le permita visualizar los problemas en su complejidad[...] Se asesora al estudiante en la selección del problema que servirá para elaborar la investigación y, en su caso, la tesis de grado (p. 1370).

En el desarrollo de la investigación, los tutores orientan al estudiante para que él ejecute a la investigación, lo asisten en la presentación de sus avances en distintos foros y lo ayudan a valorar e integrar las observaciones emitidas por los comités evaluadores. En la conclusión de la investigación, De la Cruz, García y Abreu (2006) apuntan que “la tutoría auxilia al alumno en el análisis e interpretación de los resultados, contrastándolos con los antecedentes teóricos y empíricos relacionados, propiciando que identifique los alcances del estudio, así como nuevas hipótesis, otros problemas de investigación y posibles aplicaciones” (p. 1371).

Respecto a las tareas de los lectores de tesis, Torres, Moreno-Bayardo y Jiménez (2018) reportan que las acciones de los lectores van “más allá de ser una voz normativa...sus intervenciones proporcionan evidencias concretas para ser consideradas como una verdadera mediación pedagógica en la formación investigativa” (p. 20). Las tareas que desempeñan los lectores ayudan a 1) el establecimiento de la disciplina, seriedad y compromiso de la investigación, 2) el establecimiento de la necesidad de aportar conocimiento nuevo, 3) el establecimiento de los rasgos más destacados de los investigadores, 4) la importancia de la escritura académica y el uso pertinente del lenguaje, 7) el papel de la revisión de la bibliografía, 8) la delimitación del objeto de estudio, 9) la importancia de la problematización, 10) el conocimiento de los métodos, 11) la centralidad de la articulación, 12) las funciones de los contextos de investigación, 13) la vigilancia epistemológica, y 14) la realización de afirmaciones con sustento.

Sobre las estrategias de enseñanza en la dirección de tesis, Fernández-Fastuca y Wainerman (2015) identifican las siguientes: el modelado, la mentoría, el encuentro presencial entre director y tesista, el comienzo temprano de la escritura de la tesis, y finalmente el *feedback*, el cual consiste en “... información crítica de los avances en la tarea de investigación que brinde orientación a los tesisistas sobre su progreso, con el fin de guiar y alentar su desarrollo” (p. 166).

Finalmente, sobre la práctica de asesoría López-García (2019) reporta que el espacio de tutoría, y en concreto para la dirección de tesis, ha dejado de ser un espacio privado, “algo personal en el que cada tutor decidía qué hacía o dejaba de hacer” (p. 55).

De manera general, de los datos reportados en los EC, de las ponencias revisadas del CNIE y CONISEN, de las investigaciones analizadas en torno a la formación en investigación, asesoría, tutoría, dirección y supervisión de procesos de investigación y prácticas que realiza el profesorado para la elaboración de los trabajos de titulación con enfoque en investigación, se puede decir que el conocimiento sobre estos objetos se está construyendo mayormente en los posgrados. Tomando como base lo anterior precisa preguntarse sobre cómo son las prácticas que realizan docentes de las escuelas normales que apoyan la elaboración de trabajos de titulación con énfasis en investigación

En esta investigación, esas prácticas se miran desde un constructo, conceptualizado por Vigotsky (1931, 1979, 1995), conocido en el ámbito educativo como mediación, que se entiende aquí como un proceso través del cual el profesor establece una interrelación entre él, el conocimiento y los estudiantes. Se manifiesta como un conjunto de ayudas de diferente naturaleza que el profesor ofrece a sus estudiantes durante el proceso de investigación para la elaboración de trabajos de titulación. Estas ayudas se presentan como acciones de mediación, herramientas psicológicas, conocimientos sobre los trabajos de titulación y la investigación. Las acciones se materializan como explicaciones, demostraciones, instrucciones, preguntas, sugerencias y correcciones. La mediación se establece dentro de una zona de desarrollo próximo (ZPD), término vigotskiano, en donde el profesor valora las necesidades de los estudiantes y determina las ayudas; sucede dentro de una cultura escolar específica con normas, valores y tradiciones para la elaboración de trabajos de titulación de la EN.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cómo es la mediación de los profesores en los procesos de investigación para la elaboración de trabajos de titulación en una escuela normal?

1.3 Objetivos de investigación

Objetivo General

- Caracterizar la mediación docente en el proceso de investigación para elaboración de trabajos de titulación en una escuela normal.

Objetivos Específicos

- Describir las acciones de los profesores para identificar la Zona de Desarrollo Próximo de los estudiantes.
- Describir las acciones de mediación que los profesores realizan durante los procesos de investigación.
- Identificar los conocimientos sobre investigación y sobre los trabajos de titulación que los profesores despliegan durante la mediación de los procesos de investigación.
- Identificar las herramientas psicológicas que los profesores movilizan durante la mediación de los procesos de investigación.
- Analizar los elementos de la cultura escolar que intervienen en los procesos de titulación de la LEP.

1.4 Supuestos

En este apartado se presentan algunas ideas consideradas puntos de partida sobre las cuales descansa la comprensión teórica del objeto de estudio y de su espacio empírico. Para mayor precisión, no son puntos de llegada, son ideas equivalentes a un axioma matemático, esto es, ideas que no requieren demostración porque surgen de la experiencia de la investigadora en dicho espacio.

- La mediación es un concepto propio del enfoque educativo centrado en el estudiante.
- En la LEP, la mediación del proceso de investigación para elaboración de trabajos titulación (TT) forma parte de la cultura escolar sobre investigación.
- La mediación del proceso de investigación para elaboración de TT está vinculada a la experiencia profesional, a la formación y a las ideas que los profesores tienen sobre el proceso de investigación; y, el beneficio que ellos asignan al proceso de investigación en la formación de los estudiantes normalistas.
- La mediación del proceso de investigación para elaboración de TT, que cada profesor desarrolla, es particular; no hay prácticas iguales.

1.5 Justificación

La investigación aporta datos para comprender la mediación que se hace con adultos. Específicamente, se estudian las ayudas que se brindan, las herramientas psicológicas que se usan, los conocimientos que se movilizan y las maneras a través de las cuales se establecen relaciones y se generan ZDP durante la elaboración de trabajos de titulación de estudiantes de escuelas normales. En la revisión teórica se encontró que el concepto de mediación se enfoca en el desarrollo de los niños desde los planteamientos de la teoría histórico-cultural (Vigotsky, 1931, 1995), la teoría sociocultural (Wertsch, 1995, Wood, Bruner y Ross, 1976) y el concepto de mediación (Fortoul, 2010). Sin embargo, como lo resalta Fortoul (2010), todos los estudiantes en algún momento de su vida académica precisan de la ayuda de los otros; de manera que esta investigación aporta a la literatura sobre la mediación en jóvenes estudiantes de licenciatura.

Por otro lado, la investigación contribuye a la comprensión del papel de la práctica docente en el desarrollo de procesos de investigación para la elaboración de los trabajos de titulación en escuelas normales, como mediación, no a partir de otras aproximaciones teóricas. Dado que en la revisión de la literatura se encontró que las investigaciones que se ocupan de este fenómeno se concentran en los niveles de maestría y doctorado.

Finalmente, más allá de los hallazgos entendidos como mediación, se considera como aporte la descripción de los espacios educativos y las maneras de hacer investigación en este nivel de estudios, en el marco de las asesorías, por lo que se espera que sean una posible fuente para la adecuación tanto de políticas educativas dirigidas a este sector como para la modificación del currículo, ya que de acuerdo a Díaz -Barriga (2010) el éxito de las políticas no solo depende del diseño, sino de la incorporación de los saberes y el análisis de las prácticas de los actores en el proceso.

Capítulo 2. Marco Teórico

Para comprender la mediación docente en el proceso de investigación para la elaboración de trabajos de titulación se adoptó la distinción entre tres niveles de teoría propuestos por Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2006). En el nivel más alto de abstracción se encuentra el paradigma constituido por “un conjunto de conceptos teórico-metodológicos que el investigador asume como un sistema de creencias básicas que determinan el modo de orientarse y mirar la realidad” (p. 34). En este sentido, el paradigma de esta investigación es constructivista, pues se asume que las realidades son subjetivas, construidas y co-construidas de manera local, así como basadas en la experiencia y la interacción de los individuos (Guba y Lincoln, 2002). Se reconoce que no existe una realidad tangible y única, sino que la realidad se (re)construye a partir de las interacciones de los sujetos partícipes de una experiencia en un contexto determinado; lo anterior significa que no existen realidades que necesiten ser descubiertas, las realidades no están afuera.

El siguiente nivel de abstracción es el de la teoría general, este “marco conceptual implica una visión de la sociedad, del lugar que las personas ocupan en ella y las características que asumen las relaciones entre el todo y las partes (Sautu et al., 2006, p. 34). Para esta investigación, este nivel es ocupado por la teoría histórico-cultural desarrollada por Lev Vigotsky (1931, 1979, 1995), quien, de acuerdo con Hernández-Rojas (1998), plantea una ruptura de pensamiento “respecto a las teorías que entienden la actividad del sujeto como una pura adaptación individual y biológica, para ir hacia una concepción donde se acepta la actividad del sujeto como una práctica social mediada por artefactos y por condiciones históricoculturales” (p. 220). Del desarrollo teórico de Vigotsky se toman los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y signos, denominados también herramientas psicológicas dentro de la postura sociocultural.

Para este nivel de teoría también se asume la mirada de la teoría sociocultural (Bodrova y Leong, 2004, Cole, 1999, Moll, 1990, Rogoff, 1993; Wertsch, 1995; Wood, Bruner y Ross, 1976) en la que se plantea el papel que tienen los “otros” –profesores y estudiantes- en la interiorización de conocimientos, actitudes, valores y herramientas socioculturalmente aceptadas y valoradas en un contexto particular. Esta teoría establece que el sujeto -estudiante- no aprende por sus propios medios y aislado de los otros; por el contrario, los sujetos aprenden gracias a la ayuda de otros más experimentados dentro de contextos histórico-culturales específicos. Los sujetos más experimentados movilizan conocimientos, valores, actitudes y herramientas psicológicas

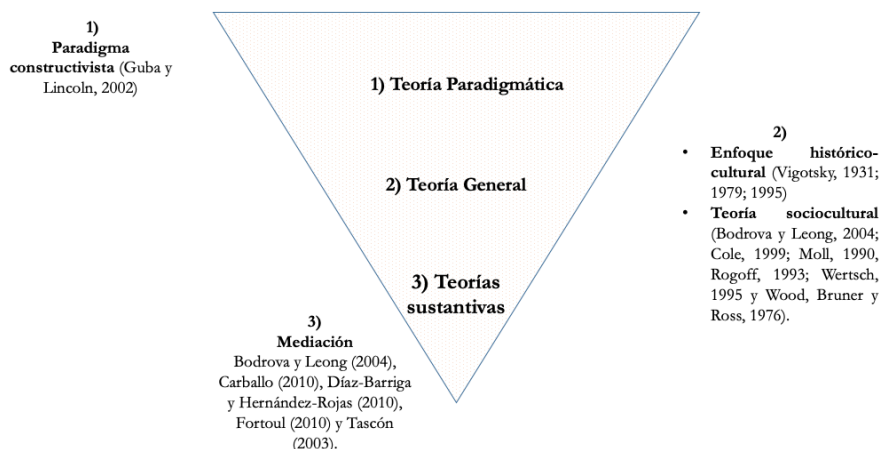
relevantes para el contexto sociocultural que permiten a los menos aculturados establecer relaciones con aquello que se desconoce.

Finalmente, en el nivel más concreto se encuentra la teoría sustantiva que, de acuerdo con Sautu et al. (2006), está conformada por proposiciones teóricas específicas a la parte de la realidad que se pretende estudiar. Para este nivel se considera el concepto de mediación desarrollado por Bodrova y Leong (2004), Carballo (2010), Díaz Barriga y Hernández (2010), Fortoul (2010) y Tascón (2003). La mediación docente se entiende como la manera de establecer interrelaciones entre el profesor, el estudiante y los conocimientos pertinentes para la realización de una actividad. En estos enfoques teóricos se establecen roles distintos para el estudiante y el profesor, que se alejan de la actuación y la conceptualización tradicional, al asumir al estudiante como un sujeto autónomo, capaz de autorregularse y desarrollar “habilidades para el estudio independiente, automotivado y permanente” (Díaz-Barriga y Hernández, p. 2); y al profesor se le concibe como “agente mediador de los procesos que conducen a los estudiantes a la construcción del conocimiento [...]” (p. 2) y al desarrollo de habilidades como la toma de decisiones, la solución de conflictos, el análisis y la búsqueda de información, entre otros.

Dichos principios corresponden a un enfoque educativo que enfatiza en las actividades que el estudiante realiza para aprender, esto es, en lo que hace y expresa; también en sus aprendizajes previos, en sus hábitos de trabajo, en sus emociones, actitudes y valores. Aunque en esta investigación se estudian las acciones del profesor, al mirarse como mediación, se presupone un enfoque centrado en el estudiante, porque se mira la relación y la posición que el profesor adopta para que el estudiante desarrolle una actividad, en este caso la elaboración de los TT.

La figura 1 muestra la articulación de los niveles teoría que sustentan esta investigación.

Figura 1 Niveles de teoría para abordar el objeto de estudio



Fuente. Elaboración propia a partir del esquema de Luna (2019).

2.1 La mediación docente desde el paradigma interpretativo

De acuerdo con Guba y Lincoln (2002), un paradigma es un sistema básico de creencias, que representa “una visión del mundo que define, para quien la sustenta, la naturaleza del mundo, el lugar del individuo en él y la extensión de las posibles relaciones con ese mundo y sus partes...” (pp. 119-120). Así, las creencias que orientan este trabajo se posicionan dentro del paradigma constructivista. Desde él se comprende la mediación docente del proceso de investigación que se estudia, con una postura que no pretende realizar generalizaciones, ni explicaciones deterministas, ni generar leyes de actuación, ni predicciones sobre el fenómeno estudiado. Por el contrario, la mediación docente se aborda como un fenómeno social que sucede en un lugar único y específico, creado y significado por lo sujetos, y que no está sujeto a leyes ni relaciones causales; esto es, con una postura naturalista.

Para Guba y Lincoln (2002) en el paradigma constructivista se sostiene que,

Las realidades son comprensibles en la forma de construcciones mentales múltiples e intangibles, basadas social y experiencialmente, de naturaleza local y específica (aunque con frecuencia hay elementos compartidos entre muchos individuos e incluso en muchas culturas) y su forma y contenido dependen de los

individuos o grupos que se sostienen en esas construcciones. Las construcciones no son más o menos “verdaderas” en un sentido absoluto; simplemente son más o menos informadas y/o sofisticadas (p.128).

Siguiendo las ideas de estos autores, la mediación docente del proceso de investigación se comprende a partir de las diferentes perspectivas de los profesores y de la naturaleza local, específica e histórica del fenómeno social.

De la misma manera, en el marco constructivista los valores del investigador juegan un rol más en la investigación (Guba y Lincoln, 2002). Es decir, los valores están presentes en la construcción del problema y en las decisiones teóricas. En esta investigación se asume que los valores de la investigadora están presentes en todas las decisiones.

Desde esta postura la vinculación de fenómenos sociales con su contexto e historia particular es un elemento necesario para generar su entendimiento (Lincoln, Lynham y Guba, 2018); siguiendo estas ideas, se plantea que la mediación docente del proceso de investigación para la elaboración del trabajo de titulación es un fenómeno social que está situado en un contexto particular y asociado a una historia específica: las reformas a las prácticas de investigación para la titulación de las escuelas normales.

2.2 El trabajo de Vigotsky como antecedente de la mediación docente

Para Vigotsky (1931), las funciones psíquicas superiores son conductas deliberadas, mediadas socialmente e interiorizadas que caracterizan el pensamiento de los seres humanos. Estas conductas regulan la acción de los sujetos. De acuerdo con el autor, el desarrollo de las funciones psíquicas superiores y el desarrollo humano en general no son el resultado de la maduración biológica e individual. Las funciones psíquicas superiores, también denominadas funciones psicológicas superiores, no se forman por sí solas con el pasar de los años y por el crecimiento de los sujetos; por el contrario, estas conductas tienen un origen externo, están determinadas histórica y culturalmente (Lucci, 2006).

Desde el punto de vista de Vigotsky (1931), la percepción mediada, la atención voluntaria, el control deliberado, la memoria lógica y la formación de conceptos -todas estas funciones psicológicas superiores- tienen su base en el desarrollo de las funciones psicológicas inferiores; sin embargo, a diferencia de estas últimas, las funciones psicológicas superiores son conductas

que se construyen de manera intencional, a través del uso de signos (herramientas psicológicas) y en la interrelación que establece el niño con los otros.

Sobre la formación social de la conducta, Vigotsky (1979) sostiene que su origen está en las relaciones entre los seres humanos. Afirma que “pasamos a ser nosotros mismos a través de los otros...” (Vigotsky, 1931, p. 103). Plantea que “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica)” (1979, p. 94). Afirma que solo después de un proceso de interiorización y de reconstrucción, el niño puede transformar e interiorizar las funciones psicológicas superiores.

De acuerdo con el autor, la interiorización, también denominada internalización, que el niño realiza no es una copia de lo que sucede en el exterior y de lo que se comparte con el adulto, es un proceso activo que implica la reconstrucción de las acciones externas en acciones internas que conlleva la construcción de significados sobre las acciones, la cultura, los signos y los símbolos que comparte con los otros (1979).

En la teoría histórico-cultural, la alusión a herramienta física y herramienta psicológica (signo) son fundamentales, por lo que conviene precisar que el mismo Vigotsky a lo largo de su trabajo fue ajustando estos términos. Según Fiedrich (2014), el psicólogo acuñó “herramientas psicológicas” en los años veinte, por lo que lo usó continuamente en diversas obras publicadas en esa década; sin embargo, en textos publicados en décadas posteriores, traducidos al español, el término no es utilizado ya y se adopta, en su lugar, la palabra signo. Por ello, en esta investigación los términos de herramienta psicológica y signo se utilizan como sinónimos.

A través de las herramientas físicas y los signos Vigotsky (1931) explica el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. El autor recupera el término de herramienta elaborado por Engels y Marx para equiparar al signo y realizar una analogía,

la invención y el empleo de los signos en calidad de medios auxiliares para la solución de alguna tarea psicológica planteada al hombre (memorizar, comparar algo, informar, elegir, etcétera) supone, desde su faceta psicológica... una analogía con la invención y el empleo de las herramientas. Consideramos que ese

rasgo esencial de ambos conceptos es el papel de estas adaptaciones en la conducta, que es analógico con el papel de las herramientas en una operación laboral o, lo que es lo mismo, la función instrumental del signo. Nos referimos a la función del estímulo-medio que realiza el signo en relación con alguna operación psicológica... (p.60).

Vigotsky (1931) hace una distinción entre los signos (herramientas psicológicas) y las herramientas físicas. Señala que los signos se refieren a los estímulos artificiales introducidos por el hombre cuyo objetivo es regular las conductas; son formas de pensamiento como el lenguaje, el lenguaje musical, el lenguaje químico, la escritura, la aritmética y los sistemas de medición; tienen la cualidad de formar nuevas conexiones condicionadas en el cerebro humano; son proporcionados por la cultura y utilizados por los individuos para regular la conducta propia y la de los demás. Se adquieren y desarrollan a través de la interacción entre adultos y niños que tienen mayor y menor desarrollo en una actividad. Los signos permiten que los seres humanos se relacionen con su entorno social.

Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad, la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza (Vigotsky, 1931, p. 62).

Las herramientas se refieren a los objetos que se utilizan para transformar el ambiente físico. Tomando como base a Vigotsky (1931), Mendoza (2012) plantea que las herramientas, también denominadas instrumentos de producción en tanto son usadas en tareas y tienen un cuerpo físico para su uso, estas “carecen de significado” (p. 71). Por el contrario, los signos vehiculizan significados; los “signos externos se traducen en instrumentos subjetivos de la relación con uno mismo al interiorizarse: autodirigen y regulan la conducta y el pensamiento de las personas” (p. 71).

Vygotsky habla de los sistemas de signos, como el lenguaje, los diagramas o la aritmética, también pudiera ser el sistema numérico, y su poder mediacional en las funciones intermentales e intramentales: son mediadores de la acción humana. Un caso, los niños que emplean tarjetas con colores para relacionarlos con

objetos, y en la que estando presentes las tarjetas ayudan, en cierta edad, a dirigir la actividad, como recordar. Las tarjetas con colores son herramientas técnicas cuyas propiedades mediadoras sígnicamente apoyan la resolución de un problema particular. Tales herramientas y signos ayudan mediando la acción con los demás o con uno mismo. Ese es un tipo de mediación (Mendoza, 2012, p. 71).

Vigotsky (1931) sostiene que la utilización de medios auxiliares reconstruye la operación psicológica, pues es el ser humano el que determina su comportamiento con ayuda de medios creados de manera artificial; estos medios lo auxilian a resolver la tarea o el problema planteado.

En la obra de Vigotsky (1995) el lenguaje desempeña un rol preponderante. A través de éste se apuntala el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, se crean nuevos significados y se producen cambios en los procesos de comportamiento de los individuos. Para él los significados no son estáticos, no los poseen los individuos, ni los grupos sociales, son el resultado de procesos evolutivos, se presentan y transforman en las relaciones que se establecen entre los sujetos. La relación entre lenguaje (palabra) y el pensamiento, afirma el autor, “es un proceso viviente; el pensamiento nace a través de las palabras...La conexión entre ellos sin embargo no es constante. Surge en el curso del desarrollo y evoluciona por sí misma” (p. 114).

Al respecto del lenguaje, y tomando como base el pensamiento de Vigotsky, Mendoza (2012) señala que “la función primaria del lenguaje, tanto para el adulto como para el niño, es la función comunicativa, el contacto social, la influencia sobre los individuos que nos rodean” (p.71). En la perspectiva histórico-cultural resalta Mendoza (2012) “al usar una palabra hay toda una carga cultural inscrita en ella...” (p. 72).

Debido a que Vigotsky (1931, 1979, 1995) mantuvo el interés por los orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores, la instrucción formó parte de sus estudios. La buena instrucción, afirmaba, es aquella que propicia y se adelanta el desarrollo de los niños, “con ayuda, todo niño puede hacer más que lo que puede por sí solo... lo que el niño puede hacer hoy en cooperación, mañana podrá hacerlo solo...” (Vigotsky, 1995, p. 80). Uno de los constructos más estudiados de su obra es la Zona de Desarrollo Próximo o Zona de Desarrollo Proximal (ZDP) que, de acuerdo con Hernández-Rojas (1998) es un concepto que Vigotsky propuso para superar

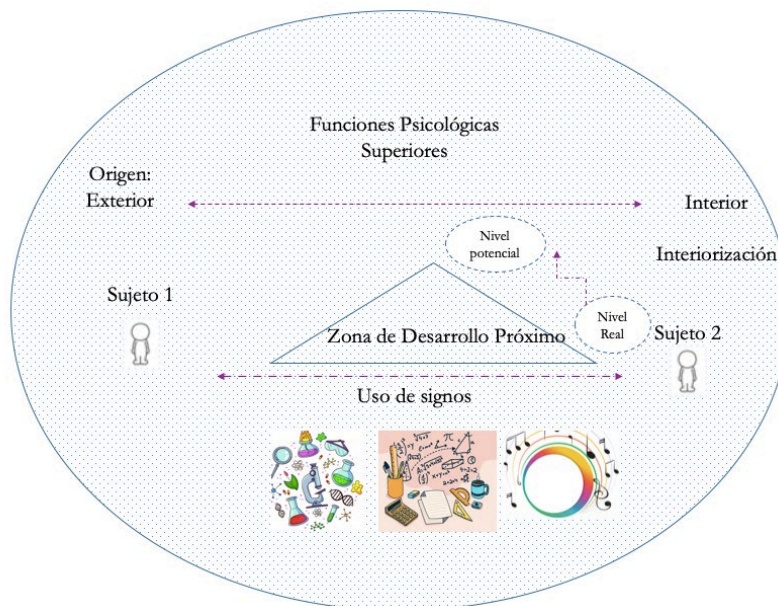
la limitación de una evaluación estática que solo se centraba en los productos acabados y no en los que están en proceso de evolución.

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky1979, p. 133).

La ZDP se caracteriza por el establecimiento de una relación asimétrica entre dos o más participantes y por el reconocimiento del nivel real y potencial de los sujetos. La ZDP posibilita el desarrollo de las personas a través de la valoración que hace una persona más capaz y que determina el desarrollo potencial del sujeto menos capaz. En la ZDP se ponen en juego los signos de manera intencional para dirigir la conducta de los participantes y se establecen relaciones interpersonales que posibilitan el proceso de interiorización de lo compartido.

En la figura 2 se ilustran los elementos que, de acuerdo con Vigotsky (1931, 1979, 1995), intervienen en el desarrollo del pensamiento de los seres humanos y de las funciones psicológicas superiores. Como se explicó en líneas anteriores, las funciones psicológicas superiores son procesos cognitivos desarrollados intencionalmente y son social e históricamente situados además de que pueden ser potencializados a través de la instrucción.

Figura 2 El desarrollo de las funciones psicológicas superiores



Fuente: elaboración propia a partir de las ideas de Vigotsky (1931, 1979, 1995)

Los planteamientos de Vigotsky (1931, 1979, 1995) representan una explicación del desarrollo del pensamiento de los seres humanos. Si bien existen otras formas de entender y estudiar este desarrollo, el trabajo del autor es relevante para esta investigación porque considera en su comprensión la relación que existe entre la mente y la cultura. Desde su perspectiva, el hombre es un ser histórico-social, que está moldeado por la cultura que él mismo crea (Lucci, 2006). Dicho de otro modo, la cultura permea el desarrollo de los humanos.

La formulación teórica de Vigotsky ha aportado un conjunto de ideas al campo educativo que han sido retomadas por diversas corrientes del pensamiento. Entre las ideas más recurrentes se destacan:

1. Los individuos son sujetos activos e interactivos que construyen y reelaboran significados.
2. El desarrollo de los sujetos tiene su origen en un entorno social.
3. Los sujetos están situados social e históricamente.
4. El desarrollo de los sujetos se lleva a cabo por la intervención deliberada de los adultos. Es decir, por la guía de otros más expertos.

5. Los signos (las herramientas psicológicas) ayudan a dirigir la conducta y a establecer relaciones con los otros y su entorno.

Carrera y Mazzarella (2001) profundizan en tres principios:

- A) El desarrollo psicológico visto de manera prospectiva. La idea es comprender en el curso del desarrollo de los niños el surgimiento de lo nuevo. La Zona de Desarrollo Próximo “es el dominio psicológico en constante transformación, de manera que el educador debe intervenir en esta zona con el objeto de provocar en los estudiantes los avances que no sucederían espontáneamente” (p. 43).
- B) Los procesos de aprendizaje ponen en marcha los procesos de desarrollo. Se parte de que la trayectoria del desarrollo en los niños sigue una ruta que comienza en el exterior, “si se considera que el aprendizaje impulsa el desarrollo resulta que la escuela es el agente encargado y tiene un papel fundamental en la promoción del desarrollo psicológico” (p. 44).
- C) La intervención de otros miembros del grupo social como mediadores entre cultura e individuo, por lo que la intervención deliberada de otros miembros en el aprendizaje de los niños es esencial. En consecuencia, la “escuela en cuanto a creación cultural de las sociedades letradas desempeña un papel especial en la construcción del desarrollo integral de los miembros de esas sociedades” (p. 44).

2.3 La teoría sociocultural

Las aportaciones que Vigotsky (1931, 1979, 1995) hizo al campo educativo y psicológico se han tomado como base para seguir con el desarrollo de otros planteamientos teóricos. Una de las corrientes que retoma y extiende su pensamiento es la teoría sociocultural, que agrupa a un conjunto de psicólogos entre los que se encuentran Bodrova y Leong (2004), Cole (1999), Moll (1990), Rogoff (1993), Wertsch (1995), Wood, Bruner y Ross (1976), entre otros.

La teoría sociocultural se centra en la interrelación que se establece entre los sujetos durante el desarrollo. Retoma los conceptos de interiorización, relaciones interpsicológicas e intrapsicológicas, cultura, signos y ZDP desarrollados por Vigotsky para comprender el pensamiento humano y el papel de la interacción en la construcción social del aprendizaje dentro y fuera de los contextos educativos. De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2010) desde la postura sociocultural:

...las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, transforman y brindan medios de expresión al psiquismo humano, que se caracteriza más por la diversidad étnica o cultural que por la unicidad de lo psicológico. De ahí su cuestionamiento a la existencia de cauces de desarrollo o aprendizaje "universales" y su acento en el estudio situado, en contexto, de los procesos psicológicos y educativos. En el terreno educativo, esto se traduce en la importancia otorgada a la función mediadora del profesor y en la potencial presencia docente que los propios pares llegan a ejercer en episodios de enseñanza recíproca o colaborativa (p. 25).

Los investigadores de la teoría sociocultural consideran que el desarrollo aparece primero en un plano social para después pasar al plano individual (Vigotsky, 1931, 1979, 1995). Retoman la explicación sobre el camino que sigue el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, concretamente a lo que Vigotsky denominó la Ley general del desarrollo cultural, a través de la cual se afirma que toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; "primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica)" (1979, p. 94).

Siguiendo a Vigotsky, específicamente uno de los principios que guiaron su trabajo; en concreto, la afirmación que establecía que "para entender al individuo, primero debemos entender las relaciones sociales en las que este se desenvuelve" (Wertsch, 1995, p 75). Las relaciones interpsicológicas son el punto de partida para la transformación e interiorización de las conductas. Es por esta razón que, para la postura sociocultural, la interrelación con los otros, con lo que piensan, con lo que creen, con los signos y con la cultura es lo que transforma a los sujetos.

Un concepto importante dentro de la perspectiva sociocultural es el de herramientas. Lo que para Vigotsky (1979) son los signos y símbolos dentro del enfoque sociocultural recibe distintas designaciones: artefactos socioculturales (Hernández-Rojas, 1998), herramientas de la mente (Bodrova y Leong, 2004) y herramientas psicológicas (Meece, 2000, Vila, 2000).

Según Bodrova y Leong (2004), las herramientas de la mente ayudan a resolver un problema o una actividad, "así como los seres humanos hemos inventado herramientas físicas como los martillos...para incrementar nuestra capacidad física, también hemos creado herramientas para

ampliar nuestras habilidades mentales. Estas herramientas ayudan a poner atención, a recordar y a pensar mejor” (p. 3).

Las herramientas de la mente afirman Bodrova y Leong (2004) permiten a los seres humanos hacer cosas que no podrían hacer de otro modo, “capacitan a los seres humanos para planear anticipadamente, dar soluciones complejas a los problemas y trabajar con los demás para conseguir una meta común...ayudan a los niños a dirigir su conducta física, cognitiva y emocional” (Bodrova y Leong 2004, p. 18). Por otro lado, para Wertsch (1995):

Las herramientas psicológicas no son inventadas por cada individuo, ni son descubiertas en la interacción independiente del individuo con la naturaleza. Más aún, no se heredan en forma de instintos o reflejos incondicionales. Antes bien, los individuos tienen acceso a las herramientas psicológicas por el hecho de formar parte de un medio sociocultural; es decir, los individuos se “apropian” ... de los instrumentos de mediación (p. 96).

Vila (2000) fortalece esta idea al afinar que los signos y símbolos son

el resultado de la historia social y cultural de una comunidad determinada y, por tanto, su incorporación y dominio por parte de aquellos que los desconocen...solamente puede ser el resultado de un aprendizaje específico en dicho contexto comunitario. Aprendizaje que...requiere que alguien los enseñe, es decir, que aquellos que ya saben usarlos enseñen a usarlos a aquellos que no saben (p. 221).

Es solo después de ese proceso de enseñanza-aprendizaje que las herramientas psicológicas pueden ser utilizadas como amplificadores de las capacidades psicológicas. Desde la postura sociocultural, las herramientas psicológicas pueden ejemplificarse de diferentes modos. Meece (2000) enlista “...los números, las palabras ... los sistemas lógicos, las normas y convenciones sociales, los conceptos teóricos, los mapas, los géneros literarios y los dibujos” (p. 130). Wertsch (1995) identifica a los “escritos, esquemas” (p. 95). Vila (2000), recuperando a Vigotsky, señala al lenguaje, a diversos sistemas de contar, a las técnicas mnemotécnicas, las obras de arte, la escritura, los diagramas, los mapas, los dibujos, en definitiva, “todo tipo de sistemas convenciones” (p. 219).

Con relación a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), Wertsch (1995) la conceptualiza como “la región dinámica de la sensibilidad en la que puede realizarse la transición desde el funcionamiento interpsicológico al funcionamiento intrapsicológico” (p.84). La ZDP “surge como el contexto intersubjetivo para el crecimiento a través de la ayuda” (Frawley, 1999, p.130). Puede construirse de forma natural o de manera intencionada, es intersubjetiva y asimétrica; en la zona “una de las personas debe estar más capacitada en la tarea, y conducir al otro más allá del nivel real de desarrollo” (Frawley, 1999, p. 130).

Bodrova y Leong (2004) señalan que “Vygotsky escogió la palabra zona porque concebía el desarrollo no como un punto en una escala sino como un continuum de conductas o de grados de maduración” (p. 35). Las autoras destacan que las habilidades y conductas representadas en este espacio son

...dinámicas y están en constante cambio: lo que el niño hace hoy con cierta asistencia es lo que hará mañana con plena independencia; lo que hoy exige un máximo de apoyo y asistencia, mañana necesitará un mínimo de ayuda; así, el nivel del desempeño asistido va cambiando conforme el niño se desarrolla (p. 35).

Bodrova y Leong (2004) utilizan el término desempeño asistido para mostrar las conductas “en las que el niño contó con la ayuda o la interacción de otra persona, adulto o de su misma edad” (p. 35). El desempeño asistido sucede en la ZDP, esta interacción consiste en “pistas y claves, replantear la pregunta, pedir que vuelva a exponer lo dicho, preguntar lo que ha entendido, enseñar cómo se hace una tarea o una parte de ella...” (p. 35). El desempeño asistido, destacan las autoras, también puede adoptar la forma de ayuda indirecta,

como cuando se condiciona el medio para facilitar la práctica de determinadas habilidades. Por ejemplo, un maestro puede utilizar bandejas etiquetadas para propiciar la clasificación. El desempeño asistido también incluye platicar e interactuar con otras personas, presentes o imaginarias; así sucede cuando un menor le explica algo a un compañero (pp. 35-36).

En la ZDP los adultos deben observar cuidadosamente las reacciones de los niños para así determinar si la ayuda provista cae dentro de ella. Los profesores “deben distinguir cuidadosamente qué pistas, claves, indicaciones, libros, actividades individuales o en

colaboración con los compañeros de clase tienen un efecto deseable...” (Bodrova y Leong, 2004, p.39).

Retomando a Vigotsky, Wertsch (1995) afirma que la ZDP es un concepto útil en la instrucción porque “aviva la actividad del niño, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo” (p. 87). Para Vila (2000), en la ZDP, “la persona más capaz hace de conciencia vicaria, externa, y guía la conducta de la otra persona a la vez que le posibilita – porque se lo enseña- el dominio de las herramientas implicadas en la resolución de la tarea” (p. 222).

Siguiendo las ideas de Vigotsky, Medina (1995) define la ZDP como un espacio de intersubjetividad, un espacio de negociaciones sociales sobre los significados del entorno.

La ZDP es un fenómeno que emerge cuando dos o más personas con desigual experiencia se comprometen en una actividad común. Se trata de un proceso interpsicológico donde varias personas pretenden alcanzar una meta que al menos uno de los participantes sería incapaz de alcanzar sin la ayuda de los participantes más capaces (p. 96).

Para Medina (1995), la ZDP, también es “el escenario específico de la escuela, el espacio que media entre maestros y alumnos y que permite que ambos se apropien de las comprensiones del otro” (p. 96). En la ZDP, la colaboración solidaria que se establece entre los participantes permite

un gradual desplazamiento del alumno a la posición de intérprete, antes ocupada de manera exclusiva por el profesor, lo cual le permitirá al estudiante dominar y resignificar los contenidos educativos por sí mismo. El profesor, al mismo tiempo, irá transfiriendo el control del aprendizaje al alumno, lo que significa que se alejará de la posición del intérprete-líder (p. 115).

Onrubia (1999) sugiere que en la ZDP “puede producirse la aparición de nuevas maneras de entender y enfrentarse a las tareas por parte del participante menos competente, gracias a la ayuda y los recursos ofrecidos...a lo largo de la interacción” (p. 6).

Hernández-Rojas (1999) asume que la ZDP es “una visión en la que el individuo está estrechamente vinculado con los otros y con las prácticas sociales” (p. 50); pero afirma que no

pertenece al sujeto aprendiz, sino que se genera en construcción conjunta con el otro dentro de dos planos comunicativo y social. La ZDP establece

una distancia o intervalo cognitivo entre lo que el sujeto /aprendiz puede hacer por sus propios medios e instrumentos cognitivos como producto de su desarrollo (lo que sería el nivel de desarrollo real, o mejor dicho, nivel de desarrollo actual o alcanzado...) y lo que este puede conseguir aprender, gracias a las aportaciones y la ayuda de los otros más experimentados/aculturados que él (en el nivel de desarrollo más próximo o potencial) (Hernández-Rojas, 1999, pp. 47-48).

En el establecimiento de las ZDP es preciso cuidar de:

- a) la variación y diversidad en las formas de ayuda (Onrubia, 1999);
- b) los aspectos cognoscitivos de la tarea, los aspectos de carácter relacional, afectivo y emocional de los participantes (Onrubia, 1999);
- c) la valoración de la acción para determinar el grado de autorregulación (Hernández-Rojas, 1999).

En las investigaciones que profundizan el trabajo de ZDP dentro del ámbito escolar se encuentran algunos criterios para asegurar la generación de estos espacios y apuntar hacia la regulación de las conductas. En la tabla 1 se presentan las acciones que Hernández-Rojas (1999), Medina (1995) y Onrubia (1999) consideran pertinentes para desarrollar las ZDP. En la tabla se presentan tres posturas que se complementan y que amplían la comprensión de lo que sucede en este espacio.

Tabla 1

Criterios de intervención para la identificación de ZDP desde diferentes autores

<p>Onrubia (1999, pp. 8-13).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Insertar las actividades puntuales que el estudiante realiza en el ámbito de marcos u objetivos más amplios. 2. Posibilitar la participación de todos los estudiantes en las distintas actividades y tareas, incluso si su nivel de competencia, su interés o sus conocimientos resultan muy escasos. 3. Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la aceptación mutua. 4. Introducir modificaciones y ajustes específicos tanto en la programación más amplia como en el desarrollo “sobre la marcha” en función de la información obtenida a través de la observación del nivel de actuación y los productos parciales realizados por los estudiantes. 5. Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo. 6. Establecer relaciones constantes entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos. 7. Emplear el lenguaje para recontextualizar la experiencia. Es decir, “retomar lo que el alumno ha dicho o propuesto y reformularlo en términos más “correctos” desde el punto de vista científico o técnico”. 	<p>Hernández-Rojas (1999, p. 3).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer una actividad con nivel de dificultad intermedia para el sujeto, mediante la cual se manifieste el nivel actual y el nivel de desarrollo más próximo o potencial (ejecución asistida por una o más personas competentes en la actividad). 2. Establecer una comparación entre los niveles de desarrollo actual y potencial e identificar en qué consisten las diferencias. 3. Ofrecer diversas ayudas o apoyos para asistir la ejecución del sujeto. Ejercer una mediación social y semiótica especialmente dirigida a mejorar su ejecución hacia el nivel identificado de desarrollo potencial. 4. Valorar la acción independiente, tiempo después del momento de proporcionar ayudas, para identificar el grado de autorregulación conseguido gracias a la internalización de las mismas. 	<p>Medina (1995, pp. 114-115).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Determinar capacidades originales (mediante observación directa, entrevistas, cuestionarios, exámenes). 2. Definir la realización de una tarea o el aprendizaje de una temática. 3. Dominar la tarea o la temática en el plano externo o interpsicológico (adiestramiento en el uso de mediadores simbólicos). 4. Ejercitación individual de lo aprendido. 5. Interiorización. 6. Consolidación del aprendizaje. 7. Reinicio del proceso con nuevos conocimientos y/o capacidades.
--	---	--

Fuente: elaboración propia con información de Onrubia (1999), Medina (1995) y Hernández-Rojas (1999).

Onrubia (1999) rescata la participación de todos los alumnos, el establecimiento de un clima relacional y afectivo para el desarrollo de las ZDP, la utilización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo, el establecimiento de relaciones entre los contenidos nuevos, los conocimientos previos y la interacción de los estudiantes. Mientras que Hernández-Rojas (1999) incorpora la valoración de los niveles de desarrollo actual y potencial, el ofrecimiento de ayudas para asistir la ejecución del sujeto y la valoración del grado de autorregulación. Finalmente, Medina (1995) integra el dominio de la tarea en el plano externo, la ejercitación individual, la interiorización y el reinicio del proceso.

2.4 Los conceptos de Vigotsky desde el enfoque histórico cultural

La teoría histórico-cultural es otra de las corrientes que ha trabajado el pensamiento de Vigotsky (1931, 1979, 1995). Está conformado por Luria, Leontiev y Elkonin, seguidores rusos de Vigotsky, discípulos y compañeros de investigación, que desarrollaron 'la teoría de la actividad'. Los resultados e investigaciones de dichos autores proporcionaron pautas para las explicaciones que Galperin (2016a) y Talizina (2009) elaboraron sobre las orientaciones que los adultos realizan durante la conformación de las acciones mentales y la asimilación de conocimientos, las cuales incluyen la consideración de los motivos, las necesidades, los objetivos y las bases orientadoras de la acción.

De acuerdo con Solovieva y Quintanar (2019), en el enfoque histórico-cultural se sostiene que la adquisición, por ejemplo, de signos gráficos, musicales y el desarrollo de sistemas de contabilidad no se da sólo a través del intercambio; afirman que para que se logre este proceso de interiorización es necesario que los sujetos se incluyan "en una actividad específica, la cual no puede ser alcanzada por una simple 'interacción' o 'comunicación' como se interpreta frecuentemente en la psicología contemporánea" (p. 163).

De manera similar a la teoría sociocultural en donde se identifican las ayudas que los 'otros' brindan en el proceso de interiorización, el enfoque histórico-cultural explica cómo el desarrollo se presenta en primera instancia en un plano social y posteriormente en uno individual, en donde además el profesor es el responsable del resultado. En este proceso se ubica la base orientadora de la acción (Galperin, 2016a, 2016b) u orientación-BOA (Talizina, 2009).

Para Galperin “la realización de la acción por parte del sujeto es imposible sin una orientación en los objetos dados con las condiciones de su existencia” (Obukhova, 2019, p. 76). Galperin (2016a, 2016b) sostiene que la orientación es el sistema de condiciones que determina el control del transcurso de la acción, lo que significa poner atención en lo que hacen los sujetos y en el sistema de condiciones que garantiza al niño la ejecución de una actividad.

La explicación de Galperin se nutre directamente de las aportaciones de Vigotsky (Obukhova, 2019). En concreto, retoma dos elementos: 1) la formación de nuevos conocimientos, lo que él denomina asimilación y 2) la manera en la que el sujeto los interioriza para explicar la conformación de los conceptos, las imágenes mentales y la asimilación de una nueva forma de pensamiento. Para Galperin, el “concepto puede servir para diferentes fines, pero su principal objetivo consiste en reflejar la realidad y orientarnos en relación con ella” (2016a, p. 67). Pero para explicar cómo se forman, cómo se construyen y cuáles son las condiciones que permiten la conformación de las imágenes mentales, el autor sostiene que las acciones mentales se construyen a través de etapas: material, verbal y mental. Esta conformación está determinada por la ‘base orientadora de la acción’; es decir, por el sistema de condiciones que necesita una persona (sujeto) para ejecutar una actividad sin errores, el “tipo de orientación determina el tipo de formación de la acción y el tipo de producto final...” (Galperin, 2016b, p.77).

Galperin (2016b) distingue tres tipos de bases orientadoras de la acción (BOA). En el primer tipo, la base orientadora no se señala. En esta base, el proceso de formación de la acción mental es lento y superficial.

La orientación del sujeto transcurre por medio de indicadores aislados y es débil e incoherente. En la tarea, la orientación se distingue no tanto externamente, sino por el tiempo y el modo de su realización; casi no se diferencia de las operaciones de ejecución, las cuales por lo mismo tienen un carácter de ensayo y error (Galperin, 2016b, p. 77).

Siguiendo las ideas de Galperin, Obukhova (2019) afirma que ante “el primer tipo de orientación el sujeto dirige la atención a la forma externa del modelo, de la acción misma y de su producto. El sistema de orientaciones que se conforma espontáneamente no es suficiente para la realización de la tarea en un nivel superior” (p. 86).

El segundo tipo de BOA se caracteriza por la existencia de una base completa para la nueva tarea. El profesor

explica sus conexiones y relaciones objetivas, la significación de los puntos de apoyo y el modo de ejecución de la acción. Pero como regla general, al principio el sujeto no toma en consideración estas condiciones y si no se le controla actúa a su modo, regresando a los ensayos y errores (Galperin, 2016b, p. 77).

Esta BOA tiene una organización externa rigurosa en la que se le proporcionan al estudiante orientaciones suficientes para la ejecución correcta de la acción. Por lo tanto, en esta base, “la orientación es razonada y la acción es planificada” (Galperin, 2016b, 78). Pero se circunscribe a una actividad, la “transferencia a nuevas tareas está condicionada en gran medida (pero no totalmente) por la presencia de elementos idénticos a los asimilados con anterioridad” (p. 78).

En relación con la tercera BOA, Galperin (2016b) especifica que el sujeto es quien forma individualmente la imagen orientadora completa. El profesor muestra los elementos que permite realizar el análisis de la tarea y diferenciarla dentro de un área determinada. Este “análisis presupone la orientación del sujeto no hacia los índices de cualquier tarea particular, sino hacia las propiedades y relaciones esenciales para cualquier objeto del área dada” (p. 78).

En síntesis, sobre los tipos de orientación se puede decir que en el primer tipo no hay orientación; en el segundo, la orientación está restringida a una tarea concreta; y, en el tercer tipo la orientación es amplia y se extiende hacia toda una clase de fenómenos.

Tomando como base las ideas de Galperin, Talizina (2009) plantea que dentro de un contexto escolar el maestro desempeña un rol central en el aprendizaje de los niños. De la colaboración que este establece depende el desarrollo que los estudiantes llegan a lograr, sin “la ayuda del maestro, los alumnos no podrán descubrir la esencia de los conceptos que asimilan, ni el contenido de los medios efectivos de trabajo con ellos” (p.58). Para ella, la actividad que realizan el estudiante y el profesor de manera conjunta es una etapa indispensable en la formación de la actividad individual de los estudiantes; los profesores son quienes orientan a los alumnos en la formación de conceptos, el descubrimiento de las estructuras, la construcción de secuencias lógicas y la determinación de objetivos, entre otras cosas; los niños desarrollan sus capacidades gracias a la enseñanza y a las orientaciones que realiza el profesor.

De acuerdo con Talizina (2009), la interacción entre acciones permite la asimilación de conocimientos nuevos; la asimilación comprende el proceso que implica el paso de la experiencia social a la experiencia individual; es decir, el proceso de construcción y de transformación que

los sujetos realizan con los conocimientos externos; todas las acciones que se incluyen pueden ser generales y específicas.

Los tipos generales de la actividad cognitiva (los medios generales), se llaman generales precisamente porque se utilizan en diferentes áreas durante el trabajo con diferentes conocimientos. Por ejemplo, con ellos se relacionan la habilidad de planear su propia actividad, la habilidad para controlar la realización de cualquier tipo de actividad [...] Las acciones específicas reflejan las particularidades del objeto que se estudia y por eso se utilizan dentro de los límites del área dada de conocimientos... (pp.73-74).

Dentro de los tipos generales se encuentran las acciones relacionadas con los medios elementales del pensamiento lógico: comparación, conducción hacia el concepto, deducción de consecuencias, los métodos de demostración y las habilidades psicológicas como recordar, ver, escuchar y el estar atentos. Las acciones específicas, por su parte, engloban las habilidades y los conocimientos relativos a un campo disciplinar.

Para Talizina (2009) el “resultado de la enseñanza es, antes que nada, la formación de diferentes tipos de actividad cognoscitiva o de sus elementos: conceptos, representaciones, acciones mentales” (p. 127). Para lograr la construcción de los diferentes tipos de actividad cognoscitiva es necesario establecer una base orientadora de la acción (BOA). Esta garantizaría el éxito de la realización de la acción, ya que es el momento en el cual se brinda el sistema de condiciones a considerar para realizar la actividad que se está asimilando. Al respecto de la orientación, la autora señala que

Frecuentemente, los alumnos no saben valorar la parte orientadora y pasan rápidamente a la ejecución, es decir, a la transformación del objeto de la acción, a la obtención del resultado. Así, durante la solución del problema, ellos realizan las acciones de manera apresurada sin analizar las condiciones y sin elaborar el plan de trabajo (p. 132).

Sobre la etapa de elaboración de la BOA, Talizina (2009) destaca que durante esta etapa “los escolares conocen la nueva actividad y los conocimientos que se incluyen en ella” (p. 165). En la BOA no solo se presentan las condiciones implicadas en la realización de la actividad, sino que se muestran el proceso de solución, el punto de partida para comenzar la ejecución de la actividad y el orden a considerar. La parte orientadora en la formación de la acción “determina la rapidez

de la formación de la acción y la calidad de la acción. La parte orientadora se dirige a: a) la construcción correcta y racional de la ejecución y b) la elección de una de las ejecuciones posibles” (p. 175). Durante la conformación de las acciones mentales se pueden identificar distintos tipos de `BOA` (Talizina2009, p. 176),

- incompletos, completos o abundantes, según la suficiencia del sistema de condiciones brindados durante la realización de la actividad,
- generales o particulares, los generales son aplicables a un conjunto de situaciones, mientras que los particulares a conjunto reducido,
- preparados por el profesor o generados por el estudiante. La elaboración creada por el estudiante “... se puede dar a través de dos vías: a través de “ensayo y error”, durante el proceso mismo de la realización de la acción, o a través de la utilización de la utilización consciente del método (medio) general...”.

La elección de una u otra BOA posibilitará el tipo de acción mental que el estudiante pueda conformar.

En esta investigación se adoptan los pensamientos de Galperin (2016a, 2016b) y Talizina (2009) porque muestran el rol del docente en el desarrollo de las condiciones para el desarrollo de una actividad, pues para ellos lo que hace el docente resulta determinante en la formación de lo que denominan asimilación de conocimientos y en el desarrollo del estudiantado. La diferencia que existe entre esta forma de abordar y comprender la ayuda de los otros está en que, además de Vigotsky (1931; 1979; 1995), Galperin y Talizina enmarcan su trabajo dentro de la teoría de la actividad donde la base de orientadora de la acción forma parte de la estructura de la acción junto con los motivos, el objeto, el objetivo, las acciones y las partes de orientación, lo que los hace distintos a la teoría sociocultural cuyo referente teórico es construido a partir de la interpretación que tanto como Wertsch (1995), Wood, Bruner y Ross (1976) y Rogoff (1993) y otros, hicieron sobre la obra de Vigotsky (1931; 1979, 1995).

2.5 El concepto de mediación

Si bien Vigotsky no plantea una definición de mediación, algunos autores señalan que las raíces de este término se encuentran en su obra. Por ejemplo, Medina (1995) sostiene que Vigotsky “señalaba enfáticamente la circunstancia de que casi todo el aprendizaje humano se gesta con la mediación de otras personas más versadas...” (p. 95). En el mismo sentido, y con fines

explicativos, Hernández-Rojas (1998) identifica que “en el planteamiento vigotskyano intervienen dos formas de mediación social: a) la intervención del contexto sociocultural en un sentido amplio (los otros, las prácticas socioculturalmente organizadas, etc.), y b) los artefactos socioculturales que usa el sujeto cuando conoce al objeto “(p. 220).

Para Moll (1990), Vigotsky hacía referencia a la mediación, en el análisis que hace de la obra del psicólogo afirma que en la Zona de Desarrollo Próximo es “crucial la manera en que los adultos (o compañeros) median socialmente o crean interactivamente las condiciones para el aprendizaje” (p.250). Resalta que el análisis de la enseñanza desde una perspectiva vigotskiana incluye la comprensión de cómo el adulto-profesor, “mediante mecanismos de interacción social, crea y regula aquellos sistemas sociales para el aprendizaje que llamamos lecciones” (p. 250). Aludiendo a las ideas de Vigotsky, Moll (1990) señala que “los niños interiorizan y transforman la ayuda que reciben de los otros, para utilizar después esos mismos medios de guía para dirigir sus propias conductas de resolución de problemas” (p. 250). De la misma manera, Bodrova y Leong (2004) sostienen que para Vigotsky el desarrollo del pensamiento está mediado.

De acuerdo con Escobar (2011), la mediación tiene su origen en los planteamientos de Vigotsky. Sin embargo, en la revisión del término se ha identificado que para el estudio de la mediación también se han utilizado otros marcos explicativos como la teoría sociocultural, tal como se puede observar en los acercamientos de Bodrova y Leong (2004), Carballo (2010), Díaz-Barriga y Hernández (2010), Fortoul (2010), Kalman (2018) y Tascón (2003). La revisión de las aportaciones de estos autores es precisa para continuar la discusión sobre la mediación.

Desde una perspectiva que aborda los Estudios de la Cultura Escrita, Kalman (2018) señala que en trabajos recientes la mediación se ha discutido en términos “de mediación social, mediación lingüística y mediación del discurso” (p. 62). Tomando las ideas de Baynham y Masing, la autora señala que estas perspectivas hacen alusión a “las prácticas de los mediadores en términos de sus roles sociales, su trabajo lingüístico para llenar los vacíos en el conocimiento y el uso del lenguaje, y su habilidad para negociar discursos vernáculos y dominantes” (p. 62). Otros estudios sobre la mediación, resalta Kalman (2018), “han enfatizado cómo se organizan las actividades mediadas, las maneras tan diferentes en las que la familia y los miembros de la comunidad negocian el uso del lenguaje dominante en entornos multilingües, y el funcionamiento de la mediación formal e informal” (p. 62). La mediación de acuerdo con Kalman (2018) se define como a) la noción de aprendizaje a través de la guía de otros más

expertos; b) las circunstancias en las que un participante negocia las prácticas de lectura y escritura, c) el uso del lenguaje y d) las consecuencias de leer y escribir para otros.

Desde una perspectiva sociocultural, Bodrova y Leong (2004) sitúan a la mediación en la instrucción. Estas autoras definen a la mediación como la manera a través de la cual los adultos “median o influyen en lo que el niño aprende y cómo lo hace” (pp. 8-9). Este proceso, afirman, conlleva “la utilización de determinados signos” (p. 21). Debido a que las autoras sitúan la mediación dentro de la instrucción, ellas incorporan la figura del maestro y afirman que lo que un profesor muestra al estudiante influye en lo que éste construye, si “un maestro señala los distintos tamaños de los dados, el alumno construye un concepto diferente del que construye un niño cuyo maestro señala su color. Las ideas del maestro median...en lo que el niño aprende y cómo lo hace” (pp. 8-9).

Desde una postura que retoma las interpretaciones constructivistas del aprendizaje, Díaz-Barriga y Hernández (2010) afirman que los estudiantes no construyen el conocimiento en solitario, “sino gracias a la mediación de los otros en un momento y contexto cultural particular” (p. 3); señalando que, en el ámbito escolar, “esos “otros” son, de manera sobresaliente, el docente y los compañeros de aula” (p.3), por lo que la función del profesor

...no debe limitarse ni a la de simple transmisor de la información ni a la de facilitador del aprendizaje, en el sentido de que ello restrinja su labor a la creación de un ambiente educativo enriquecido y a “observar” cómo aprenden sus estudiantes, a esperar que manifiesten una actividad autoestructurante o constructiva por sí solos (p. 3).

Por esta razón, ellos plantean que el profesor cumple una función de "organizador y mediador del encuentro del alumno con el conocimiento” (p. 3). Y proponen una visión incluyente de la mediación a partir de los pensamientos de Gimeno-Sacristán (1988) y Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993).

El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y el conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o

hacia una parcela especializada del mismo (Díaz-Barriga y Hernández, 2010, p. 3).

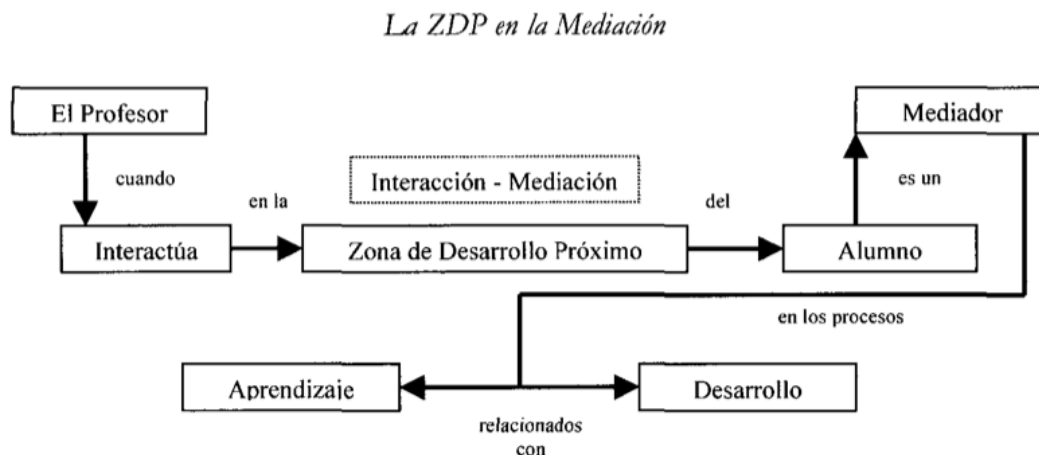
De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2010), desde una postura constructivista sociocultural, el profesorado no puede desempeñar un rol de espectador o animador del aprendizaje del otro, por el contrario, son mediadores. Lo que convierte a un docente en mediador, son

los apoyos que ofrece el docente a sus estudiantes a través del modelado o la demostración, la supervisión, la participación guiada, la retroalimentación, las explicaciones y analogías, la conducción de diálogos reflexivos, promueven sustancialmente el aprendizaje de los alumnos (p. 6).

Desde una perspectiva que retoma los planteamientos de Vigotsky y la aproximación de Feuerstein, Tascón (2003) sostiene que mediar “es colocarse entre la realidad de un alumno y ese gran universo de objetos, ideas, culturas y experiencias para asegurar su justa adaptación dinámica y creativa” (p. 117). Para el autor, la mediación se refiere a la “acción compartida del niño con los adultos o los iguales que se realiza en la ZDP” (p.119). Para nombrarla, el autor utiliza diferentes términos como ayuda educativa, mediación instruccional, proceso de mediación y proceso instruccional. Además, ancla el concepto a la acción del profesor y sostiene que “para que la ayuda educativa (mediación) pueda realmente actuar como tal, debe proporcionar en cada momento soportes y apoyos que se ajusten al proceso constructivo que van realizando los alumnos” (p. 120).

Para analizar la mediación, Tascón (2003) no solo utiliza los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1979), ayuda ajustada (Onrubia, 1999) y andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976), sino que revisa la mediación de Feuerstein a partir de la cual identifica lo que él denomina estilo mediacional. Este estilo se refiere a “la forma de interaccionar [del] profesor con sus alumnos, actuando el primero de soporte para favorecer la competencia cognitiva a partir de la ZDP” (Tascón, 2003, p. 120). La conceptualización de mediación y la ZDP de Tascón se expresa en la figura 3.

Figura 3 La función constructivista de la mediación (Tascón, 2003, p. 123)



Para Tascón (2003) la mediación plantea dos elementos: la interacción intencionada y la reciprocidad. Señala que la mediación conlleva la consideración de las siguientes acciones: implicar activamente al estudiante, acercar los contenidos a los estudiantes, potenciar aprendizajes significativos, planificar los objetivos educativos según el nivel del estudiante, presentar actividades escolares con desafíos por encima del nivel real del alumno, desarrollar la competencia cognitiva, potenciar la metacognición, organizar la actividad docente de forma compartida, respetar la diversidad psicológica de los alumnos y respetar el sistema de valores y actitudes.

De acuerdo con Tascón (2013) las ayudas que brinda el profesor “dependen de lo que los alumnos hacen y dicen a lo largo de la interacción, [estas] se modifican y responden de manera continua en función de las aportaciones de los alumnos” (p. 126). El profesor, como mediador cultural, es

...el encargado más directo e inmediato de apoyar y promover el aprendizaje de los alumnos, tratando de ofrecerles, en cada momento, la ayuda educativa más ajustada posible para ir elaborando, a partir de sus conocimientos y representaciones de partida, significados más ricos y complejos, y más adecuados en términos de los significados culturales a que hace referencia el currículo escolar (p.127).

Desde una perspectiva educativa, Fortoul (2010) define a la mediación pedagógica como un enfoque pedagógico, un método, una herramienta que hace posible la relación entre el docente, el alumno y el saber. Desde esta perspectiva, el saber es un medio que permite el acercamiento entre los participantes, mientras que los sujetos son los actores del encuentro y son responsables de lo que acontece en él. En la mediación pedagógica, el profesor y los estudiantes se relacionan con el saber de manera co-responsable y activa de acuerdo a sus propias trayectorias y contextos.

Para Fortoul (2010) no solo los niños sino también los estudiantes universitarios necesitan una ayuda para establecer una relación dinámica, positiva y personal entre ellos y el contenido de la disciplina. Esta relación les permite apropiarse de sus estructuras de pensamiento y de los saberes existentes en ellos. La autora centra su atención en el profesor. Sin embargo, destaca que la mediación puede

provenir de distintos agentes o “instrumentos”, que pueden ser coordinados por los propios docentes dentro de las aulas o fuera de ellas, los grupos de pares como los agentes más naturales o por otras instancias de la misma universidad, entre los que fácilmente se encontrarían: centros multimedias/ bibliotecas, academias, centros de investigación, diversas instituciones con las que la universidad tiene convenios, programas de posgrado y de extensión universitaria (p. 229).

Para la investigadora la necesidad de ayuda atraviesa todas las etapas escolares. Sostiene que todos los estudiantes en algún momento requieren de un docente mediador que les permita:

restaurar los vínculos con los saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales del campo elegido, para facilitar la construcción de sus estructuras mentales internas, que les permita analizar, explicarse y guiar las prácticas profesionales propias y de otros agentes, por un lado, y percibir y significar los hechos que se dan en la realidad, por el otro (Fortoul, 2010, pp. 226-227).

A partir de la construcción y revisión teórica que hace de su objeto de estudio, Fortoul (2010) identifica un modelo del aprendizaje mediado en el que el agente mediador es el responsable de:

1. seleccionar, enmarcar y agrupar los estímulos en el espacio y el tiempo;
2. hacer visible la

estructura interna y dotarlos de significado y 3. ayudar en la elaboración de la respuesta que emite el estudiante después de que la información ha sido abordada. Para la investigadora el profesor es un organizador y mediador que posibilita el encuentro del alumno con el conocimiento y con la cultura que la escuela tiene como función de transmitir y recrear. A partir de las ideas de Díaz-Barriga y Hernández (2010), destaca que:

el concepto de andamiaje de Bruner explicita esta mediación, dado que “permite explicar la función de soporte o establecimiento de puentes cognitivos que cubre el docente con sus alumnos” para que éstos accedan a los saberes y los construyan internamente (citado en Fortoul, 2010, p. 228).

Valga señalar que Fortoul (2010) identifica que Bruner también se ha referido a las ayudas. Entiéndase aquí “ayudas” como parte de la mediación que el profesor le brinda a un estudiante durante el desarrollo de una actividad. De la misma manera, se pueden nombrar otros autores como Rogoff (1993) y Onrubia (1999) que han abordado este mismo proceso a partir de otras categorías como participación guiada y ayuda ajustada, respectivamente.

En el trabajo realizado por Fortoul (2010) se distinguen distintos tipos de mediación. Estos tipos son: a) mediaciones diferenciadas en el aula, b) mediaciones diferenciadas fuera del aula, c) mediaciones basadas en la relación interpersonal y d) mediaciones centradas en el respeto a los acuerdos entre los docentes y los grupos sobre los criterios de evaluación, el tipo de producción académica por ser realizada y las fechas de entrega.

Por otro lado, desde un paradigma constructivista que considera la relación entre sujeto, objeto y enseñanza, Carballo (2010) afirma que los procesos de mediación “favorecen los acercamientos de calidad con el objeto de conocimiento...” (p. 157). La autora no define mediación, pero sugiere el papel del profesor como agente mediador y señala que para realizar mediación educativa es preciso comprender:

1. Las necesidades, los intereses y momentos cognitivos del alumno.
2. El proceso de construcción epistemológica de un objeto de conocimiento.
3. Los procesos instrumentales que pueden desplegarse para que el alumno establezca una relación con el objeto. Por ejemplo, estar atento a las respuestas y participaciones de los

estudiantes, ajustar y adaptar las actividades planeadas a la situación relevante que precisa ese aprendizaje mediado.

Como se ha explicado en líneas anteriores, la mediación puede definirse, nombrarse y abordarse desde diferentes perspectivas, la tabla 2 las resume.

Tabla 2

La mediación desde diferentes perspectivas

Autores	Definición	Maneras de nombrar la mediación	Referentes teóricos	Figuras que intervienen en la mediación	Criterios para realizar mediación	Formas en las que se presenta la mediación.
Tascón (2003)	Acción compartida en la ZDP	Ayuda educativa Mediación instruccional Proceso instruccional	Vigotsky y Feuerstein	Profesor-estudiante	Implicación del estudiante, planificación de objetivos según niveles del estudiante, desafíos por encima del nivel real, metacognición, trabajo colaborativo, etc.	Ayudas, soportes, andamiajes.
Fortoul (2010)	Enfoque pedagógico, método, herramienta que posibilita la relación entre el docente, el alumno y el saber.	Mediación pedagógica	Vigotsky y Feuerstein	Profesor Instrumentos Otras figuras académicas	La autora no menciona criterios para realizar mediación.	Mediaciones diferenciadas en el aula; mediaciones diferenciadas fuera del aula; mediaciones basadas en la relación interpersonal; y mediaciones centradas en el respeto a los acuerdos
Carballo (2010)	No propone una definición	Procesos de mediación Mediación educativa	Paradigma constructivista	Profesor	-Conocer las necesidades de los estudiantes. - Conocer la construcción epistemológica del objeto. -Conocer procesos instrumentales para lograr que el alumno se relacione con el objeto.	La autora no los menciona
Bodrova y Leong (2004),	Manera a través de la cual los adultos “median o influyen en lo que el niño aprende y cómo lo hace	Mediación	Vigotsky	Profesor	Las autoras no los mencionan	Las autoras no los mencionan

Díaz-Barriga y Hernández (2010)	No se propone una definición	Mediación	Vigotsky	Profesor y compañeros del aula	Modelado, demostración, supervisión, participación guiada, retroalimentación, explicaciones, analogías y conducción de diálogos reflexivos.	Apoyos
---------------------------------	------------------------------	-----------	----------	--------------------------------	---	--------

Fuente: elaboración propia a partir de las ideas de Bodrova y Leong (2004), Carballo (2010), Díaz-Barriga y Hernández (2010), Fortoul (2010) y Tascón (2003).

Todos estos planteamientos se consideraron para la conceptualizar a la mediación, objeto de estudio de esta investigación porque señalan una idea concreta que permite aproximarse a la realidad que se estudia. Desde ellos, la mediación implica el establecimiento de una relación activa y dialéctica entre el profesor, el estudiante y el conocimiento. Esta relación es asimétrica debido a que uno de los agentes sabe más, conoce más y es más experimentado en una actividad. Y aunque la mediación puede realizarse por diferentes actores, en el ámbito educativo generalmente la llevan a cabo los profesores, quienes a través de sus acciones posibilitan el establecimiento de los vínculos con el conocimiento o “saber”, como lo nombra Fortoul (2010). Las acciones compartidas de los profesores y estudiantes están permeadas por sus trayectorias, los valores y las normas del contexto que enmarca la relación, entre otros.

2.6 Aproximación a la cultura en las instituciones educativas

Medina (1995) señala que para Vigotsky el mundo “no sólo es físico ni es exclusivamente aprehendido por los sentidos, sino cultural, los intercambios sociales le otorgan significados y sentidos varios” (p. 121). El concepto de cultura en la obra de Vigotsky, de acuerdo con Castorina, Toscano, Lombardo y Karabelnicoff (2006) “está directamente vinculado con los signos, considerados por él como instrumentos de transformación de la vida psicológica y que han dado lugar a los fenómenos psicológicos superiores” (p. 148).

En el pensamiento de Vigotsky (1931, 1971) la cultura es un conjunto de significados compartidos que posibilita que los sujetos establezcan interrelaciones para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En la configuración de la cultura, los sujetos no permanecen pasivos, la crean, la comparten, la recrean y la interiorizan.

Para este trabajo, la cultura desde Vigotsky se complementa con las ideas de Geertz (2003), López-Yáñez (2005) y Bertely (2000) quienes han trabajado este concepto desde diferentes perspectivas.

Desde la antropología, concretamente desde Geertz (2003), la cultura se entiende como un conjunto de hechos simbólicos presentes en una determinada sociedad (Giménez, 2005). La cultura, según Clifford Geertz (1987), “aunque no tiene un poder determinista en el comportamiento social de la gente, es una trama significativa creada y recreada por la interacción social” (como se cita en Bertely, 2000, p. 32). Para Geertz (2003), la cultura es un documento activo y público que, aunque contiene ideas “no existe en la cabeza de alguien; aunque no es física, no es una entidad oculta” (p.24). Resalta que “la cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas tales como señales de conspiración y se adhiere a éstas, o percibe insultos y contesta a ellos...” (p. 26). Sostiene que la cultura “no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa” (p. 27).

Desde la perspectiva de la ecología de las instituciones educativas, López-Yáñez (2005) afirma que el atributo más característico de la cultura, “es su carácter estructurante...” (p. 200). La cultura impone nuevas estructuras al mundo, está

construida de creencias, valores, normas y modos de ver el mundo y de actuar en él que identifica a los miembros de la organización a una parte de ellos. A medida que un grupo o el conjunto de los miembros de la organización construyen una cultura, esta se encarga de orientar las acciones organizativas y las soluciones a los problemas, y los nuevos miembros que se incorporan a la organización son socializados para que sigan este marco de pensamiento y de esquemas de conducta, a cambio de los beneficios de su integración en el grupo. Por lo tanto, la cultura proporciona a los miembros de la organización un repertorio de pautas y de creencias desde los que interpretar y actuar el mundo... Pero claro esto se hace restringiendo... el abanico de alternativas de los miembros (p. 204).

De acuerdo con López-Yáñez (2005), la aceptación o el rechazo que se hace a los miembros del grupo y el acceso a los beneficios que se dan por pertenecer a él, depende en gran medida

del cumplimiento de lo establecido por la cultura. El autor afirma que hay culturas que se muestran más flexibles a las acciones de los miembros, pero “todas restringen en alguna medida el margen de libertad o discrecionalidad de los sujetos, en todos los sentidos: el pensamiento, las actitudes, las emociones, la acción” (p. 204). Pero, cómo se interioriza la cultura de una organización, los individuos de una organización interiorizan la cultura a medida que esta se construye.

Los miembros la aprenden en el curso del proceso de integración en el colectivo social de la organización, mediante socialización, adoctrinamiento, cooptación. Esto hace que, la mayoría de las ocasiones, las ideas o asunciones contenidas en la cultura sean utilizadas por los individuos de manera acrítica... (López-Yáñez, 2005, p. 207).

Desde una mirada que comprende las instituciones escolares, Bertely (2000) define a la cultura “como el cúmulo de conocimientos, técnicas, creencias y valores, expresados en los símbolos y en las prácticas que caracterizan a cualquier grupo humano” (p. 45). Para ella, la cultura escolar, como unidad social específica, posee algunas de estas características.

La cultura escolar se asocia con lo que sucede dentro de las escuelas, es decir con el funcionamiento de las instituciones escolares. Para Bertely (2000), en nuestro país los trabajos que se han realizado sobre dicha cultura se han abordado desde tres dimensiones: la política e institucional, la curricular y la social. Estas tres dimensiones configuran la cultura escolar.

La dimensión institucional y política se centra los procesos no pedagógicos que intervienen en la configuración de la cultura escolar. Esta dimensión comprende el modo “en que las políticas educativas y la gestión escolar – expresadas en la normatividad, la toma de decisiones académicas, la cultura organizacional y las expectativas de la comunidad – inciden en la vida escolar cotidiana” (p. 46).

La dimensión curricular, por otra parte, pone atención en

...la interpretación del modo en que se construye el conocimiento escolar en los salones de clases de las escuelas mexicanas. Pone el acento en los aspectos implícitos y explícitos del currículum escolar, además de incursionar en las formas en que se administran los recursos en el aula, la perspectiva pedagógica de los

maestros, las estrategias didácticas utilizadas, las expectativas de aprendizaje de los alumnos... (p.46).

Finalmente, la dimensión social comprende “la interpretación del modo en que en las escuelas se establecen nexos con grupos económica, cultural o históricamente diferenciados” (pp. 46-47).

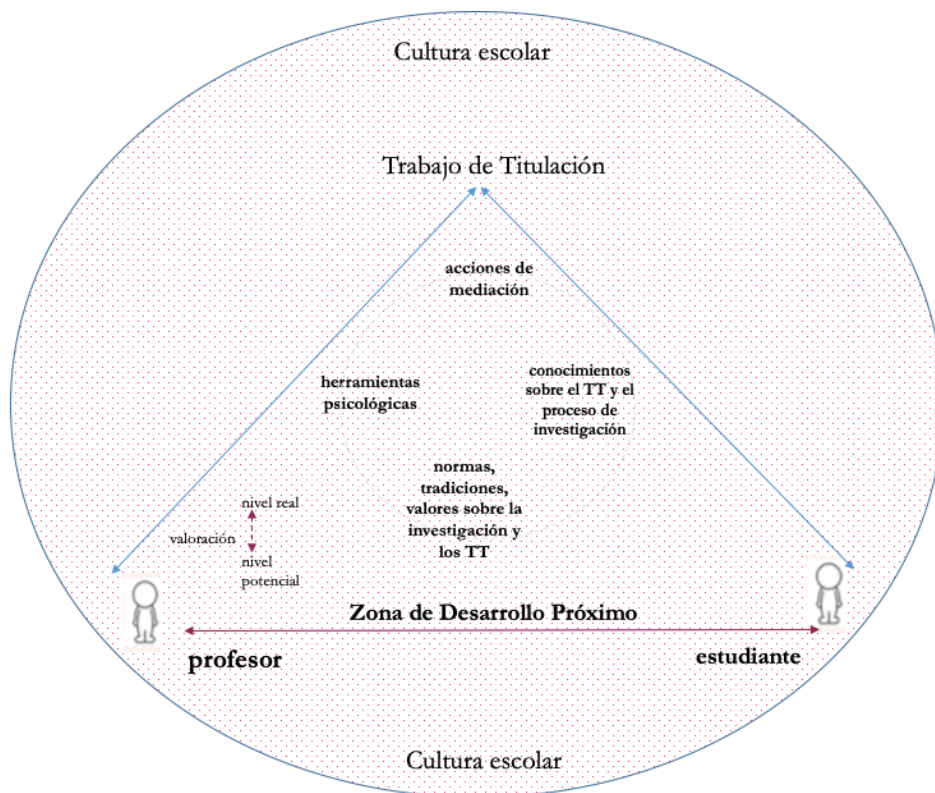
Para este trabajo, la cultura escolar se entiende como un telón de fondo, un conjunto de normas, valores, tradiciones, expresiones y formas de acción que orientan a los sujetos durante su actuación. La cultura escolar se interpreta, se recrea y se negocia en las acciones que realizan los sujetos cotidianamente en actividades específicas, la cultura es un contexto que permite entender las acciones de los profesores.

2.7 Objeto de estudio

En este trabajo la mediación se entiende como un proceso a través del cual el docente establece una interrelación entre él, el conocimiento y los estudiantes. Se manifiesta como conjunto de ayudas de diferente naturaleza que el profesor ofrece a sus alumnos durante el proceso de investigación para la elaboración de trabajos de titulación. Estas ayudas ocurren dentro de una cultura escolar que es configurada por los profesores y que está permeada por las tradiciones, las normas y los valores académicos, administrativos e institucionales sobre las maneras de hacer investigación para la titulación.

Las ayudas que el profesor ofrece se manifiestan como acciones de mediación, herramientas psicológicas, conocimientos sobre los trabajos de titulación y el proceso de investigación. Las acciones se materializan como explicaciones, ejemplificaciones, instrucciones, preguntas, sugerencias, precisiones, contextualizaciones y correcciones. Las ayudas le permiten al estudiante desarrollar y concluir el trabajo de titulación (Figura 4).

Figura 4 Conceptualización del objeto de investigación



La mediación se lleva a cabo dentro de una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que puede ser identificada por el docente a partir necesidades individuales de los estudiantes o supuesta a partir del conocimiento que el docente tiene del grupo de estudiantes. Con esta acción el profesor establece el nivel real y potencial del estudiantado y a partir de ello determina las ayudas que ofrece.

- Acciones de mediación: conjunto de ayudas que el profesor despliega durante el proceso de investigación para la elaboración del TT.
- Herramientas psicológicas: son las ayudas introducidas por el profesor cuyo objetivo es regular las conductas físicas, cognitivas y emocionales.
- Conocimientos sobre el proceso de investigación: conjunto de saberes sobre investigación que el profesor ofrece al estudiante.
- Conocimientos sobre la elaboración de trabajos de titulación: conjunto de saberes sobre la elaboración de los TT que el profesor ofrece al estudiante.

- Las normas, las tradiciones y los valores sobre la investigación y los trabajos de titulación dentro de la escuela normal, como componentes de la cultura escolar.

Capítulo 3. Marco contextual

En el sistema educativo mexicano, las escuelas normales (EN) forman parte del Sistema Nacional de Educación Superior. De acuerdo con la Ley General de Educación (DOF, 2021), la educación normal y de formación docente tiene como uno de sus objetivos “formar de manera integral profesionales de educación básica y media superior [...] comprometidos con su comunidad y con responsabilidad social para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad justa, inclusiva y democrática” (p. 19).

De acuerdo con los datos reportados por el Instituto Nacional para la Evaluación para la Educación (INEE, 2017), para el ciclo escolar 2016-2017, en nuestro país existían 266 escuelas normales públicas que ofertaban diferentes licenciaturas en educación (ver tabla 3). Estas instituciones operaban distintos planes de estudio y modalidades de titulación. Los planes de estudio de las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar respondían a los cambios establecidos en la reforma realizada a la educación básica en 2011 (SEP, 2011). Por el contrario, los planes y programas, y por ende, las modalidades de titulación de las licenciaturas en Secundaria, Telesecundaria, Educación Física y Educación Especial se habían diseñado de acuerdo con los cambios y las demandas establecidas en la reforma a la escuela normal llevada a cabo en la última y la primera década del siglo XX y XXI (ver tabla 3).

Tabla 3

Licenciaturas y planes de estudio

Licenciaturas en	Planes de Estudio
Educación Preescolar.	2012
Educación Preescolar Intercultural bilingüe.	2012
Educación Primaria.	2012
Educación Primaria Intercultural bilingüe.	2012
Educación Secundaria con Especialidad en Español, Matemáticas, Inglés, Biología.	1999
Educación Telesecundaria.	1999
Educación Especial.	2004
Educación Física.	2002

Fuente: Elaboración propia con información del INEE (2017).

Para 2022, según los datos estadísticos de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGEsUM, 2022), el número de escuelas normales públicas es de 251. Estas operan solo planes y programas de estudio 2018, que consideran tres modalidades de titulación: tesis de investigación, portafolio de evidencias e informe de prácticas profesionales.

Las escuelas normales (EN) han estado sujetas a reformas cuyo objetivo ha sido la búsqueda de la mejora en la formación de los futuros maestros. En la historia de estas instituciones existen antecedentes de reformas desde mediados del siglo pasado que reorientaron la formación en este nivel (Ducoing, 2013). Sin embargo, la más importante se dio en la primera mitad de la década de los ochenta a partir de la que se reconoce a los estudios normalistas como de nivel de licenciatura (DOF, 1988). Hasta antes de esta reforma 1) los egresados de EN obtenían un título avalado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como profesor y no como licenciado y 2) estas escuelas no eran consideradas Instituciones de Educación Superior (IES). En consecuencia, los egresados que deseaban obtener un título de licenciatura debían complementar sus estudios en otras instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

3.1 La investigación en las Escuelas Normales y las modalidades de titulación 1975 y 1997

El reconocimiento de la escuela normal como una institución de educación superior trajo cambios académico-administrativos como la integración de la investigación a sus planes y programas. Para el caso de la Licenciatura en Educación Primaria, a diferencia de los planes y programas de 1975 (DOF, 1975), los elaborados en 1984 consideraron en la malla curricular tres asignaturas relacionadas con la investigación, ubicadas en el tercer, cuarto y octavo semestre respectivamente, Investigación Educativa I, Investigación Educativa II y Seminario de Elaboración del documento recepcional (DOF, 1988). Además, incorporaron la elaboración de un trabajo de titulación denominado “documento recepcional” como requisito de egreso que se materializaba como una tesis (ver el anexo 1 para consultar malla curricular plan 1984). De acuerdo con Rubio y Castro (2017) “el Plan de Estudios de Educación Normal de 1984 resaltaba la formación para la investigación y contemplaba entre sus opciones de titulación la elaboración de tesis...” (p. 3). La elaboración de este documento implicaba la realización de un proceso de investigación en el área educativa y la presentación de un examen profesional para obtener el título de Licenciado en Educación Primaria (ver anexo 2 para consultar malla curricular 1984).

La presencia de la investigación en la malla curricular como asignaturas en la formación de los futuros profesores y la realización de un proceso de investigación para la elaboración del documento recepcional materializada como tesis permaneció vigente durante 13 años. Sin embargo, con las reformas de los años noventa, las asignaturas relacionadas con la investigación desaparecieron, la forma de titulación se modificó y la modalidad de tesis fue sustituida por el documento recepcional (SEP, 1997). Este cambio se sustentó en la evaluación que las autoridades de la SEP llevaron a cabo sobre el plan 1984; en ella determinaron que en ese plan

...no se resolvió adecuadamente la forma de aprendizaje de la teoría y su relación con el ejercicio de la profesión y [...] no se estableció con suficiente claridad el tipo de conocimiento de la investigación educativa que era más relevante para los alumnos y que estos podían realmente adquirir, de acuerdo con su formación previa (SEP, 1997, p. 17).

En el plan de estudios 1997 el documento recepcional debía elaborarse durante los dos últimos semestres de formación. Se definía como un ensayo analítico y explicativo cuyo objetivo consistía en propiciar el fortalecimiento de la reflexión del estudiante normalista sobre su práctica docente. El documento recepcional se conceptualizaba como

...un ejercicio intelectual derivado de la reflexión sobre la práctica para analizar en profundidad y explicar –con base en la experiencia y en los aportes teóricos pertinentes– un problema educativo concreto que [diera] cuenta de las condiciones reales en las que se realiza la labor docente, de los factores que intervienen e influyen en ella y de las relaciones que se dan entre éstos y las formas en que funciona y se organiza la escuela (SEP, 2002, p.11).

Para la elaboración de este documento, la SEP publicó en 2002 las “Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. Licenciatura en Educación Primaria”. En este texto normativo se explicaban las características formales, las temáticas, la estructura del ensayo y las fases de desarrollo del documento recepcional; además, estas normas aportaban ideas de cómo elaborarlo (SEP, 2002). Como ya se señaló, los temas del documento recepcional debían vincularse con la práctica docente que los estudiantes desarrollaban en el aula dentro de las escuelas primarias. Las líneas temáticas sugeridas se muestran en la tabla 4.

Tabla 4

Líneas temáticas y ejemplos de títulos de documentos recepcionales sugeridos por la SEP (2002)

Línea temática	Ejemplo de documento recepcional
1. Análisis de experiencias de enseñanza.	La enseñanza de las matemáticas en un grupo de tercer grado de educación primaria.
2. Análisis de casos de problemas comunes de la práctica escolar y el funcionamiento de la escuela.	La reprobación, sus efectos en el desempeño escolar de los niños y en sus relaciones con los demás.
3. Experimentación de una propuesta didáctica.	El fomento de la lectura en un grupo de quinto grado: una secuencia didáctica.

Fuente: Elaboración propia con información de la Secretaría de Educación Pública, 2002.

La línea temática 1 incluía temas “relacionados con alguna experiencia que el estudiante haya desarrollado en el grupo de educación primaria y que desee analizar con mayor detalle, ya sea en la enseñanza de alguna asignatura en general o de algún contenido particular de asignatura” (SEP, 2002, p. 15). En la línea temática 2 se desarrollaban temas vinculados con el análisis de casos “...sobre algún tema como el nivel y naturaleza del aprendizaje, reprobación, ausentismo, disciplina, formas de evaluación, atención a necesidades educativas especiales...desigualdad educativa, fracaso escolar, gestión escolar o la influencia del ambiente familiar en el proceso educativo” (p.18). Finalmente, en la línea temática 3 se realizaban trabajos cuya finalidad se vinculaba con el diseño, análisis y aplicación de una secuencia didáctica relacionada con los propósitos y contenidos temáticos de la educación primaria. El propósito de estos últimos trabajos era “someter a prueba la secuencia didáctica y evaluar su eficacia, es decir, valorar en qué medida permite mejorar los resultados o solucionar problemas detectados” (p. 20).

3.2 La investigación en las escuelas normales y las nuevas modalidades de titulación 2012

Con el cambio de planes y programas en Educación Básica 2011 (SEP, 2011), el currículo de las EN se reformó nuevamente. La investigación continuó presente en los planes y programas de la Licenciatura en Educación Primaria y se integró al perfil de egreso como una competencia

profesional y en la malla curricular se incorporó en dos asignaturas denominadas Herramientas Básicas de la investigación y Trabajo de Titulación ubicadas en el quinto y séptimo semestre, respectivamente (ver anexo 2 para consultar malla 2012). Esta reestructuración introdujo además nuevas formas de titulación: el portafolio de evidencias, el informe de prácticas profesionales y la tesis de investigación (SEP, 2016). Cada uno de estos documentos tiene estructuras e intenciones diferentes (tabla 5), los dos primeros tienen como objetivo acercar a los estudiantes al proceso de investigación formal.

Tabla 5

Finalidades de los trabajos de titulación 2012

Modalidad de titulación	Finalidad
1. Portafolio de evidencias.	Demostrar un aprendizaje.
2. Informe de prácticas profesional.	Presentar una experiencia que dé cuenta de procesos de mejora en la docencia durante un periodo concreto de intervención.
3. Tesis de investigación.	Aportar conocimiento e información novedosa en algún en algún área o campo de conocimiento.

Fuente: Elaboración propia con información de la Secretaría de Educación Pública, 2014a.

El portafolio de evidencias “es un documento que integra y organiza las evidencias que se consideran fundamentales para representar las competencias establecidas en el perfil de egreso” (p. 19). Este documento recolecta “distintos tipos de productos seleccionados por la relevancia que tuvieron con respecto al proceso de aprendizaje...” (p. 19). Estos documentos sirven para que los estudiantes normalistas “muestren y demuestren sus logros... [reconstruyan] sus procesos de aprendizaje identificando momentos clave de su formación y situaciones concretas que les permitieron aprender de la experiencia” (SEP, 2016, p. 37). En la modalidad de portafolio de evidencias existen subtipos: portafolio de evaluación, portafolio de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje, portafolio de desempeño y portafolio electrónico (SEP, 2016). En la elaboración de este tipo de documentos de titulación se sugiere el seguimiento de distintas fases: definición, práctica, colección y recolección de evidencias, selección, presentación, reflexión y análisis y proyección.

El informe de prácticas se conceptualizó como un documento analítico-reflexivo que surge de la elaboración de un proceso de intervención realizado por el alumno en su periodo de práctica profesional. “En él se describen las acciones, estrategias, los métodos y los procedimientos llevados a cabo por el estudiante y tiene como finalidad mejorar y transformar uno o algunos aspectos de su práctica profesional” (SEP, 2014a, p. 15). Esta modalidad de titulación está sustentada en la metodología de la investigación-acción y en los ciclos reflexivos. El informe de práctica profesional comprende etapas en las que los estudiantes deben realizar distintos pasos reflexivos en función de la mejora de su práctica docente y del logro de las competencias del perfil de egreso.

Finalmente, la tesis de investigación se definió como “un texto sistemático y riguroso que se caracteriza por aportar conocimiento e información novedosa en algún área o campo del conocimiento” (SEP 2014a, p. 22), su “elaboración implica la utilización pertinente de referentes teóricos, metodológicos y técnicos que sean congruentes, además, con alguna perspectiva, enfoque o tipo de investigación” (SEP 2014a, p. 22). De acuerdo con las orientaciones emitidas por las autoridades, en la tesis de investigación “se presentan los resultados obtenidos al explorar un tema referido a la Práctica Profesional de los estudiantes o a otros temas de interés en el ámbito educativo” (SEP, 2016, p. 44).

Para la SEP (2014a)

En el ámbito de la formación y la práctica docente, la tesis tiene como objeto de estudio la educación, la enseñanza, el aprendizaje y los temas que le son inherentes[...] El punto de partida será la selección de un tema relativo al área de su formación [...] Dicho tema puede provenir...de los espacios curriculares del plan de estudios, de las experiencias obtenidas durante los periodos de práctica o bien de las discusiones o intereses que surgen en los estudiantes... (p.22).

De acuerdo con la SEP (2016), la tesis de investigación se clasifica en cinco tipos (tabla 6).

Tabla 6

Tipos de tesis según trabajo de titulación

Tipo	Objetivo	Metodología
De la propia práctica.	Solucionar un problema.	Investigación acción.

Estudio de caso.	Realizar el seguimiento de algún niño en particular para estudiar las características de sus procesos de aprendizaje desde el punto de vista de la docencia o psicología.	Estudio de caso.
De la práctica concepciones o creencias de otros.	Investigar las concepciones o creencias de otros (docentes, autoridades, padres de familia).	Investigación cualitativa, cuantitativa o mixta.
De una problemática socioeducativa.	Dar seguimiento y documentar una experiencia de trabajo.	Investigación-acción.
De corte teórico o tesina.	Revisión teórica para proponer una respuesta a la pregunta de investigación.	No especificado.

Fuente: Elaboración propia con información de la Secretaría de Educación Pública (2016).

Para la elaboración de la tesis, la SEP (2016) propuso una secuencia con los siguientes pasos: a) problematización, b) revisión de la bibliografía, c) selección de la metodología, d) recolección, e) análisis e interpretación de los datos y f) hallazgos y resultados.

De acuerdo con los documentos normativos que rigen el Plan 2012, la realización de las tres modalidades de titulación requiere que “los estudiantes reciban acompañamiento, orientación y apoyo de un profesor de la escuela normal” (SEP, 2014b, p. 9). Este profesor, que es nombrado asesor de trabajo de titulación debe cumplir con los siguientes requisitos (SEP, 2014b, pp.12-13):

1. Haber impartido cursos del Plan 2012.
2. Dominio del área o disciplina que haya impartido.
3. Dominio metodológico y técnico para analizar la información.
4. Tener experiencia previa en dirección de tesis, en elaboración de portafolios y/o de informes de prácticas profesionales. De no cumplir con estos requisitos, deberá capacitarse en la materia.
5. Tener grado académico de maestría.
6. Ostentar plaza de medio tiempo, tres cuartos o tiempo completo.

Si las EN no cuentan con estos perfiles en la planta académica “podrán recurrir a un asesor externo que cubra los requisitos [...], que conozca las orientaciones curriculares del Plan de estudios 2012 y que labore en una Institución de Educación Superior (IES) que tenga convenio de colaboración con la Escuela Normal del estudiante” (SEP, 2014b, p.13).

3.3 Las orientaciones de la DGE SuM para la titulación

La Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGE SuM), antes Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), tiene como misión “proponer y coordinar las políticas educativas de educación superior para las instituciones formadoras de docentes a fin de lograr óptimos niveles de calidad y cobertura, así como su integración a las necesidades de la educación básica del país (DGE SuM, 2022, párr. 1). Una de las funciones de esta institución es proponer “a la persona Titular de la Subsecretaría de Educación Superior las políticas para el desarrollo de las instituciones y programas de educación superior destinados a la formación de los profesionales de la educación, así como impulsar su implementación” (párr. 3).

Para la implementación del proceso de titulación y el desarrollo de los trabajos de titulación plan 2012, la DGE SuM publicó los siguientes documentos normativos:

1. Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación (SEP, 2014a).
2. Modalidades de titulación para la educación normal (SEP, 2016).
3. Lineamientos para organizar el proceso de titulación (SEP, 2014b).
4. Normas específicas de control escolar reinscripción, regulación, acreditación, regulación, certificación y titulación de las Licenciaturas para la formación de docentes en educación básica, en la modalidad escolarizada PLAN 2012 (SEP, 2015).

En el documento de orientaciones académicas para el trabajo de titulación (SEP, 2014a) se establecieron las características y las finalidades de cada modalidad de titulación, así como los pasos involucrados en el desarrollo del trabajo de titulación. Por su parte, en “Modalidades de titulación para la educación normal” (SEP, 2016), documento dirigido a los asesores de trabajo de titulación, se establecieron las diferencias entre las modalidades de titulación de los planes y programas 1997 y 2012. En este documento también se especificó cada una de las modalidades de titulación del plan 2012 en términos de sus procesos y sus productos y se describió la fundamentación teórico-metodológica de los procesos de titulación.

En el documento “Lineamientos para organizar el trabajo de titulación” (SEP, 2014b) se describieron “las responsabilidades y funciones de las instancias encargadas de atender el proceso de titulación en la escuela normal” (p. 7). Se establecieron las funciones y actividades para los

diferentes actores ligados al proceso de titulación como el director del plantel, la comisión y subcomisión de titulación (ST), el estudiante y el área administrativa. Además, se explicó el proceso del examen profesional, sus participantes, funciones y organización.

En las normas específicas de control escolar (SEP, 2015), se especifican las características de las modalidades de titulación, la organización de los exámenes profesionales y el plazo para la titulación. En la escuela normal, “si el estudiante aprobó todos los cursos, quedado pendiente su titulación, contará con un plazo máximo de seis meses para presentar su examen profesional con el documento que elaboró durante el octavo semestre en Trabajo de titulación” (SEP, 2015, p. 37). La fecha para el examen profesional “se asigna durante los seis meses contados a partir de la culminación de ese que es el último semestre” (INEE, 2017, p. 26).

3.4 Las funciones de la comisión y subcomisión de titulación

De acuerdo con los documentos emitidos por la SEP, la comisión de titulación (CT) “es el órgano colegiado responsable de velar por el cumplimiento de las disposiciones académicas referidas al proceso de titulación” (SEP, 2014b, p. 11).

Cada ciclo escolar, el subdirector académico del plantel constituye la CT y funge como presidente. Además, participan docentes que imparten cursos del plan de estudios 2012.

De acuerdo a los lineamientos establecidos para organizar el proceso de titulación, a la CT le corresponde realizar las siguientes actividades (SEP, 2014b, pp.12-13):

1. Recibir, analizar y dar respuesta a las solicitudes de los estudiantes correspondientes a la modalidad y tema de titulación.
2. Seleccionar a los profesores que cubran el perfil para ser asignados como asesores e inducirlos en las responsabilidades inherentes a la función asignada.
3. Asignar el asesor del trabajo de titulación a cada estudiante de acuerdo con la modalidad y tema seleccionado.
4. Registrar los proyectos de titulación de los estudiantes, identificando principalmente su modalidad, título y temática.
5. Asegurar que los asesores tengan un máximo de cinco asesorados.

6. Programar las reuniones que se realizarán en el ciclo escolar con los asesores del trabajo de titulación para dar seguimiento e identificar y atender las necesidades que se presenten durante el proceso.
7. Designar a los integrantes del jurado para cada examen profesional.
8. Entregar a cada jurado los TT que serán evaluados durante el examen profesional.
9. Verificar que los integrantes del jurado cumplan con las funciones asignadas.
10. Establecer y calendarizar, de acuerdo con las Normas de Control Escolar (Plan 2012) el periodo de exámenes profesionales.
11. Programar un periodo extraordinario dentro de los seis meses siguientes para los alumnos rezagados.
12. Establecer estrategias para dictaminar los trabajos concluidos y aprobados por el asesor académico.

3.5 El espacio curricular de Trabajo de Titulación

El Plan de Estudios 2012 contiene las orientaciones curriculares, el enfoque pedagógico, el perfil de egreso, el perfil de ingreso y la organización de la malla curricular para la formación de maestros de primaria (DOF, 2012). La malla curricular de este plan se organizó por cinco trayectos formativos: trayecto psicopedagógico, trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje, trayecto de la lengua adicional y tecnologías de la información y comunicación, trayecto de la práctica profesional y trayecto de cursos optativos (anexo 1). Los trayectos formativos se entienden como “un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes” (DOF, 2012, p. 13).

En el octavo semestre de la malla curricular se encuentra “un espacio curricular denominado Trabajo de Titulación, en el que el estudiante normalista desarrollará actividades orientadas a la elaboración de su portafolio, informe de prácticas o tesis de investigación, para lo cual recibirá la asesoría por parte de un docente” (DOF, 2012, p. 19). Aunque no existe un programa para su desarrollo, este espacio es considerado un curso con una carga horaria de cuatro horas semanales durante 18 semanas y tiene un valor de 3.6 créditos académicos (DOF, 2012).

3.6 El contexto institucional

El Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla (BINE) es una institución de formación de docentes de sostenimiento público ubicado en la ciudad de Puebla. Se fundó en 1879, aunque fue en 1880 cuando el gobernador “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” anunció formalmente la apertura de las clases de esta escuela normal (BINE, 2022).

El BINE tiene como misión ser “una institución de educación superior de amplia trayectoria y reconocimiento en la formación inicial de docentes idóneos, comprometida en la calidad educativa, mediante una cultura escolar innovadora, que contribuya al fortalecimiento de una nación próspera e incluyente” (BINE, 2022, párr.1).

La oferta académica que se ofrece en el BINE se distribuye en educación obligatoria, licenciaturas y posgrado. El nivel obligatorio incluye los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. Los seis programas de nivel licenciatura son: Licenciatura en Educación Inicial (LEI), Inclusión Educativa (LEI), Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria. (LEAT), Educación Física (LEF), Educación Preescolar (LEPE) y Educación Primaria (LEP). Por su parte, en el nivel posgrado se ofrece una especialidad en educación para la ciudadanía y derechos humanos, una maestría en Educación de la Actividad Física, Deporte y Salud y un doctorado en Ciencias de la Educación (BINE, 2022).

El BINE se conduce mediante las figuras de director general, subdirector administrativo general y subdirector académico general. Esta estructura jerárquica se replica en los seis programas de licenciatura. Esto significa que cada licenciatura cuenta con un director, un subdirector académico y un subdirector administrativo. De manera global, la institución se rige por las normas, estatutos e indicaciones establecidos por las autoridades de las Secretarías de Educación, estatal y federal.

En el BINE existen tres áreas sustantivas: docencia, investigación y extensión y difusión de la cultura. Además, cuenta con los programas de movilidad, seguimiento a egresados, tutoría, trayectoria escolar, psicopedagogía, asesoría académica y lenguas. La meta de estos programas es apoyar de la formación de los futuros profesores desde diferentes áreas. Cabe señalar que estas áreas y programas operan desde la subdirección general académica y que cada licenciatura cuenta con sus propios responsables para cada una de ellas. Lo mismo sucede para otros casos como la

comisión de titulación (CT). En el caso del BINE, la CT está integrada por los subdirectores académicos de cada una de las licenciaturas. A su vez, cada una de las licenciaturas conforma una subcomisión de titulación (ST), la cual está integrada por el presidente de la subcomisión de titulación, cargo que ocupa el subdirector académico de la licenciatura y un conjunto de profesores.

3.7 La Licenciatura en Educación Primaria en el BINE

La Licenciatura en Educación Primaria del BINE (LEP) es un programa educativo de modalidad escolarizada que tiene como meta formar docentes “para impartir clases en escuelas primarias” (BINE, 2022, s/p). La LEP es la licenciatura más antigua de la institución; se fundó en 1879. De las seis licenciaturas que oferta el BINE, la LEP es la segunda mayor en matrícula. Para el ciclo escolar 2021-2022, tenía inscritos 474 estudiantes y en ella laboraban 56 profesores y 12 apoyos administrativos; es un programa educativo que cuenta con un profesor con el reconocimiento de candidato a SNI (Sistema Nacional de Investigadores), dos Cuerpos Académicos y cinco profesores con el reconocimiento de Perfil Deseable reconocidos por el PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente) de la Secretaría de Educación Pública.

El plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria está distribuido en ocho semestres (SEP, 2012). La malla curricular se integra por “cincuenta y cinco cursos, organizados en cinco trayectos formativos y un espacio más asignado al Trabajo de Titulación (SEP, 2012, p. 19). En este plan de estudios, los estudiantes realizan jornadas de observación y práctica en las escuelas primarias de diferentes contextos. Durante el séptimo y octavo semestre, los estudiantes acuden a la institución solo una vez por semana para tomar clase y realizar las reuniones con su asesor de trabajo de titulación ya que realizan su servicio social.

3.8 Las orientaciones de la comisiones y subcomisiones institucionales para la titulación

En el BINE, la comisión de titulación (CT) institucional y la subcomisión de titulación (ST) de cada una de las licenciaturas ha elaborado un conjunto de materiales cuyo objetivo es ayudar a profesores y estudiantes a realizar el trabajo de titulación. Estos materiales contienen sugerencias para la conducción del proceso y definen la estructura de cada una de las modalidades de titulación disponibles en el plan y programa 2012.

Para el ciclo escolar 2020-2021, la ST de la LEP difundió 12 documentos relacionados con la elaboración de los trabajos de titulación y la regulación del proceso de asesoría.

1. Protocolo para la realización de tesis cuantitativa y cualitativa (documento del BINE).
2. Guía para la realización de tesis de investigación cuantitativa y cualitativa (documento del BINE).
3. Estructura para el Informe de Prácticas Profesionales, Plan de Estudios 2012 y 2013 (documento del BINE).
4. Guía para la redacción de documentos de titulación BINE basada en el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA) en su sexta edición (documento del BINE).
5. Reglamento General de Titulación ciclo escolar 2020-2021 (documento institucional).
6. Calendarios de actividades del trabajo de titulación del semestre “A” y “B” (documento de la LEP).
7. Lista de cotejo del protocolo de tesis (documento de la LEP).
8. Reporte mensual de avances del documento de titulación (documento de la LEP).
9. Registro de sesión de trabajos de titulación (documento de la LEP).
10. Criterios para la evaluación de forma del documento de titulación (documento de la LEP).
11. Logística y funciones para la realización de exámenes profesionales (documento de la LEP).
12. Ficha de cuestionamientos del sinodal para el sustentante en el examen profesional (documento de la LEP).

Cada ciclo escolar los materiales son actualizados. Su revisión tiene como meta verificar la vigencia de los apartados y orientaciones plasmadas en los documentos e integrar las sugerencias de los miembros de la CT, ST y los asesores de titulación.

3.9 La implementación de las modalidades de titulación en la LEP

La implementación de las modalidades de titulación del plan de estudios 2012 en la LEP comenzó en el ciclo escolar 2015-2016. Para la conducción del trabajo en dicho ciclo escolar los asesores contaron con los lineamientos generados por las autoridades federales publicados hasta el 2015 (apartado 3.3). Además, la subdirección académica de la institución organizó reuniones

de trabajo encabezadas por la subcomisión de titulación para asegurar que la elaboración de los trabajos de titulación cumpliera con lo establecido por la autoridad federal (NC-INV-231020).

En las reuniones se concentró a los profesores que fungieron como asesores y fueron conducidas por quienes contaban con mayor experiencia en la realización de investigaciones y en la docencia en escuelas primarias. Para el caso de la modalidad de tesis, las reuniones estuvieron a cargo de los profesores que tenían experiencia en investigación y que contaban con estudios parciales de doctorado. Para el caso del informe de prácticas profesionales, los profesores responsables fueron aquellos que habían trabajado dentro de las escuelas primarias como docentes frente a grupo o que habían sido formados dentro de las Escuelas Normales. El portafolio de evidencias no fue abordado en estas sesiones de trabajo.

En estas reuniones se diseñaron lineamientos y sugerencias para la conducción de la asesoría de titulación que se plasmaron en los siguientes documentos, algunos de los cuales todavía siguen vigentes (NC-INV-301020):

- a) Guía de elaboración de tesis, paradigma cuantitativo.
- b) Instrumento para evaluar el documento de titulación (elementos de forma).
- c) Guía para la construcción, evaluación y seguimiento del informe de prácticas profesionales.
- d) Guía para la elaboración de informe de prácticas profesionales y tesis.

La guía para la elaboración de informe de prácticas profesionales y tesis reunía un conjunto de actividades y sugerencias bibliográficas que el asesor podía seguir. Esta guía sugería el uso de las lecturas recomendadas por la autoridad federal y recogía las propuestas de los profesores derivadas de las reuniones.

Para el siguiente ciclo escolar 2016-2017, los asesores comenzaron su trabajo con los documentos emitidos por las autoridades federales (apartado 3.3). A diferencia del ciclo anterior, la subdirección académica no convocó a reuniones para establecer detalles sobre el proceso de titulación, ya que la mayoría de los profesores responsables de estas actividades contaba con permiso para ausentarse de sus labores por estudios de maestría y doctorado (NC-INV-231020). Por consiguiente, los asesores realizaron la asesoría con la experiencia, conocimientos, materiales bibliográficos y lineamientos anteriores (NC-INV-301020).

Para los ciclos escolares 2017-2018 y 2018-2019, el trabajo de asesoría se organizó nuevamente con los documentos emitidos por la autoridad federal y las guías institucionales elaboradas por la CT. Además, se elaboraron nuevos documentos institucionales como el “Protocolo para la investigación cuantitativa” y el “Protocolo para la investigación cualitativa”. En estos últimos se describían los apartados, el contenido y las características del protocolo de investigación de acuerdo con “Orientaciones para la Elaboración del Trabajo de titulación” (SEP, 2014a).

Para el ciclo escolar 2019-2020, la subdirección académica institucional determinó rediseñar los documentos que regían el trabajo de los asesores y convocó a profesores que tenían experiencia en el desarrollo de la asesoría en el Plan 2012 para realizar la revisión y elaboración de las guías y protocolos institucionales. Los documentos rediseñados fueron aplicados en tres programas educativos: Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Inicial.

Para el ciclo escolar 2020-2021, debido a la pandemia COVID-19, la CT determinó no revisar los documentos, por lo tanto, los asesores trabajaron con los lineamientos institucionales elaborados para el ciclo escolar anterior. En la LEP, los profesores también consultaron los documentos elaborados por la ST durante la pandemia (ver apartado 3.7).

3.10 Modalidades de titulación

En la Licenciatura en Educación Primaria han egresado seis generaciones con el Plan de Estudios 2012. En este periodo sólo se han dirigido dos tipos de trabajos de titulación: tesis de investigación e informe de prácticas profesionales.

Durante las cuatro generaciones más recientes, la tesis de investigación fue la modalidad de titulación que se asesoró con más frecuencia. La tabla 7 muestra la cantidad de Trabajos de Titulación (TT) realizados por cuatro generaciones.

Tabla 7

Número de estudiantes que realizan tesis de investigación e informe de prácticas profesionales

Generación	Modalidad de titulación		
	No. de estudiantes	Tesis de investigación	Informe de prácticas profesionales
2014-2018	50	36	14
2015-2019	91	72	19
2016-2020	77	65	13
2017-2021	58	53	5

Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por la Subdirección Académica de la LEP.

En el análisis de los títulos de tesis de investigación de dichas generaciones se identificó que los campos formativos más investigados son los de pensamiento matemático y el lenguaje y comunicación (ver apéndice 2 para consultar las tendencias en los temas de investigación de cada uno de los trabajos producidos).

3.11 La organización del Trabajo de Titulación antes de la pandemia

La elaboración del Trabajo de Titulación (TT) se lleva a cabo en el tiempo curricular establecido por el plan de estudios (SEP, 2012) y tiene una duración de 11 meses –de septiembre a julio-. Durante este periodo, un profesor-investigador ayuda al estudiante a elaborar y desarrollar un proyecto de investigación que culmina con la presentación de un trabajo que da cuenta del proceso metodológico realizado y de los resultados obtenidos durante la investigación.

A partir del ciclo escolar 2017-2018 y hasta el 2020-2021, el proceso elaboración del TT comienza con la recepción por parte de la subdirección académica de un documento elaborado por los estudiantes en el que hacen explícita la elección de modalidad de titulación. Después de cubrir este requisito académico-administrativo, la subdirección académica convoca a una reunión general (NC-INV-250920). En esta sesión, el subdirector académico distribuye el número de estudiantes entre el número de profesores que fungen como asesores según tres parámetros:

1. El tipo de contratación con la que cuente el profesor que realizará la asesoría.

2. Los resultados de la evaluación del desempeño del profesor del ciclo anterior.
3. El número de estudiantes que realizan el TT.

Después de esta reunión, el subdirector académico establece los horarios disponibles para trabajar, los productos a entregar (bitácoras de asesoría, oficios de seguimiento y proyecto de investigación) y las fechas en que los estudiantes presentarán avances ante una comisión.

El trabajo de asesoría se divide en dos periodos. El primero comprende de septiembre a diciembre y culmina con la entrega y presentación del protocolo de investigación. Al finalizar este periodo, la subcomisión de titulación organiza un evento académico denominado “Presentación de avances” en donde cada estudiante expone su trabajo ante una comisión integrada por tres profesores que no incluye al asesor. Esta comisión realiza orientaciones escritas y verbales que en un momento posterior son analizadas por el asesor y el estudiante para identificar su relevancia dentro de la elaboración del trabajo de titulación. Las orientaciones pueden ser integradas o no, eso depende de la decisión del asesor y el estudiante. El segundo periodo comienza en enero y culmina con la presentación del examen profesional.

Las asesorías de trabajos de titulación se llevan a cabo los lunes de 7:00 a 12:00 horas. Los asesores deciden cómo organizar el trabajo dentro de la sesión. A la par, consideran y tienen presentes los requisitos que la ST ha elaborado, como las fechas de entrega y la elaboración de reportes escritos y bitácoras.

Además de los estudiantes y profesores-asesores que realizan y dirigen la investigación, en la LEP existen otros actores que participan en este proceso: la subcomisión de titulación, los directores de las escuelas primarias y los docentes titulares del grupo de práctica.

3.12 La organización del trabajo de titulación durante la pandemia

A partir del cierre de las escuelas por la pandemia Covid-19 en marzo de 2020, los profesores y estudiantes realizaron su trabajo vía remota a través de las aplicaciones de la Gsuite, espacio de trabajo virtual con el cual la comunidad educativa del BINE se apoyó para las clases en línea. De modo que, profesores y estudiantes utilizaron las aplicaciones de GMail, Google Meet, Google Classroom y Google Drive, así como la mensajería instantánea WhatsApp y el teléfono.

El trabajo de asesoría vía remota siguió algunas prácticas desarrolladas en ciclos escolares anteriores. Las reuniones de trabajo para la titulación se realizaron los días lunes en un horario

de 7:00 a 12:00 horas, pero a través de la aplicación de videoconferencia Google Meet. El trabajo durante el ciclo escolar se dividió en dos periodos. En la primera parte, que culminó en enero, los asesores y estudiantes elaboraron el protocolo de investigación que expusieron de manera remota. En la segunda parte, los estudiantes desarrollaron y concluyeron su investigación. Este periodo terminó con la realización del examen profesional en el mes de julio.

La duración de las reuniones de trabajo dependía del número de estudiantes que tenían asignados los profesores. En promedio, los profesores realizaban sesiones de trabajo de 120 a 240 minutos.

Debido a que, en comparación con generaciones anteriores, el número de estudiantes que cursaban el último grado era pequeño, los asesores tuvieron la oportunidad de especificar el número de estudiantes con los querían trabajar.

3.13 La cultura de investigación en elaboración del trabajo de titulación en la LEP

En la LEP, los estudiantes que eligen elaborar tesis de investigación como una opción de trabajo de titulación tienden a investigar problemáticas de la práctica profesional.

Aunque existen cuatro campos formativos -1) lenguaje y comunicación, 2) pensamiento matemático, 3) exploración y comprensión del mundo natural y social, 4) desarrollo personal y para la convivencia- los estudiantes generalmente escogen para investigar temas asociados a las asignaturas de español y matemáticas (ver tabla 8 y apéndice 3 para consultar más títulos).

Tabla 8

Ejemplos de títulos de tesis de investigación realizados en la LEP de 2016 a 2020

Título	Campo de formación	Asignatura
Influencia del método “ABP” en el desarrollo del cálculo mental en 1° grado.	Pensamiento matemático	Matemáticas
"Kahoot", una propuesta para favorecer el cálculo mental en los alumnos de 5° grado.	Pensamiento matemático	Matemáticas
Actitud positiva hacia la matemática en estudiantes de 6° grado con la implementación de la didáctica del superaprendizaje.	Pensamiento matemático	Matemáticas
El teatro Kamishibai como estrategia para mejorar la comprensión lectora.	Lenguaje y comunicación	Español
El método "Glenn Doman" para adquirir la lectura en un grupo de 1er. Grado.	Lenguaje y comunicación	Español

Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por la Subdirección Académica de la LEP.

En las tesis elaboradas dentro de la LEP además de focalizar la práctica docente, hay una tendencia a enfocar la investigación hacia el estudio de estrategias didácticas y metodologías de enseñanza. Además, se investiga en torno a la aplicación de programas como Constrúyete, Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) y Programa Nacional de Lectura y su efectividad en escuelas primarias. Esta forma de realizar investigación ya estaba presente en el plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 1997).

La emergencia sanitaria por COVID-19 dio apertura a que dentro de la institución se realizaran investigaciones orientadas hacia otras temáticas como la conectividad a internet en el aprendizaje, las competencias emocionales durante el confinamiento, la resiliencia de actores educativos y el uso de las TIC por parte de docentes. En este sentido, los títulos de algunos trabajos dieron cuenta de esta situación. Sin embargo, la mayoría de tesis se apegaron a la tradición, es decir, se enfocaron a problemáticas enfrentadas durante la práctica docente a distancia (ver tabla 9 y ver apéndice 3 para consultar títulos completos).

Tabla 9

Ejemplo de títulos de tesis enfocados en problemas de la práctica docente de la generación 2017-2021

Títulos	Asignatura
Método krulik-rundnick y el aprendizaje híbrido de suma y resta en segundo grado de primaria	Matemáticas
La implementación del aula virtual y enseñanza de la suma y resta en la educación primaria	Matemáticas
Aprendizaje de la suma y resta a través del juego de simulación en primer grado	Matemáticas
uso de las tic como estrategia y la ortografía en alumnos de quinto grado de primaria	Español
juegos digitales y las habilidades matemáticas de suma y resta en segundo grado de primaria	Matemáticas
Descripción cuantitativa de la comprensión lectora en alumnos de quinto de primaria	Español

Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por la Subdirección Académica de la LEP.

En la tabla se observa que, en pandemia, los estudiantes y asesores continuaron enfocando las tesis a un tipo de investigación que en la LEP se denomina “intervención”; término que es utilizado reiteradamente dentro del vocabulario de la LEP, pero que involucra diversos y distintos significados: manera de hacer investigación, trabajo de campo, recolección de datos, aplicación de estrategia didáctica y momento específico del proceso de investigación. La intervención en la LEP es un tipo de investigación que implica la aplicación de un método de enseñanza con un conjunto de secuencias didácticas cuyo fin es evaluar los resultados de este en el aprendizaje de los niños de la escuela primaria. Esta investigación de intervención se organiza bajo un enfoque cuantitativo con un diseño de prueba-post-prueba. Pero también se recurre a un enfoque cualitativo para observar los cambios derivados de la aplicación de una estrategia didáctica. La investigación planteada como intervención, sigue las etapas:

1. Elaboración de un diagnóstico del grupo de la escuela primaria e identificación de una problemática de aprendizaje o enseñanza.
2. Elección de una estrategia didáctica, programa o método de enseñanza.

3. Diseño de la manera a través de la cual aplicarán el método, la estrategia o programa en la escuela primaria.
4. Aplicación de la estrategia didáctica o el método de enseñanza o el programa.
5. Recolección de datos generalmente a través de pruebas.
6. Análisis de datos.

A continuación, se resume la conceptualización de un diseño de investigación de intervención en la LEP (ver tabla 10).

Tabla 10

Diseño de la investigación de intervención en la LEP

	Observación 1	Estímulo o tratamiento	Observación 2
Grupo de práctica	Diagnóstico Pre-prueba	Aplicación de la estrategia didáctica, método de enseñanza o programa educativo	Medición de resultados Post- prueba

Esta forma de entender y hacer investigación denominada “intervención” sugiere que dentro de la LEP existe una idea compartida por profesores y estudiantes sobre lo qué es la investigación en los trabajos de titulación y cómo se realiza en esta institución.

Capítulo 4. Marco metodológico

El estudio se realizó en el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, mejor conocido como BINE, escuela normal (EN) pública en la que laboran cerca de 243 profesores distribuidos en todos los programas que ofrece la institución.

Se focalizó en la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), básicamente porque en ese programa se operan planes y programas 2012 que contemplan la modalidad de titulación de tesis de investigación (SEP, 2016). El escenario educativo inmediato es el trabajo de titulación en donde se estudia la mediación docente, en donde, además, la investigadora tiene acceso y conocimiento de dicho programa, ya que colabora directamente en él.

4.1 Presentación del método

El enfoque metodológico que orientó este trabajo fue cualitativo. Para caracterizar la mediación se partió de un paradigma constructivista (Lincoln, Lynham y Guba, 2018) en el que se asume que las realidades son subjetivas, construidas y co-construidas de manera local, así como basadas en la experiencia y la interacción de los individuos (Guba y Lincoln, 2002). Se reconoce que no existe una realidad tangible y única, sino que la realidad se (re)construye a partir de las interacciones de los sujetos partícipes de una experiencia en un contexto determinado (Lincoln, Lynham y Guba, 2018).

En esta investigación se propuso un acercamiento orientado hacia la comprensión, el entendimiento y la reconstrucción del objeto de estudio en un contexto natural. Se siguió un diseño flexible (Mendizábal, 2007; Pedraz, Zarco, Ramasco y Palmar, 2014) que permitió una continua reorientación del proceso de investigación a partir de los avances en la recolección, análisis e interpretación de datos (Mendizábal, 2007). En este trabajo interesó comprender una práctica docente desde las distintas perspectivas de los sujetos, es decir, notar las particularidades que cada profesor imprime a dicha práctica. Siguiendo este interés, se privilegió “...lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo...” (Vasilachis, 2007, p. 49).

Para estudiar la mediación docente se utilizó una mirada desde la etnografía, la cual tiene como propósito “describir qué sucede en el lugar, cómo la gente involucrada entiende sus propias acciones y de los otros, y el contexto en el que la acción sucede” (Hammersley y

Atkinson, 1994, p. 20). Esta tradición muestra “un fuerte interés por la exploración de la naturaleza de un fenómeno social particular, más que por la determinación a examinar hipótesis sobre ellos” (Atkinson y Hammersley, 1998 citado en Flick, 2004, p. 162).

Para Hammersley y Atkinson (1994) la etnografía es un método de investigación social que trabaja con distintas fuentes de información. Dentro de la tradición etnográfica,

La experiencia metodológica del etnógrafo se modifica y recrea en el tiempo, interviniendo el estilo personal de investigar; el tiempo y condiciones institucionales en que se desarrolla la investigación; y el carácter imprevisible de nuestro trabajo de campo. La vida del etnógrafo se determina más por lo que sucede en el camino, que por sus planes y proyectos iniciales (Bertely, 2000, p. 99).

Se eligió la etnografía como método porque se consideró que la mediación docente es un fenómeno inmerso en la cultura de la escuela normal donde se realizó el estudio. El acercamiento etnográfico permitió comprender las acciones de los profesores como acciones individuales que están permeadas por las tradiciones, las normas y los valores académicos, administrativos sobre las maneras de hacer investigación para la titulación.

4.2 Sujetos de estudio

La elección de docentes se llevó a cabo bajo los siguientes criterios: a) años de servicio dentro de las EN, b) nivel de estudios, c) formación inicial, d) experiencia como asesores de trabajos de titulación en la modalidad tesis de investigación, e) experiencia en la realización de investigaciones educativas y producción académica, f) experiencia en gestión académico-administrativa dentro de la institución y g) tipo de contratación (tiempo completo, medio tiempo, profesor de asignatura por horas). De acuerdo a estos criterios se seleccionaron doce profesores.

En un primer momento, se invitó a doce profesores para participar en la investigación. Antes de entrar a campo, se estableció contacto vía telefónica y se acordó un calendario de trabajo. Al inicio del trabajo de campo, algunos de los profesores elegidos no respondieron las llamadas telefónicas, los mensajes WhatsApp, ni los correos electrónicos. Finalmente, una semana antes de comenzar, solo seis profesores confirmaron su participación, abrieron “las puertas” de sus salones virtuales y enviaron las ligas de acceso a las reuniones semanales en la plataforma Meet. Al finalizar las sesiones de asesoría, se contó con la observación de cinco profesores, ya que uno

abandonó la investigación. La investigadora intentó mantener contacto él, pero no logró establecer comunicación, por ningún medio. Los docentes que permanecieron en todo el proceso de investigación fueron solo cuatro: Jimena, Javier, Donovan y Analía. Se aclara que estos nombres son seudónimos.

A continuación, se presenta cada uno de ellos a partir de los criterios tomados en cuenta para la selección.

Donovan es un profesor egresado de una escuela normal que tiene el grado de doctorado. Ha tenido experiencia en asesoría de trabajos de titulación durante más de 10 años. Ha ocupado puestos administrativos relacionados con la dirección y con la difusión de la investigación dentro de la institución. Ha publicado artículos de investigación y participado en distintos eventos académicos relacionados con la producción académica dentro y fuera del país. Forma parte de un cuerpo académico y es el líder de la primera red de investigación desarrollada en el estado entre escuelas normales y universidades.

Jimena es una profesora con más de 35 años de experiencia laboral en escuelas normales y de educación básica. Es egresada de una escuela normal, cuenta con el grado de maestría y tiene estudios de doctorado. Tiene experiencia en la asesoría de trabajos de titulación desde los años noventa. Ha ocupado puestos administrativos relacionados con la dirección de escuelas normales a nivel estatal. Ha publicado artículos de investigación y participado en distintos eventos académicos relacionados con la investigación educativa dentro del país. Dentro de la LEP se ha ocupado de formar a estudiantes en investigación de manera extracurricular.

Analía es una profesora egresada de una escuela normal. Cuenta con los grados de maestría y doctorado en educación. Ha asesorado trabajos de titulación desde el ciclo escolar 2015-2016. Fue candidata al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Realiza investigaciones en conjunto con sus estudiantes que son publicadas en revistas indexadas y con arbitrajes nacionales e internacionales. Ha participado en distintos eventos académicos relacionados con investigación educativa a nivel nacional e internacional.

Javier es un profesor egresado de una universidad. Cuenta con los grados de maestría y doctorado en educación. Ha trabajado en escuelas normales desde hace 20 años como

profesor y como personal directivo. Forma parte de la planta de asesores de titulación desde el año 2017. Ha trabajado con distintos planes y programas dentro de las escuelas normales (2012, 2018) y durante el ciclo escolar 2021-2022 formó parte de la subcomisión de titulación de la Licenciatura en Educación Primaria.

4.3 Categorías de análisis

El análisis de la mediación docente para la titulación se hizo considerando las acciones de dicha mediación de los profesores, la identificación de una ZDP, las herramientas psicológicas, los conocimientos sobre el proceso de investigación, los conocimientos sobre la elaboración y las características de los trabajos de titulación, la cultura escolar que se concreta en expresiones, normas, valores y tradiciones sobre la elaboración de trabajos de titulación dentro de las EN. Para construir las categorías de análisis se realizó un cuadro de pasaje teórico-empírico (Guzmán, 2020) en el que se establecieron el objeto de estudio, las categorías y subcategorías y las técnicas para recolectar la información y otras fuentes (tabla 11).

Tabla 11

Pasaje teórico- empírico del objeto de estudio

Objeto de estudio	Dimensiones de la cultura escolar	Categoría	Técnicas y fuentes de recolección de datos	
Mediación		Acciones de mediación.	Observación. Entrevista semiestructurada.	
		Herramientas psicológicas.	Observación. Entrevista semiestructurada.	
		Curricular	Conocimientos sobre el proceso de titulación.	Observación. Entrevista semiestructurada.
		Conocimientos sobre la elaboración y las características del trabajo titulación.	Observación. Entrevista semiestructurada.	
		Político institucional	Cultura escolar concretada en expresiones, normas y tradiciones sobre la elaboración de Trabajos de Titulación.	Observación. Entrevista semiestructurada. Documentos.

Si bien se partió de las categorías presentadas en la tabla 4.1, también se adoptó una postura abierta a la inclusión de conceptos sensitivos que “proporciona al usuario un punto de referencia y una guía para la aproximación a cuestiones empíricas... [y] sugieren direcciones a donde dirigir la mirada” (Blumer, 1954 como se citó en Hammersley y Atkinson, 1994, p.197).

4.4 Técnicas de recolección y otras fuentes de datos

Considerando las características de los estudios cualitativos con enfoque etnográfico para esta investigación se usaron la observación (Angrosino, 2012), la entrevista semiestructurada (Rodríguez, Gil y García, 1999) y documentos usados en el proceso estudiado (Bertely, 2000).

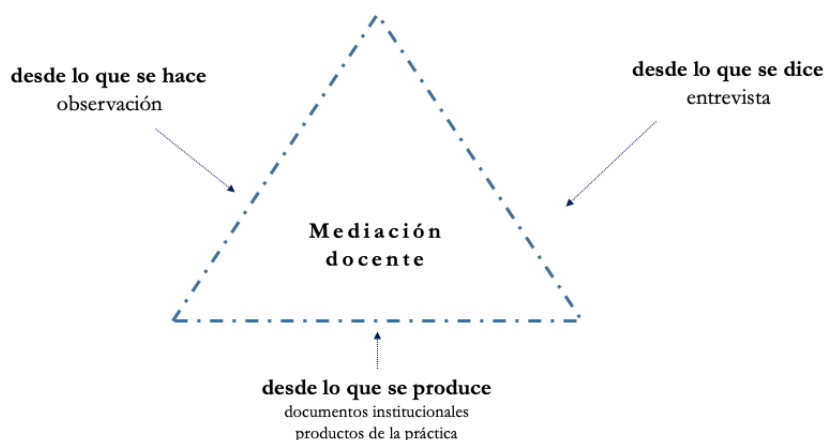
Se recurrió a la entrevista semiestructurada y a la observación para entender el sentido único que los profesores les dan a sus actos y comprender la cultura escolar en la que se encuentran inmersos, así como las interpretaciones que le atribuyen a sus acciones. Estas técnicas se utilizaron porque desde la perspectiva etnográfica

No basta con utilizar guías de observación cerradas y previamente estructuradas, aplicar encuestas o integrar listas de categoría donde la voz y el comportamiento de los actores escolares están presentes. Es necesario construir redes y relaciones significativas entre representaciones y actuaciones características que, aun para los mismos protagonistas, pueden permanecer ocultas o ser desconocidas (Bertely, 2000, p. 31).

Se incluyeron documentos institucionales que contribuyeron a la identificación de algunos elementos de la cultura escolar concretados en la práctica de los profesores que participaron en la investigación. Al respecto de la revisión de documentos como archivos y expedientes escolares, Bertely (2000) afirma que, aunque el trabajo etnográfico “se funda principalmente en registros de observación y entrevistas, sin ignorar otras fuentes de información útiles para la triangulación y validación empírica” (p. 50). Además, se revisaron los “productos de la práctica” (Martínez-Rizo, 2012) generados por los estudiantes y los profesores durante la asesoría de los trabajos de titulación, específicamente las bitácoras de investigación y las presentaciones de PowerPoint para identificar aspectos que no se registraron en las sesiones observadas y que fueron abordados en las entrevistas a cada uno de los profesores.

Las técnicas antes descritas tuvieron como propósito recolectar información desde diferentes ángulos para así comprender la mediación docente desde lo que se decía, desde lo que se hacía y desde lo que se producía en la LEP-BINE (ver figura 5). Se decidió abordar la mediación desde estos tres ángulos, porque de acuerdo con Angrosino (2012), la investigación etnográfica “descansa en un compuesto de fuentes observacional, de entrevista y de archivo” (p.77); la última es “es particularmente importante cuando se está interesado en estudiar acontecimientos o comportamientos que cambian con el tiempo” (p.76).

Figura 5 Ángulos para mirar la mediación docente



4.4.1 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada se utilizó para comprender mejor algunas de las acciones de los profesores registradas en la observación, identificar el uso y significado que le atribuían a las herramientas psicológicas desplegadas en las asesorías, precisar los aprendizajes que habían construido a lo largo del desarrollo de la actividad en la escuela normal, distinguir los usos de los documentos oficiales y explorar el significado de algunos términos asociados al desarrollo del trabajo de titulación. La utilización de esta técnica permitió dos cosas, por un lado, identificar “lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ello ven, clasifican y experimentan su propio

mundo” (Ruíz, 1999, p. 109) y por el otro, abordar los aspectos que habían sido registrados en la fase de observación y que necesitaban profundizarse.

4.4.2 Observación

La observación permitió acercarse a la mediación de cada uno de los profesores. Se recurrió a la observación para identificar cómo es que los profesores desarrollan esta actividad, examinar las acciones que llevan a cabo, distinguir las relaciones que establecen con sus estudiantes para la elaboración del TT, las herramientas psicológicas y los conocimientos movilizados durante las asesorías. A través de la observación, se identificaron las conductas que caracterizan la mediación y los elementos culturales que arropaban la actividad, mismos que se profundizaron en las entrevistas a cada uno de los sujetos de estudio.

Durante las sesiones observadas, se adoptó una “pertenencia periférica”. En esta, los investigadores “observan a las personas que estudian e interactúan íntimamente con ellas, y establecen por ello una identidad como miembros, pero no participan en las actividades que constituyen la esencia de la pertinencia del grupo” (Angrosino, 2012, p. 82).

4.4.3 Documentos institucionales

Se recolectaron guías para la elaboración del TT, listas de cotejo, calendarios de exámenes profesionales, calendarios de trabajo y bases de datos sobre los TT diseñados por la subcomisión de titulación y el área académica de la institución. Documentos que permitieron la ubicación de algunas tradiciones, normas y valores de la cultura escolar integrada por la dimensión institucional-política y curricular en las acciones de los profesores que arropan la asesoría de TT.

4.5 Instrumentos

Para recolectar la información se utilizaron los siguientes instrumentos: registros de observación (Bertely, 2000), notas de campo (Navarro, 2007) y la guía de entrevista (Taylor y Bogdan, 1987).

Para Bertely (2000), el registro de observación ampliada (ROA) es un texto que recuerda y da cuenta de los hechos, de los sucesos y de lo escuchado dentro del aula, en el cual se documenta de modo detallado el contexto, el escenario, los actores y el comportamiento” (p. 50). En esta investigación, el ROA se utilizó para inscribir las acciones, las actitudes y los gestos de los

estudiantes y profesores, los silencios y las interacciones que se llevaron a cabo durante las sesiones de trabajo. En ellos también se registraron las ideas a considerar en la fase de análisis, los elementos teóricos que debían de profundizarse y los hallazgos de posibles categorías emergentes.

Las notas de campo (NC) o anotaciones de campo, de acuerdo con Hammersley y Atkinson (1994) son

descripciones más o menos concretas de los procesos sociales y sus contextos. La finalidad es captar los procesos sociales en su integridad, resaltando su diversas características y propiedades, siempre en función de cierto sentido común sobre lo que es relevante para los problemas planteados en la investigación (como se cita en Navarro, 2007, p.9).

En esta investigación en las notas de campo (NC) se inscribieron anotaciones derivadas de charlas informales establecidas con los profesores y estudiantes fuera del escenario observado. En las NC se registraron expresiones para apoyar la interpretación de la información y se registraron recordatorios y otros aspectos como las propias reflexiones, producto de lo visto y oído que sirvieron como insumo para el análisis de los datos. Las notas se escribieron en diferentes etapas de la investigación, durante la recolección de datos, durante la sistematización y codificación de datos y durante la escritura de los hallazgos. Las NC permitieron contextualizar lo expresado y comentado por el profesor y afinar el guion de entrevista (ver apéndice 4 para revisar ejemplos de las notas de campo).

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), la guía de entrevista “se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante” (p.119). Esta tiene como propósito conocer el pensamiento de los participantes. En esta investigación, la guía de entrevista se diseñó después de la realización de la observación directa de las sesiones de trabajo de los profesores y se utilizó como medio para conocer el sentido único que los profesores les dan a sus actos (ver apéndice 5 para consultar guía de entrevista).

4.6 Trabajo de campo

El trabajo de campo se llevó a cabo durante dos ciclos escolares. Comenzó en el mes de agosto de 2020 y concluyó en el mes de abril de 2022 con la realización de entrevistas semiestructuradas a los profesores que participaron en la investigación.

Aunque al inicio de la investigación se proyectó la realización de un trabajo de campo presencial, la emergencia sanitaria por el COVID-19 condujo a que se realizara vía remota con la ayuda de distintos medios de comunicación como el correo institucional, las llamadas telefónicas, las aplicaciones de mensajería instantánea WhatsApp y Facebook Messenger, la red social Facebook y la aplicación de videoconferencia Google meet.

La gestión, ante la institución, se realizó en los meses de julio y agosto de 2020. El acercamiento con profesores y estudiantes que formaron parte de la investigación se realizó en el mes de agosto del mismo año. Durante esta primera fase se distribuyeron las cartas de consentimiento informado y se dio a conocer a los profesores tanto el proyecto de investigación ejecutivo como los instrumentos que se utilizarían para recolectar información (ver apéndice 6 para consultar carta de consentimiento informado). Se explicó a cada uno de los profesores y estudiantes cómo se manejaría la información personal y la protección de los datos.

La observación comenzó en el mes de septiembre de 2020 y finalizó en el mes de junio de 2021 cuando los profesores y sus estudiantes entregaron la versión final de la tesis de investigación a las autoridades. La observación de las sesiones de asesoría se realizó a través de la aplicación de videoconferencia Google meet todos los lunes en un horario de 7:00 a 12:00 horas. Las ligas de acceso a Google meet y el horario de trabajo fueron compartidos por los profesores a través del correo institucional y de mensajes WhatsApp. Con ayuda del correo, de WhatsApp y Facebook se solicitó a los estudiantes el envío de las bitácoras de investigación.

Se observaron las sesiones de trabajo de los profesores que fungieron como asesores de la LEP, de acuerdo a las convocatorias de la ST, realizadas a través de la aplicación Google meet. Por otra parte, la observación de las juntas de la subcomisión de titulación de la LEP se efectuó de la misma manera, pero todos los viernes en un horario de 9:00-11:00 horas durante un ciclo escolar.

Las entrevistas semiestructuradas a los cuatro profesores que participaron en la investigación se realizaron en abril de 2022 de manera presencial y tuvieron una duración promedio de 50 minutos.

4.7 Corpus de datos

El trabajo de campo y la recolección de información terminó en mayo de 2022. El corpus de datos que sirvió como base para la sistematización, codificación y análisis de la mediación docente se presenta a continuación:

- 4 grabaciones de entrevistas individuales.
- 21 videograbaciones de sesiones de asesoría de trabajos de titulación.
- 2 videograbaciones de reuniones generales de asesores de trabajos de titulación.
- 8 videograbaciones de reuniones de trabajo de la subcomisión de titulación.
- Diario de campo (ver apéndice 4)
- 5 documentos institucionales (dos calendarios para el trabajo de titulación; dos guías para la elaboración de trabajos de titulación y una guía de redacción de documentos de titulación BINE).

Para integrar la información recolectada se utilizó como base el registro de observación ampliado (Bertely, 2000). Los registros de observación ampliado (ROA) fueron resultado de un trabajo de organización del material que comenzó con la transcripción de las sesiones de asesoría y las reuniones de trabajo tanto de los asesores como la subcomisión de titulación. En estos textos se colocó la transcripción y se complementó con la información recolectada en las notas de campo (NC). En los ROA se incluyeron los comentarios que el profesor y los estudiantes expresaron antes y después de detener la videograbación o en conversaciones espontáneas que se establecían a través de WhatsApp. En los ROA (ver apéndice 7 para consultar recortes de Analía y Jimena), también se registraron otros datos como la duración de la sesión, el número de participantes, los nombres de los participantes, la fecha y las impresiones que la investigadora tenía después de terminar la observación (tabla 12).

Tabla 12 Recorte del registro de observación ampliado (ROA) de Donovan

<p>Notas:</p> <p>El maestro me envió un conjunto de textos que el profesor ocupa para que sus estudiantes construyan el planteamiento del problema. Los documentos son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación ppt elaborada por el asesor de documentos de titulación. 2. Ejemplo de planteamiento del problema tomado de una tesis titulada “Funcionamiento familiar y situaciones de crisis de adolescentes infractores y no infractores en Lima” de Luis Condori. 3. Un artículo titulado “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación” de Ricardo Sánchez-Puentes. 4. Un artículo titulado “El estado del arte, una metodología de investigación” de Gómez, Galeano, y Jaramillo. 5. Un material sobre verbos utilizados en investigación. 6. Un texto breve sobre la problematización elaborado por García Fernando y García Lucía-Teresa editado por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. 7. Un artículo titulado “Problematizar: acción fundamental para favorecer el aprendizaje activo” de Carlos Fernando Mariño. 8. Un artículo titulado “Un ejemplo de planteamiento del problema para una investigación relacionada con transversalidad y la interdisciplinariedad del currículo” de Luis Gabriel Turizo. 9. El libro de “Orientaciones Metodológicas para la investigación acción” de Evans <p>Es el primer profesor que me comparte todos los materiales que les ha compartido a sus estudiantes.</p>	
Transcripción/ inscripción	Interpretación Códigos/memos
<p><i>Escuela: Normal Pública de la ciudad de Puebla.</i> <i>Licenciatura en Educación Primaria</i> <i>Semestre: Séptimo</i> <i>Fecha: 5 de octubre de 2020</i> <i>Participante: Donovan, Angy, Nadia, Blanca y Erick</i> <i>Duración de la sesión: 3:00:00</i> <i>Número de sesión observada: 1</i></p> <p><i>Descripción:</i> La asesoría se lleva a cabo en una sala virtual. Se utiliza la aplicación de videoconferencia “meet”. En la sala se encuentra Donovan, profesor que integra el cuerpo de docentes de la Licenciatura en Educación Primaria de una Escuela Normal Pública de la ciudad de Puebla.</p> <p>Donovan comienza preguntando sobre cómo se encuentran. Los estudiantes le responden sobre el cómo están y cómo se encuentran de salud. Les comenta que deben cuidar su salud, les da consejos sobre cómo cuidarse ante esta situación y emocionalmente. Les sugiere que hagan su calendario de actividades, que se diversifiquen.</p>	

Otros documentos institucionales

Además de los documentos presentados en el corpus, se utilizaron otras fuentes de información que sirvieron como base para la triangulación y análisis de los datos, estas se enlistan a continuación.

- 43 bitácoras de investigación elaboradas por los estudiantes.
- Cuatro oficios de asignación de carga laboral; cuatro horarios de trabajo.
- Base de datos de la subdirección académica de la LEP-BINE sobre el número de estudiantes que optaron por la modalidad de titulación tesis de investigación y los títulos

de los trabajos de titulación realizados durante los ciclos escolares 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021.

4.8 Análisis e interpretación de los datos

Desde la perspectiva cualitativa, el análisis de datos es un proceso flexible, sus etapas se encuentran interrelacionadas y se centra en el estudio de los sujetos, “porque el análisis se adapta, moldea y emerge según la dinámica de la investigación concreta de los datos” (Mejía, 2011, p. 48).

Para realizar el análisis e identificar la procedencia de la información se elaboró un libro de códigos (Cházaro, 2020). La conformación de cada serie se hizo de la siguiente manera: primero se colocaron las iniciales de cada uno de los instrumentos utilizados, seguidos del nombre del profesor y la fecha en la que se recolectó la información como se muestra en la tabla 13.

Tabla 13 Estructura de códigos

Instrumento	Fuente	Fecha	Ejemplo
Registro de Observación Ampliado	Donovan	03-05-21	ROA-Donovan-030521
Entrevista	Donovan	04-04-22	ENT-Donovan-040422
Notas de campo	Investigadora	26-02-21	NC-Investigadora-260221

4.8.1 Unidad y dimensiones de análisis

La unidad de análisis en esta investigación fue la asesoría entendida como el espacio primordial en que el docente hace mediación docente y la unidad de registro es el conjunto de acciones del profesor. El análisis se hizo desde dos dimensiones, la dimensión curricular y, la institucional y política (Bertely, 2000).

En la dimensión curricular, se analizaron las acciones de mediación, las herramientas psicológicas, los conocimientos sobre el proceso de investigación y los conocimientos sobre la elaboración de trabajos de titulación que cada uno de los profesores compartió con sus estudiantes. Se profundizó en lo que los sujetos hacían, decían y producían. Por otra parte, en la

dimensión político institucional se relacionaron las acciones de los profesores con las normas, las tradiciones, las maneras de conceptualizar la investigación y las expresiones que se han construido en torno al proceso de titulación de la LEP; esto es, con los aspectos no pedagógicos (Bertely, 2000) que intervienen en las acciones docentes.

4.8.2. Estrategia de codificación y análisis en la dimensión curricular

La estrategia de codificación y análisis se organizó siguiendo las tres fases establecidas por Mejía (2011). En concreto, “la reducción de datos que incluye edición, categorización, codificación, clasificación, y la presentación de datos; el análisis descriptivo, que permite elaborar conclusiones empíricas y descriptivas; y la interpretación, que establece conclusiones teóricas y explicativas” (p. 48).

Para analizar la dimensión curricular primero se realizó una edición de la información recolectada que se integró en registros de observación ampliado (ROA). Después se realizó una reducción de datos, a través de una codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002) en cada uno de los ROA (Bertely, 2000). Durante la codificación abierta se llevó a cabo una lectura global de cada ROA, después se subrayaron fragmentos, palabras, frases, párrafos en los que se observó que el profesor se colocaba entre el proceso de investigación, el estudiante y el trabajo de titulación. Posteriormente, se subrayaron opiniones, actividades de los profesores y demandas de la subcomisión de titulación (ST).

Figura 6 Recorte de codificación abierta elaborados por profesor (Jimena)

<p>En la sala de meet, que es la plataforma que todos los asesores están utilizando están presentes 10 asesorados, dos asesores y yo como observadora, en ningún momento se me pide intervenir para explicar el proyecto, al parecer la maestra ya les informó a los estudiantes.</p>		<p>NIEVES CISNEROS ALEJANDRA octubre 17, 2021 </p> <ol style="list-style-type: none"> 1. PRESENTACIONES DE PPT 2. AGENDA DE TRABAJO 3. APLICACIÓN DE VIDEOCONFERENCIA MEET 4. RECURSOS DE G SUITE 5. EQUIPOS 6. TELÉFONOS
<p>La asesora comienza a compartir pantalla, demora algunos minutos, proyecta una ppt en donde se leen los siguientes elementos: políticas de clase, registro de asistencia, video sobre el problema de investigación</p>		<p>NIEVES CISNEROS ALEJANDRA Retos de la profesión docente ante la nueva normalidad.</p>
<p>La maestra habla sobre los retos que enfrenta la profesión ante la nueva normalidad, habla sobre la inmersión en el campo y que esta vez no se puede realizar. La idea, menciona, es que podamos hacer un trabajo decoroso de titulación... Necesitamos estar muy conscientes que la investigación que realicemos tendrán un carácter formal, la maestra intenta compartir la pantalla, existen problemas de conexión.</p>		<p>NIEVES CISNEROS ALEJANDRA Trabajo decoroso de titulación</p> <p>NIEVES CISNEROS ALEJANDRA EL TRABAJO DE TITULACIÓN EN PANDEMIA QUÉ RETOS IMPLICÓ.</p> <p>NIEVES CISNEROS ALEJANDRA CONCEPCIONES DE LA INVESTIGACIÓN</p>

Después de la codificación abierta, se llevó a cabo una codificación orientada por las preguntas de investigación, la definición de mediación y el cuadro de pasaje teórico-metodológico construidos para este trabajo (Guzmán, 2004). En ese proceso se identificaron las

acciones, los conocimientos sobre la investigación y la elaboración de TT; las herramientas psicológicas, las necesidades, los intereses y los conocimientos que los profesores movilizan dentro de la sesión. Posteriormente, después de la fase de codificación, se llevó a cabo la etapa de clasificación. Los datos construidos se ordenaron en tablas por profesor. Las tablas se organizaron con las siguientes etiquetas: número de ROA, propósito de la sesión, dinámica de trabajo, número de turnos, tipo de sesión, interacción, entre otras (ver tabla 14).

Tabla 14 Ejemplo de tablas elaborados por profesor (Jimena)

Número de ROA	Propósito	Dinámica de trabajo	Número de turnos	Tipo de sesión	Interacción
1	Establecer las políticas de clase, medios de comunicación, y formas de evaluación.	Exposición del profesor.	0	Sesión expositiva	No existe, sólo los alumnos siguen indicaciones
2	Compartir la lista de cotejo enviada por la subcomisión de titulación y revisar los avances personales en la elaboración del protocolo de tesis.	Lectura-retroalimentación	Karla: 53 Jimena: 51	Sesión de trabajo	La estudiante lee y la maestra retroalimenta los aspectos que han cumplido. En la segunda parte los alumnos interactúan con la profesora y realizan actividades conjuntas
3	Revisar el avance de la estudiante en la construcción del capítulo de metodología y de análisis de resultados.	Lectura-retroalimentación	Brenda: 59 Jimena: 74	Sesión de trabajo	La estudiante expone, lee, pregunta, la profesora retroalimenta el trabajo.
4	Revisar el capítulo de análisis de resultados.	Dudas y recomendaciones	Karla 8 Jimena: 8 Brenda: 10 Jimena 10	Sesión de trabajo	La profesora expone algunas recomendaciones, los estudiantes expresan sus dudas, la profesora retroalimenta.

Para la fase del análisis descriptivo se tomaron los datos categorizados en la etapa anterior, a partir de los cuales se elaboraron descripciones analíticas (Rockwell, 2009) para cada uno de los profesores que participaron en la investigación (ver apéndice 8 para consultar la primera versión de la descripción analítica de Analía). Las descripciones analíticas (DA), de acuerdo con Rockwell (2009) son escritas “en los que se muestran las relaciones construidas mediante una descripción extensa de un hecho observado, reordenándolo de acuerdo con las categorías analíticas utilizadas, pero a la vez conservando sus detalles principales” (p. 72).

Las DA se construyeron siguiendo una ruta de análisis con los siguientes elementos: la descripción del profesor, la descripción de la sesión de trabajo y la descripción de cada una de las categorías analíticas explicadas en el apartado 4.1.

Tabla 15

Recorte de la ruta de análisis para la construcción de la descripción analítica de Javier

Elementos para realizar la descripción analítica	Fragmentos de la descripción analítica de Javier
Descripción del profesor	<p>Javier es un docente que estudió la Licenciatura en Contaduría Pública en una universidad pública del estado. Realizó estudios de maestría y doctorado en diferentes áreas de educación y pedagogía en distintas universidades particulares.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Formación profesional ◆ Experiencia laboral ◆ Experiencia docente dentro y fuera de la LEP-BINE ◆ Experiencia en investigación y asesoría 	<p>La trayectoria profesional de Javier dentro del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) se remonta a más de una década. Antes de integrarse al programa educativo de la Licenciatura en Educación Primaria, Javier trabajó en la Licenciatura en Educación Física (LEF) como docente de distintas asignaturas. Como integrante de LEF realizó diferentes actividades de gestión entre las que se destacan la organización del área docencia y el programa de CIEES. A la Licenciatura en Educación Primaria se integró en el ciclo escolar 2017. Durante su estancia en la LEP ha trabajado con dos planes de estudio de Educación Primaria (2012; 2018). Actualmente, es parte de la subcomisión de titulación (ST) de la LEP, asesor de trabajos de titulación, docente de asignatura y representante de un Grupo Colegiado de Investigación (GCI).</p>
Descripción de la asesoría	<p>Las sesiones de asesoría de Javier son grupales. En ellas participan el docente y tres estudiantes: Begoña, Valentina y Samanta. Las estudiantes realizan sus investigaciones en las escuelas primarias donde realizan su práctica profesional con los niños de estas instituciones. Begoña investiga sobre el aprendizaje de la suma y la resta empleando el juego de simulación en segundo año de primaria, Samanta indaga sobre el uso de las TAC's para mejorar el</p>
<ul style="list-style-type: none"> — Tipo de asesoría — Ambiente de la asesoría (relaciones, trato, uso del lenguaje) — Descripción de la primera dinámica de trabajo — Organización de las sesiones de asesoría 	

— Atención a los estudiantes en la asesoría

aprendizaje en las ciencias naturales en tercer año de primaria y Valentina investiga sobre “la utilización del Kahoot para mejorar el cálculo mental” ...

Descripción de la mediación de Javier

Las herramientas psicológicas que Javier ocupa en sus asesorías son textos de metodología como por ejemplo:

— Actividades de mediación

— Herramientas psicológicas

— Conocimientos, intereses y necesidades de los estudiantes que el docente considera para realizar mediación.

— Conocimientos sobre investigación y documentos de titulación que el docente utiliza para realizar mediación.

— Ayudas (demostraciones, instrucciones, preguntas, ejemplificaciones).

- Nueva Guía para la Investigación Científica de Dieterich (1996),

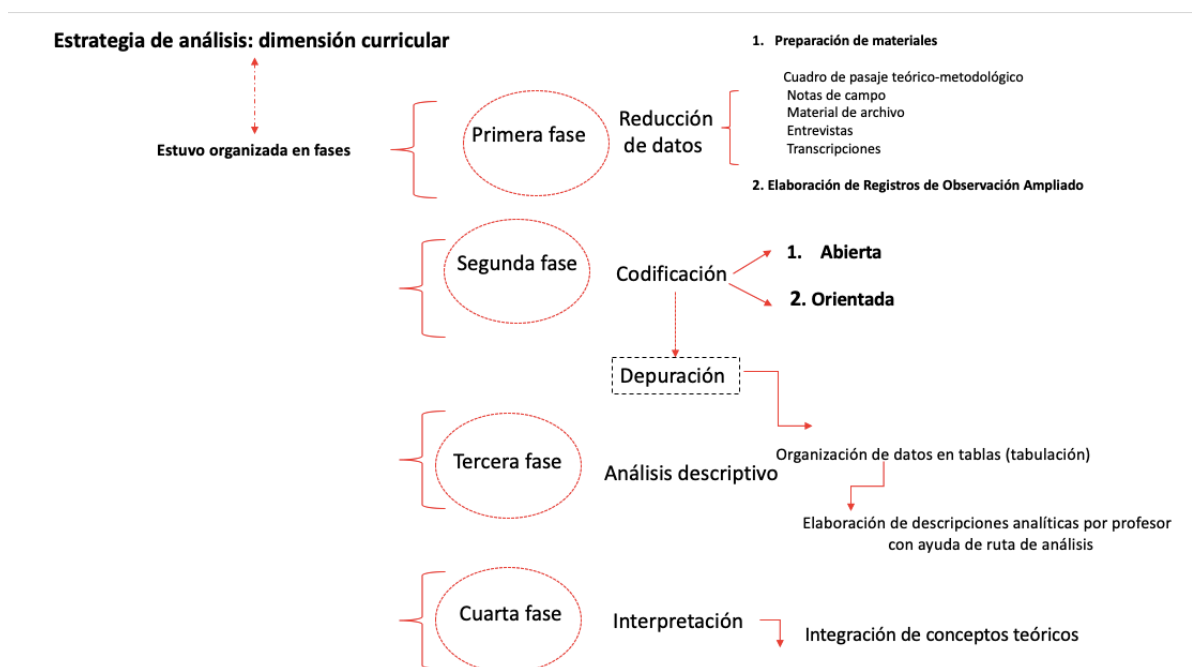
- Metodología de la Investigación de Hernández, Fernández y Baptista (2014),

- Tras las vetas de la investigación de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica de Mejía y Sandoval (Eds.) (2012);

- Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para conocer sus estrategias coordinado por Díaz-Barriga y Luna (Coords.) (2014). Además, utiliza los documentos oficiales elaborados por la subcomisión de titulación de la LEP como el Protocolo para la realización de tesis y la Guía para la realización de tesis de investigación cuantitativa...

Para la fase de interpretación se trabajó de manera individual con la información proveniente de las DA, las NC, las tablas y ROA de cada uno de los profesores. En esta fase se realizó el análisis de cada una de las categorías construidas para la comprensión de la mediación docente (ver apartado 4.3). Esta fase de análisis representó el paso del análisis descriptivo a la interpretación. En este nivel se unió la información codificada en los niveles anteriores para construir una caracterización de la mediación de los cuatro profesores que participaron en la investigación. La figura 7 ilustra la estrategia analítica que se llevó a cabo.

Figura. 7 Estrategia analítica para la dimensión curricular



4.8.3. Estrategia de análisis en la dimensión institucional y política

Para el análisis de la dimensión institucional y política se regresó a los registros de observación ampliados (ROA) y se siguió la ruta establecida por Mejía (2011). Primero se llevó a cabo la fase de reducción de datos que incluyó solo las etapas codificación, clasificación y presentación de los datos. En los ROA de todos los profesores y de la subcomisión de titulación (ST) se realizó una codificación orientada por los aspectos que contextualizan a la mediación docente dentro de la cultura escolar de la LEP. Se subrayaron e identificaron las normas, las tradiciones, las expresiones sobre el TT y las maneras de conceptualizar la investigación de cada uno de los profesores y estudiantes. Se remarcaron las palabras relacionadas con la manera de hacer investigación en la LEP y se subrayaron los nombres de otros actores como los tutores de prácticas, los directores de las escuelas primarias y los padres de familia relacionados con el proceso de investigación para la titulación. En los ROA, finalmente, se identificaron los títulos de las investigaciones realizadas por los estudiantes de cada uno de los profesores que participaron en la investigación.

Después de la fase de codificación, se llevó a cabo la etapa de clasificación. Los datos construidos se ordenaron y se organizaron en tablas que contienen el nombre de cada uno de los profesores, la ST y los elementos: normas, tradiciones, valores y expresiones recurrentes

sobre el TT. Los datos organizados en tablas sirvieron como un insumo para la elaboración una descripción analítica sobre los aspectos culturales que enmarcan la elaboración del TT dentro de la LEP. En este nivel de análisis se puso atención a los modos en que las políticas educativas y la gestión escolar toman forma y están presentes en la vida escolar cotidiana (Bertely, 2000). Esta mirada se complementó con el análisis que se hizo de los títulos de cuatro generaciones de estudiantes que realizaron tesis bajo el plan 2012 (ver apéndice 2 para consultar tendencias en la elección de temas de investigación en la LEP) y los documentos institucionales que rigen el proceso de titulación. A través del cruce de estos elementos se logró 1) generar una visión de algunos componentes de la cultura escolar que enmarcan la mediación docente en la LEP; 2) situar la mediación de cada uno de los profesores a la luz de esta cultura escolar y 3) generar una visión global de los cuatro profesores. La figura 8 ilustra el proceso analítico que se llevó a cabo en cada etapa.

Figura 8 Estrategia analítica para la dimensión político institucional.



4.9 Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas que rigieron esta investigación se basaron en Christians (2011). La investigadora dio a conocer a los docentes (sujetos de estudio), la naturaleza, objetivos y consecuencias de la investigación. A través de un consentimiento informado, la investigadora expuso los métodos, las formas de trabajo, la duración y los alcances de la investigación. Se

presentó el aviso de privacidad a través del cual se aseguró la protección de los datos, la protección de la identidad de los sujetos y los fines que tiene la información recabada. Debido a que la escuela normal donde se plantea la realización de trabajo de campo es conocida en la ciudad, la investigadora asumió y notificó el compromiso ético con el tratamiento de la identidad de los actores en aras de evitar la exposición no deseada, no sólo con los sujetos que fueron observados, sino también con las autoridades correspondientes.

En esta investigación se asumió el principio de `fidelidad´ como forma de trabajo para el tratamiento de los datos. En la organización, codificación, categorización e interpretación, la investigadora evitó categóricamente “la falsificación de los datos, el material fraudulento, las omisiones y las invenciones” (Christians, 2011 p. 297). Además, debido a la naturaleza del método seleccionado, que es la etnografía, este trabajo se apegó al criterio de suficiencia interpretativa que busca que se tome en serio la vida de las personas.

Capítulo 5. Hallazgos. Mediación docente en una escuela normal

En este capítulo se presenta primero la mediación de Donovan, de tal manera que se puede seguir detenidamente el análisis realizado, de tal manera que sirva de modelo para presentar la mediación de los otros profesores. La mediación de dicho profesor se articuló siguiendo las categorías analíticas plasmadas en el cuadro de pasaje teórico-metodológico que son: acciones de mediación, herramientas psicológicas, conocimientos sobre el proceso de titulación, conocimientos sobre la elaboración y las características del Trabajo de Titulación y cultura escolar concretada como expresiones, normas y tradiciones sobre la elaboración del TT dentro de la institución. La mediación de los profesores se mira desde tres ángulos: desde lo que hace, se dice y se produce en dos dimensiones: la curricular y la institucional y política, que para fines analíticos se separan, pero ambas permean los tres ángulos, todo el tiempo. Posteriormente, se presenta, de una manera más sintética, la mediación de Analía, Javier y Jimena. En este capítulo, además, se incluye un apartado que presenta una visión general de la mediación de los profesores que ilustra los elementos que los caracterizan como claustro.

5.1 La mediación de Donovan

Donovan es un profesor que estudió la Licenciatura en Educación en una Escuela Normal. En sus primeros años como profesor operó los planes y programas de la Licenciatura en Educación Primaria 1984. A partir de la transformación de las escuelas normales de 1997 comenzó a trabajar los planes curriculares de 2012 y 2018 de la misma Licenciatura.

La trayectoria de Donovan dentro del BINE se remonta a más de tres décadas. A lo largo de su ejercicio profesional le tocó vivir la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) en 2005. En consecuencia, ha vivenciado los requerimientos académicos y administrativos que las diversas reformas han demandado a los profesores de tiempo completo de estas instituciones (estos referentes contextuales se explicitan en los apartados 3.1 y 3.2). Por ejemplo, la conformación de cuerpos académicos y la organización de la jornada laboral en torno a las áreas de docencia, investigación, dirección individualizada de trabajos de titulación y producción académica.

Donovan realizó estudios de maestría y de doctorado en áreas de conocimiento del campo educativo. Durante su formación doctoral se acercó a la investigación científica y profundizó en

la manera de realizar investigación en el campo educativo. Esta parte de su formación le demandó aprender habilidades como la sistematización de información y el análisis de datos; aprendizajes que comparte con sus estudiantes.

Entonces, por este acercamiento que he tenido ya, sigo trabajando con mis asesorados sobre esta misma línea. En lo particular yo se las presento y les doy una orientación hacia este trabajo, y ellos son muy nobles ... (ENT-Donovan-040422)

Donovan conformó uno de los primeros cuerpos académicos de la institución en el año 2015 y en 2021 obtuvo por segunda ocasión el reconocimiento de perfil deseable que otorga el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) de la Secretaría de Educación Pública. Como responsable de un cuerpo académico fue representante en la Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior (RECREA). Esta red es un proyecto que comenzó a principios de 2017 con el soporte de la DGESE y la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU). Actualmente, Donovan combina la dirección individualizada de trabajos de investigación, la gestión administrativa y la producción académica.

5.1.1 Organización de las sesiones de trabajo

Las sesiones de asesoría de Donovan tuvieron una duración promedio de 3 horas. Para realizarlas empleó los productos de la Gsuite como el servicio de videoconferencia Google meet y el servicio de almacenamiento de datos en internet Google Drive. Para comunicarse con sus estudiantes utilizó las llamadas telefónicas, el correo institucional y la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp. Estas herramientas le permitieron agendar asesorías, aclarar dudas, trabajar de manera individual con los estudiantes y responder a las demandas administrativas de la subcomisión de titulación (ST). También recurrió a estos medios para revisar los trabajos de titulación (TT) y organizar las actividades que los estudiantes realizaban para avanzar en el proceso de investigación.

Las asesorías de Donovan fueron grupales. En otoño 2020 y primavera 2021 atendió cuatro a estudiantes: Alejandra, Brenda, Nube y Emiliano. Alejandra investigó el aula diversificada como estrategia de enseñanza y aprendizaje de conocimiento del medio; Nube investigó el portafolio electrónico y la producción de textos escritos en la modalidad a distancia; Brenda

investigó las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) en el fortalecimiento de la lectura y escritura en educación primaria; y Emiliano investigó las conductas disruptivas desde la perspectiva docente. Las investigaciones de estos estudiantes estuvieron situadas en las escuelas primarias donde realizaban prácticas profesionales; de manera que los sujetos de sus estudios fueron los niños y los profesores de esas instituciones. El método de investigación que siguieron fue la teoría fundamentada, metodología que Donovan conoció y siguió durante sus estudios de doctorado. El trabajo de campo se realizó vía remota a través de la plataforma *Zoom*.

Donovan respeta la tradición en investigación desarrollada en la LEP. Considera las normas y tradiciones de la institución para asesorar los trabajos de titulación e integra los conocimientos que desarrolló durante su formación doctoral. Los trabajos de tesis que dirige, en su mayoría, abordan temas de la práctica docente dentro del aula. Sin embargo, también explora otros objetos de estudio como las concepciones y experiencias de los profesores de las escuelas primarias.

En las asesorías Donovan respeta los turnos de habla. Tiene una voz modulada. A las estudiantes las nombraba con diminutivos: Alecita, Nubecita y Brendita. Establece un ambiente de aprendizaje cordial y cercano. Utiliza palabras de aliento, brinda soporte emocional y anima a los estudiantes a continuar con el proceso de investigación.

Durante las asesorías, Donovan trabaja con cada uno de sus asesorados, mientras los demás permanecen conectados en la sesión con las cámaras apagadas y trabajan en actividades asignadas tales como la toma de notas, la escritura de las primeras versiones del planteamiento del problema, la revisión de documentos normativos, la revisión de su calendario de trabajo, la búsqueda de bibliografía y la reorganización de los capítulos que integran el borrador del trabajo de titulación.

En las sesiones de Donovan hay una dinámica de trabajo con la siguiente lógica: el profesor elige quién participará - el estudiante reporta avance - Donovan escucha, toma notas y después interviene. Esta dinámica se repite a lo largo de toda la sesión y se interrumpe sólo cuando él ofrece sugerencias o ideas, da una indicación para todos, corrige algún error, aclara algún concepto, menciona algún autor o señala el título de un libro, artículo o documento normativo de educación básica como el plan y programa de estudios de la escuela primaria que considera importantes para el desarrollo de la investigación de todos los estudiantes. Las sesiones de Donovan siempre fueron grupales y dentro de ellas destinó atención individual según el avance y las necesidades de cada alumno.

5.1.2 Acciones de mediación (AM)

Donovan realiza diferentes acciones en sus sesiones: escucha las intervenciones de los estudiantes; lee, revisa y analiza los avances de los alumnos; corrige la información reportada; resuelve dudas, felicita y anima a sus estudiantes; explica conceptos asociados con la investigación; y, sugiere actividades para avanzar en las investigaciones, entre otras (la lista completa de las acciones de Donovan puede verse en el apéndice 9).

Para realizar las AM, Donovan establece dos dinámicas: escucha–pregunta y revisa–sugiere. A través de estas secuencias establece una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Vigotsky, 1979) acorde a las necesidades y el nivel de avance en la investigación de cada uno de los estudiantes. En las ZDP el profesor identifica las necesidades, las emociones y las experiencias de los estudiantes; además, conoce el contexto dentro del cual investigan, las relaciones que tienen con otros sujetos que intervienen en la investigación y los problemas a los que se enfrentan durante el desarrollo de la investigación. Donovan ofrece ayudas específicas una vez que identifica la ZDP de acuerdo por los principios expresados por Onrubia (1999), observación y productos de los estudiantes; retoma lo que el estudiante dice y lo reformula en términos más “adecuados”.

Nube: Aquí tenemos lo que es el “capítulo 3: metodología de la investigación” en dónde mencionamos el diseño de investigación, también viene la población, la muestra que tomamos, en este caso sería una investigación cualitativa y el método que vamos a utilizar, que es la teoría fundamentada, población y muestra.

Donovan: Diseño, diseño.

Nube: Ah, el diseño...

Nube: Bueno, mencionamos cada categoría con las incidencias de los alumnos, utilizamos también lo de la tutora y lo de nuestro diario, que se relacionarán con nuestra teorización.

Donovan: Con el acercamiento teórico.

Nube: Con el acercamiento teórico (repite la estudiante).

Donovan: Así es... (ROA-Donovan-070621)

Las acciones de mediación (AM) de Donovan siguen el ritmo del proceso de la investigación. Consideran las demandas institucionales de la subcomisión de titulación, así como las tradiciones y los valores sobre el TT en la LEP. El profesor realiza acciones para la construcción del problema, la definición del tema de investigación, la organización del trabajo de campo

(intervención docente), la revisión de los avances en el trabajo de campo y la revisión de los borradores de los capítulos del trabajo de titulación para satisfacer las demandas de la ST y para elaborar artículos derivados de los TT.

Construcción del problema de investigación

Donovan destinó dos sesiones de trabajo en las que explicó la importancia que tiene el problema dentro del trabajo de investigación. Para organizar la información que los estudiantes recuperaban como parte de la revisión de literatura recomendó herramientas como matrices, glosarios y tablas. Para comenzar la redacción del planteamiento ofreció preguntas orientadoras y asignó tareas para que los estudiantes avanzaran en la construcción del planteamiento del problema, como la selección y revisión de artículos. Utilizó como ejemplo el trabajo de la estudiante Alejandra para hacer precisiones sobre cómo realizar la revisión de la literatura. Aclaró conceptos asociados con el planteamiento del problema. Recomendó bibliografía especializada sobre la construcción del problema en investigaciones educativas y recomendó bibliografía a cada estudiante de acuerdo con el objeto de investigación. Finalmente, solicitó la elaboración de un diagnóstico de los aprendizajes de los niños que integraban el grupo de práctica. Cabe señalar que, dentro de la institución, el diagnóstico es un apartado del TT que muchos profesores y estudiantes utilizan como un insumo a partir del cual se puede elegir una estrategia didáctica, un programa educativo o un método de aprendizaje que se trabajará durante la investigación y que servirá como base para la realización del análisis de los datos (en el apartado 3.14 se explicitaron estas y otras características generales de los trabajos de titulación que caracterizan la cultura escolar sobre investigación dentro de la institución).

Definición del tema y especificación del título de investigación

Para la definición del tema, Donovan realizó preguntas con el propósito de conocer las ideas que los estudiantes tenían sobre su tema de investigación. Debido a que en la LEP tradicionalmente los problemas de investigación se contextualizan dentro de las escuelas de práctica, el profesor hizo preguntas para conocer la forma de trabajo en las escuelas primarias en donde los estudiantes realizan las prácticas profesionales. Indagó sobre los sujetos, el contexto y las aplicaciones para llevar a cabo el trabajo docente vía remota. Analizó la viabilidad de la investigación con aquellos estudiantes que consideró pertinente y brindó opciones para

reestructurar el objeto de investigación a aquellos estudiantes cuya investigación era poco viable debido a las condiciones derivadas por la pandemia de COVID-19.

Para la especificación del título de la investigación, Donovan precisó los conceptos que los estudiantes manejaban en sus títulos de investigación. Revisó de manera conjunta documentos sobre investigación educativa. Aclaró términos de los textos compartidos. Y finalmente, ayudó a definir el título de investigación de cada uno de los trabajos de titulación.

Revisión de los avances en el trabajo de campo y de la intervención docente

En los trabajos de titulación elaborados en la LEP, los estudiantes generalmente reportan un tipo de intervención que implica la implementación y la evaluación ya sea de una estrategia didáctica, un método de enseñanza o un programa educativo. La intervención se realiza con los alumnos, docentes titulares y directores de la escuela de práctica, según sea el caso, y se lleva a cabo durante la fase del trabajo de campo. Para revisar la estrategia de intervención y los avances en el trabajo de campo, Donovan proporcionó atención personalizada.

Para atender a Nube, hizo preguntas para conocer las posibilidades de integrar a la intervención a la docente titular de la escuela primaria. Solicitó la elaboración de un instrumento para calificar su intervención. Pidió modificar el calendario de trabajo y resolvió las dudas.

Para atender a Emiliano, solicitó al estudiante organizar su calendario de trabajo para comenzar a recabar información. Pidió informar al director de la escuela primaria las actividades que se realizarían en la investigación. Explicó por qué es importante elaborar un oficio para solicitar el acceso a campo y solicitó la redacción y entrega de este a las autoridades correspondientes. Por último, felicitó a su alumno por los avances.

Para atender a Alejandra, le sugirió pedir a la docente titular permiso para “grabar las sesiones” a través de la aplicación de Zoom. Solicitó indagar información sobre los sujetos de estudio, en concreto dijo: “averigua por qué los niños no se están conectando a las sesiones sincrónicas” (ROA-Donovan-030321). Pidió revisar bibliografía sobre el tema de investigación. Aconsejó sensibilizar a la docente titular para conseguir su ayuda.

Finalmente, para atender a Brenda, escuchó el reporte de las actividades que la estudiante había elaborado dentro del grupo de práctica. Recomendó bibliografía para avanzar en la investigación. Sugirió utilizar un diario de campo “digital” para sistematizar los datos. Explicó

cómo elaborar el diario y cómo vincularlo con la pregunta de investigación. Al final, le solicitó comenzar a escribir y sistematizar la información recolectada en campo.

Durante la atención personalizada, Donovan realizó acciones dirigidas a todos los estudiantes; solicitó un reporte oral de la presentación de protocolos de investigación para conocer las aportaciones y las reacciones que los docentes titulares y directores de las escuelas de práctica expresaron sobre sus proyectos; después explicó cómo redactar el diario; hizo preguntas para verificar la comprensión de lo explicado; solicitó que escribieran el apartado de resultados; comentó en qué consiste la validación de instrumentos; ejemplificó cómo organizar la información recuperada; y respondió las dudas.

Revisión de avances en la recolección y análisis de datos

Para revisar los avances en la recolección de datos y la elaboración del análisis, Donovan dividió su sesión de trabajo. La primera parte estuvo dedicada a la elaboración de un artículo de investigación y la segunda se centró en la valoración de los avances de cada estudiante. Para atender a Alejandra, escuchó el reporte sobre la manera a través de la cual ella estaba realizando el análisis. Preguntó por la organización de las clases vía remota en la escuela de práctica y el tiempo disponible para realizar la recolección de datos. Advirtió el tiempo disponible para concluir el TT y la animó a seguir su investigación.

Para atender a Brenda, Donovan preguntó por sus avances y escuchó el reporte. Sugirió gestionar con la docente titular la posibilidad de aplicar una de las estrategias didácticas planeadas. Le pidió sistematizar y escribir una primera versión del capítulo de resultados. Explicó cómo recolectar los datos y qué hacer con la información. Finalmente, para atender a Emiliano, Donovan escuchó el reporte y le recordó su objeto de estudio: “las conductas disruptivas”. Orientó a Emiliano sobre cómo invitar a profesores de la escuela de práctica en el grupo focal. Comentó las habilidades que debía desplegar el día de la entrevista y ejemplificó cómo podía generar preguntas dentro de los grupos focales. Por último, aconsejó al estudiante a que siguiera las normas para poder entrar a campo.

En la atención individualizada, Donovan realizó acciones recurrentes, con cada estudiante seguía una misma forma de trabajo. Preguntaba por los avances y respondía dudas. Para la atención grupal, recurrió a un esquema expositivo; explicó cómo relacionar el marco teórico con la investigación; puntualizó la importancia que tiene en la investigación la sistematización de la

información; aclaró dónde colocar los anexos dentro del documento y pidió respetar las palabras de los informantes. Ejemplificó las diferencias entre anexos y apéndices. Mostró cómo organizar y sistematizar la información con el uso de matrices y finalmente, aconsejó adecuar las preguntas según las características de los sujetos de estudio para realizar las entrevistas.

Revisión de los borradores del trabajo de titulación (TT)

Para revisar el borrador del TT, Donovan asignó horarios de trabajo personalizado. Para atender a Nube, preguntó y escuchó su reporte. Resolvió dudas sobre la estructura del TT. Brindó herramientas para que la estudiante revisara el borrador de su documento. Corrigió el trabajo. Recomendó revisar el paginado, modificar la introducción y precisó el uso de diferentes términos como el de diseño y el de referencias bibliográficas. Por último, sugirió incluir un apartado en donde se explicaran las categorías y explicó los tipos de alcance que tienen las investigaciones.

Después de la atención personalizada, Donovan abrió un espacio para dirigirse a todos los estudiantes en el que brindó indicaciones generales. Pidió incluir los conceptos de muestra, validez y confiabilidad en los trabajos de titulación. Aprovechó el momento para comprometerse a realizar una sesión extra fuera del horario laboral para aclarar estos términos y concluir la revisión de los TT de los estudiantes restantes. Finalmente, brindó instrucciones para seguir trabajando de manera autónoma en la revisión del borrador del TT y determinó los horarios en que los estudiantes serían atendidos en la sesión extra. La organización de sesiones extras se vio impulsada por el trabajo a distancia derivado de la contingencia COVID-19.

Cabe señalar que antes de la atención personalizada, Donovan pidió a los estudiantes permanecer conectados y estar atentos para cualquier explicación general. Para Donovan estar atento en las sesiones a distancia es central, porque afirma que

se aprende entre la misma comunidad, es decir, el alumno 1 presenta los resultados de indagación, la alumna 2 está escuchando y hay una retroalimentación a su trabajo. Es decir, vamos aprendiendo ahí entre todos... (ENT-Donovan-040422).

Atención de las demandas de la ST y gestión de las relaciones con las escuelas de práctica

Para satisfacer las demandas de la subcomisión de titulación (ST) y establecer relaciones con la norma estipulada por esta autoridad, el profesor elaboró y revisó junto con sus estudiantes un oficio para reportar el título de la investigación a esta instancia administrativa y la modalidad de titulación elegida. Revisó los calendarios de actividades establecidos por la ST. Realizó el llenado de las bitácoras de investigación. Reportó por escrito los avances de cada uno de los estudiantes al presidente de la ST y socializó con sus estudiantes los documentos elaborados por esta autoridad.

Como ya se mencionó, las investigaciones en la LEP se realizan dentro de las escuelas de práctica. En consecuencia, los profesores que median el trabajo de titulación (TT) deben estar atentos a las reacciones tanto de los docentes titulares de cada uno de los grados en donde sus estudiantes realizan sus investigaciones como de los directores de estas instituciones. Las acciones que Donovan realiza para delimitar el tema y revisar los avances del TT sirven para dos propósitos: por un lado, para avanzar en el proceso de investigación y, por el otro, para establecer conexiones con los sujetos de las escuelas de práctica. Para gestionar las relaciones con los docentes y directores, Donovan formuló preguntas con el objetivo de conocer las formas de trabajo en las escuelas de práctica durante la pandemia COVID-19. A partir del conocimiento de lo que sucedía en estos espacios, sugirió a) sensibilizar e involucrar a la docente titular en el proceso de investigación; b) solicitar a las autoridades correspondientes los permisos para entrar a campo, c) gestionar entrevistas a distancia con los sujetos de estudio e d) indagar las razones del por qué los niños no estaban asistiendo a clase, entre otras.

Elaboración de artículos de difusión

Para la elaboración del artículo de difusión Donovan revisó y presentó un ejemplo de uno de sus estudiantes de maestría. Explicó cómo organizar el planteamiento del problema y cómo integrar las citas en este apartado. Brindó ideas sobre los puntos que debían tener en cuenta para la escritura de los antecedentes como la siguiente: “centrarse en lo que se ha estudiado de su objeto” (ROA-Donovan-030521). Preguntó a cada uno de los estudiantes por las variables, la pregunta de investigación, el contexto y los sujetos con la intención de verificar que estuviesen compartiendo los mismos significados sobre estos elementos. Corrigió a los estudiantes cuando cometían algún error. Aclaró los aspectos que consideró que aún no estaban comprendidos

como el tipo de investigación. Verificó la consistencia de los trabajos de sus estudiantes y explicó ese criterio.

5.1.3 Acciones de mediación individuales (AMI) y acciones de mediación generales (AMG)

Se distinguen dos tipos de acciones de mediación (AM) de Donovan: individuales y generales. Las acciones de mediación generales (AMG) están dirigidas a todos los estudiantes. El profesor las despliega de acuerdo con las diferentes ZDP de cada uno de los estudiantes. Estas se manifiestan como solicitudes de información; indicaciones para la realización de tareas; explicaciones sobre el uso y función del diario de campo en la recolección y el análisis de datos; ejemplificaciones sobre la organización de las partes del trabajo de titulación; advertencias sobre el respeto a las palabras de los “informantes”; consejos sobre las maneras que existen para realizar las entrevistas; instrucciones para el establecimiento de acuerdos de trabajo; pasos a seguir en la investigación; y la explicación de términos como muestra, validez y confiabilidad. Las AMG ocupan un espacio de tiempo limitado en las sesiones, Donovan las ofrece a partir de las dudas que generan los estudiantes o cuando observa confusión en los avances escritos.

Las acciones de mediación individuales (AMI) ocupan más tiempo de la sesión y están centradas en los estudiantes y se dirigen a cada uno de los sujetos. Responden al objeto de estudio, al avance en la investigación, a las dudas y a las necesidades de los estudiantes que el profesor identifica. Con las AMI, Donovan ayuda a sus estudiantes a avanzar de manera personalizada. Él afirma que cuando los estudiantes se atrasan en el avance necesitan más apoyo y tiempo de su parte (ENT-Donovan-040422). Al respecto, destacó

Entonces, a esos que no tienen tanto avance es con los que hay que ir revisando y cuestionándolos para que ellos vayan cayendo en ese entendimiento de revisarse, de autoevaluarse y de que les vaya quedando bien claro cualquier parte de la estructura del documento, llámese ir a las conclusiones [...] y de repente decirle que revise las conclusiones, porque no están dando las conclusiones hacia los objetivos. Entonces, hay un poco más de detenimiento con ellos. Y con estos casos te regresas y lo vuelves a revisar hasta que quede. Les das más tiempo, pero solo a los que te preocupan un poco. Finalmente, se lo vuelves a revisar y ya son como tres o cuatro veces y es cuando vas avanzando (ENT-Donovan-040422).

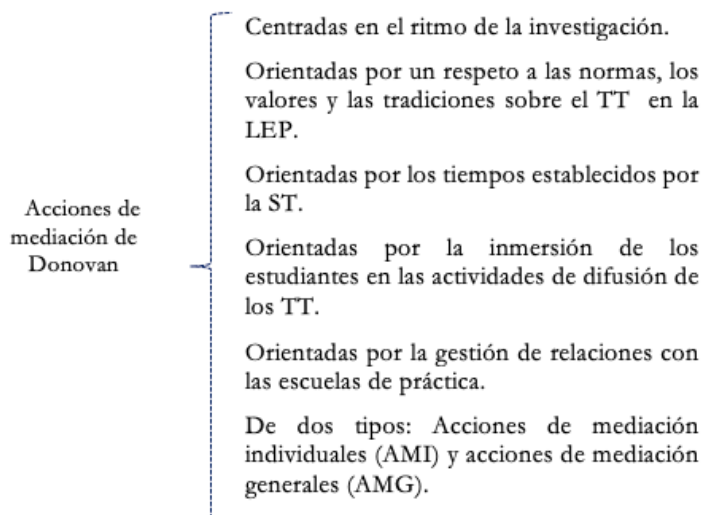
Las AMI y las AMG son un conjunto de acciones que muestran cómo Donovan pone “en medio” el trabajo de titulación. Este conjunto de acciones ejemplifica la manera en la que “el saber” del profesor sobre las actividades le permite acercarse a sus estudiantes (Fortoul, 2010). Las acciones de mediación muestran cómo él establece ZDP en donde valora lo que los estudiantes pueden hacer con sus propios medios y lo que pueden conseguir gracias a su ayuda, ilustran cómo organiza y media el encuentro de los estudiantes con el conocimiento y demuestran cómo despliega el conjunto de ayudas para avanzar en la elaboración del TT.

Las AMI y AMG de Donovan consideran:

- El ritmo de la investigación.
- El respeto a las normas, los valores y las tradiciones sobre investigación y la elaboración del TT de la LEP.
- Los tiempos establecidos por la subcomisión de titulación (ST) para la realización del TT.
- La inmersión de los estudiantes en las actividades de difusión de los TT.
- La gestión de relaciones con las escuelas de práctica.

Las acciones de mediación de Donovan se resumen en la figura 9.

Figura 9 Acciones de mediación de Donovan



5.1.4 Las herramientas psicológicas en la mediación de Donovan

En el enfoque sociocultural e histórico-cultural los signos o también llamadas herramientas psicológicas son parte importante en la interiorización de las actividades (sección 2.3). Tomando como punto de referencia a Vigotsky (1995), los signos se refieren a los estímulos artificiales introducidos por el hombre cuyo objetivo es regular las acciones implicadas en una actividad; son formas de pensamiento que tienen la cualidad de formar nuevas conexiones en el cerebro humano. Las herramientas psicológicas son proporcionadas por la cultura. Precisan de una actividad delimitada y se interiorizan durante la interrelación que se establece entre dos o más individuos (Vila, 2000). Sirven para modificar la actividad interna de los sujetos.

Las herramientas psicológicas que Donovan usó fueron esquemas de redacción; tablas para organizar la revisión de la literatura; preguntas generadoras para elaborar el planteamiento del problema; ejemplos de los apartados de revisión de la literatura y planteamiento del problema; preguntas guía para el análisis de los textos del curso; glosarios; cronogramas de intervención de cada uno de los estudiantes; borradores de artículos elaborados por sus alumnos de maestría; guiones de entrevista; listas de cotejo; definiciones sobre el planteamiento del problema; matrices

para la organización de los datos; libros y tesis sobre los objetos de estudio de cada uno de sus estudiantes; libros y artículos sobre metodología de la investigación; manuales de publicación; productos elaborados por él como presentaciones PowerPoint; sitios de revistas digitales; el diario del profesor también denominado de campo y el uso de colores como apoyo para el análisis (ver apéndice 10 para situaciones concretas del uso de herramientas psicológicas).

Donovan usa las herramientas psicológicas para orientar las actividades. A través de su uso, ayuda a sus estudiantes a planear futuras actividades de la investigación y a dar solución a los problemas que enfrentan en la realización del TT. Sobre los artículos, Donovan afirma que estos representan una herramienta muy interesante que permite “el modelado” (ENT-Donovan-040422). Al respecto Bodrova y Leong (2004) sostienen que las herramientas psicológicas o de la mente permiten conseguir una meta común y ofrecen posibilidades para hacer cosas que no se podían hacer antes. Donovan explica el uso que hace de estas herramientas:

Por ejemplo, digamos que estamos trabajando con el tema de la lectura, y cuando los alumnos buscan, ya hay artículos sobre esto, ya que ya se ha investigado previamente. Y yo siempre les digo que chequen su metodología, porque eso es también importante. Estamos hablando de chicos de licenciatura que requieren llenarse de experiencias...y este tipo de revistas [educativas] que tienen los artículos los ayuda mucho a modelar la situación...el problema (ENT-Donovan-040422).

Las herramientas psicológicas que Donovan incorpora son el resultado de su experiencia y trayectoria docente; su uso obedece al conocimiento, las experiencias, las actitudes y la conceptualización que tiene acerca de los TT.

Hubo una inducción hacia la parte metodológica del trabajo que obedecía más a los intereses de quién asesora, en este caso de un servidor, porque a partir de la experiencia que tengo sobre esa metodología me interesaba compartirla con ellos y que la fuéramos replicando y entendiendo (ENT-Donovan-040422).

Donovan moviliza las herramientas psicológicas de acuerdo con la etapa de la investigación y los objetos de estudio. Para el planteamiento del problema, el profesor utilizó artículos y ejemplos de los apartados de revisión de la literatura y del planteamiento del problema. Por otro lado, para la realización del trabajo de campo, proporcionó herramientas vinculadas a la

recolección y sistematización de la información (ver apéndice 10 para revisar situaciones concretas del uso de herramientas psicológicas). Las herramientas psicológicas sí fueron usadas por los estudiantes en las sesiones y fueron consideradas para la elaboración de los trabajos. Alejandra explicó cómo las integraba:

...como me dijo en la anterior clase voy haciendo un documento por cada matriz. En este caso es mi matriz N.1, es decir la estrategia N.1. Ahí está la fecha, qué categoría o estrategia apliqué, las respuestas de los niños, lo que nos comentó la tutora de la primaria, lo que yo pude rescatar del diario de clase y el acercamiento teórico recabando lo que nos dicen los alumnos, lo que nos dice la tutora de la primaria y lo que está en el diario de clase y ya lo fui redactando para ir teorizando. A su vez, voy rescatando con los colores, así como nos mencionaba usted, lo importante o los conceptos clave que nos van a hacer sacar teorización correcta acerca de la estrategia que se aplicó en ese momento. También se rescatan las cosas tanto positivas como negativas. Y las negativas, o por así decirlo, las que no están al 100% están de color azul. Y es lo que opinan los niños y los resultados que se obtuvieron a través de los instrumentos. (ROA- Donovan-030521)

Finalmente, para la revisión de los borradores de capítulos, Donovan utilizó manuales de publicación que permitían a los estudiantes revisar los requisitos formales para la entrega del TT. Uno de los textos más sugeridos fue la Guía de redacción para la elaboración de trabajos de titulación según APA del BINE (2021). Esta guía de redacción es un documento institucional que sintetiza las especificaciones del Manual de publicación de la Asociación Americana de Psicología. Este documento es utilizado por todos los profesores y estudiantes (en el apéndice 11 se presentan los materiales bibliográficos usados por el profesor).

5.1.5 Conocimientos sobre el proceso de investigación y las características del TT

Los conocimientos que Donovan usó para mediar el proceso de investigación estuvieron relacionados con la relevancia de la definición del tema y del planteamiento del problema; con la función de este último en la investigación; con la consistencia y coherencia de los elementos que conforman la investigación; con el uso del diario del profesor dentro de la investigación; con la validación de los instrumentos; con la recolección y sistematización de datos; y con la distinción entre los tipos de muestra según el enfoque. Donovan sostiene que cada parte del proceso de

investigación conlleva una explicación de conocimientos asociados a cada fase de la investigación; sin embargo, no los separa de la práctica.

Las consignas, los saberes, las revisiones, etc. se hacen de acuerdo a la discusión del proceso metodológico en construcción del documento; un ejemplo, si vamos en la parte de la problematización, entonces primero vemos necesidades del problema, para qué sirve, sentarse a explicar, y se empiezan a dar elementos bibliográficos, referencias, cómo se plantea. Y después, a partir de ello que ellos lo ejemplifican, que traigan elementos sobre su tema... (ENT-Donovan-040422)

Los conocimientos sobre las características del trabajo de titulación de Donovan se refirieron a las maneras de citación; se relacionaron con la importancia de la precisión en la redacción de los trabajos de titulación (TT); y, con las diferencias entre anexo y apéndice. A diferencia de los conocimientos sobre el proceso de investigación, los conocimientos sobre la elaboración y las características del TT no fueron tan recurrentes y se ciñeron al cuidado del estilo según las recomendaciones de la institución (BINE, 2021) y el Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología en su sexta edición (APA, 2010).

Los conocimientos sobre el proceso de investigación y sobre las características del trabajo de titulación de Donovan, al igual que las herramientas psicológicas (apartado 5.3.1), respondieron al grado de desarrollo en el que se encontraban las investigaciones de sus estudiantes. Si los estudiantes estaban construyendo el problema de investigación, realizando el análisis o revisando los borradores de los capítulos, el profesor retomaba y ofrecía conocimientos adecuados a ese momento.

5.1.6 El conjunto de ayudas de Donovan

En las sesiones, el profesor pregunta para conocer los intereses de sus estudiantes, para identificar las necesidades, para establecer relaciones entre el conocimiento, los estudiantes y él, para determinar las ayudas, para establecer ZDP. Explica para aclarar conceptos y mostrar las características de los trabajos de titulación (TT). Corrige para recordar a sus estudiantes los objetos de estudio; para mostrar los errores que encuentra en sus avances; para mejorar el TT y para orientar el proceso de investigación. También ejemplifica para ayudar a sus estudiantes en

el inicio de la redacción de los apartados del TT. Brinda instrucciones individuales para que sus estudiantes avancen en sus TT e instrucciones generales para trabajar dentro de la asesoría (ver apéndice 12 para consultar las intenciones de las ayudas de Donovan). En síntesis, en la mediación de Donovan, las ayudas pueden ser preguntas, explicaciones, correcciones, ejemplificaciones, respuestas e instrucciones. Sin embargo, las ayudas más recurrentes del profesor son las sugerencias (tabla 16).

Tabla 16

Distribución de frecuencia de las ayudas de Donovan

Tipo de ayuda							
Ejemplificaciones	Respuestas	Instrucciones generales	Correcciones	Instrucciones	Preguntas	Explicaciones	Sugerencias
9	11	14	21	23	30	30	63

El profesor ofrece sugerencias para a) avanzar en el proceso de investigación, b) mostrar las posibles rutas de análisis, c) ingresar a campo, d) desarrollar el trabajo de campo, e) utilizar instrumentos de investigación, f) tener en cuenta los documentos normativos que rigen el trabajo de titulación, g) redactar apartados del trabajo de titulación, h) indicar cómo deben conducirse en la práctica y i) considerar las tradiciones y valores que subyacen la investigación para la titulación.

Yo creo que a lo mejor allí podríamos meter, como es un trabajo de formación de docente inicial, podríamos manejar también esta parte de un rasgo del perfil de egreso, ¿sí?, que esté asociado a su tema de investigación, ¿no?, como una parte que ayude. Porque acuérdense ustedes que la característica del documento, este, nos lleva a querer hacer un documento de análisis y reflexión sobre tu práctica en cualquiera de las modalidades, en este caso, en esta licenciatura. Bueno, en las licenciaturas de México de la formación docente inicial sí se apoya mucho en los rasgos de perfil de egreso. Entonces, podríamos encontrar por allí alguna justificación que lleve al indagar sobre este tema (ROA-Donovan-280920).

En la mediación de Donovan hay una interacción constante con los estudiantes caracterizada por el diálogo permanente. En la interacción, establece Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP)

que cambian según el interlocutor. En ellas Donovan se coloca como un sujeto que escucha, que centra su atención en lo que sus estudiantes dicen y escriben y que toma notas. No solo indica las actividades que deben realizarse; trabaja conjuntamente en las tareas implicadas en el desarrollo de la investigación (ver apéndice 13 para consultar las maneras en las que Donovan identifica ZDP). En las asesorías muestra una actitud tolerante que le permite a sus estudiantes aceptar o rechazar sus sugerencias, lo que evidencia que el profesor permite que los estudiantes tomen decisiones sobre el TT que están elaborando.

El profesor responde las dudas siempre en el momento. Destina más tiempo a los estudiantes que considera con más necesidades y también explicita las actividades pendientes que serán abordadas en las siguientes sesiones.

Bueno, estoy viendo y, creo que se nos pasó ahí...nos faltó hablar sobre la muestra ¿sí? Si tienes un estudio de corte cualitativo hay una característica de muestra, de selección, porque, si yo te pregunto, ¿y por qué tomaste a este grupo como muestra? Entonces, yo creo que tengo que hablar con ustedes, trabajemos el tema de la muestra, desde la concepción de que existen muestras probabilísticas y muestras no probabilísticas, y entonces, en ese sentido, enfocar su investigación, en la parte metodológica, ahí señalar qué tipo de muestra es la que tomaron ustedes en este estudio de corte cualitativo. Les faltaría ese tema, acuérdenme ¿sí? Lo tenemos que considerar para que lo anexen, con un párrafo pequeñito pero que ustedes lo tengan ya visualizado... (ROA-Donovan-070621).

La mediación de Donovan va más allá del cumplimiento de la actividad de investigación para la elaboración del TT. Aborda temas de la práctica docente e invita a sus alumnos a adentrarse en los foros de divulgación académica disponibles para las escuelas normales.

Para brindar las ayudas el profesor considera los conocimientos que los estudiantes tienen sobre el grupo y los niños con los que trabajan. También toma en cuenta los datos recopilados durante la intervención, los borradores finales de cada uno de los capítulos del trabajo de titulación y el estado emocional de los estudiantes. Donovan afirma que “el producto es determinante para dar atención a los chicos asesorados” (ENT-Donovan-040422). Además, considera necesario estar atento a las situaciones personales de los estudiantes.

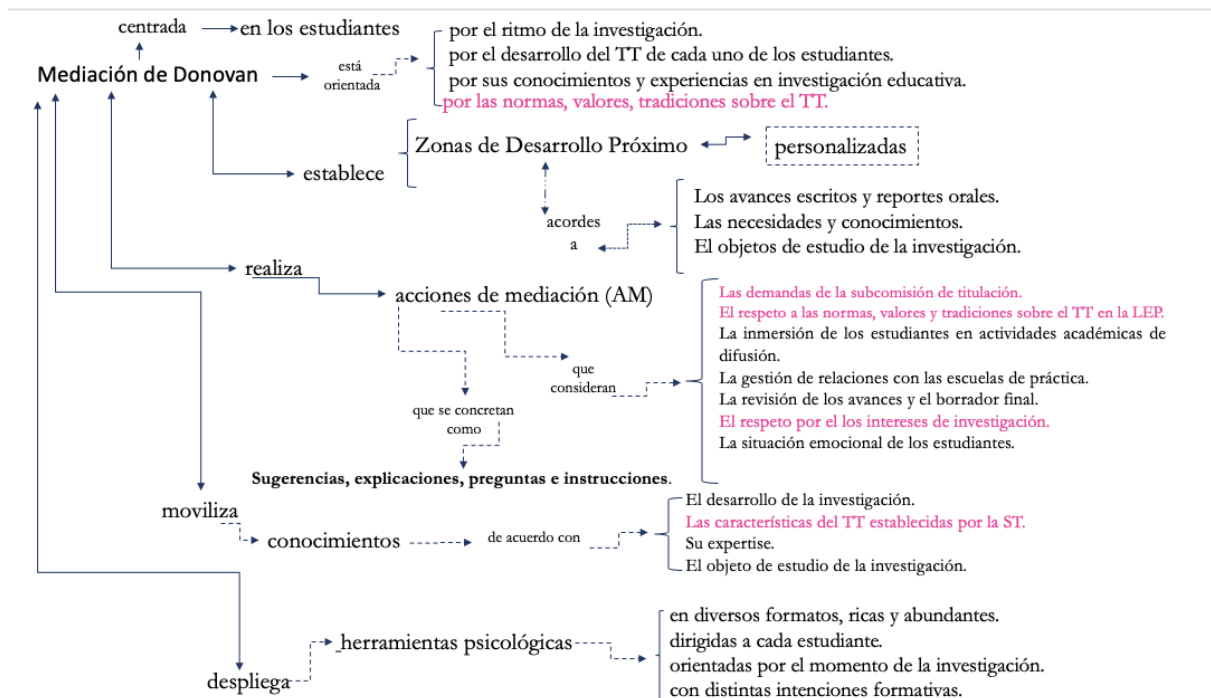
La mediación de Donovan pone al centro al estudiante, sus condiciones socioeconómicas, sus conocimientos y su situación emocional sin descuidar el desarrollo de la investigación y las demandas institucionales.

A veces no te lo entregaban porque, algunos, dejaron inclusive de estar en clase, o estaban según en clase, pero estaban trabajando también. Por ejemplo, un caso estaba trabajando y estaba en clase, y pues, ya no le preguntabas por qué, pero era obvio que el dinero en casa ya no alcanzaba, ya no entré más a detalles. Entonces en las sesiones habría que revisar por qué te lo entregan, por qué no te lo entregan, qué es lo que está aconteciendo en entorno al producto, aparte de que demuestren un desempeño, depende del tiempo que le destinan, el tiempo que no tienes, y en ese sentido viene la motivación, el qué pasó y por qué no lo entregó, etc., y le vuelves a marcar el acento, y se lo solicitas de la manera más atenta, cuidas mucho esa parte, bueno, yo como asesor lo cuido mucho, si hay exigencia, claro que hay, porque sin eso no funciona... Bueno, entonces en conclusión esa sería cuestión de revisar lo que ellos quieren y necesitan, y darles la atención y tú tienes que buscar el problema que tiene para poderlo orientar y adelante. Los que se van solos muchas veces, al contrario, entregan eso y buscan más y tienes que estar atento (ENT-Donovan-040422).

En la mediación que realiza Donovan se observa cómo introduce nuevos términos vinculados con la investigación, explica términos, propone soluciones y colabora con sus estudiantes. No se ciñe a la elaboración del TT, la rebasa y apunta hacia la comprensión del proceso de investigación y el cuidado de los aspectos emocionales de los estudiantes. Con ello, se observan los rasgos de un “profesor mediador” que de acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2010), lo que distingue a este tipo de profesores son “los apoyos que ofrece ... a sus estudiantes a través del modelado o la demostración, la supervisión, la participación guiada, la retroalimentación, las explicaciones y analogías, la conducción de diálogos reflexivos... (p. 6). Apoyos que están presentes en las acciones de este profesor.

La figura 10 resume la mediación de este profesor.

Figura 10 Mediación de Donovan como conjunto de ayudas



Nota: los textos señalados con color rosa indican los aspectos culturales en la mediación.

Para Donovan el trabajo en línea derivado de la pandemia COVID-19 implicó la realización de cambios en el desarrollo de las sesiones. Los principales cambios que el profesor llevó a cabo se vincularon con la modificación de los esquemas de comunicación y la retroalimentación de los trabajos. Trabajar en pandemia, “en línea” (ENT-Donovan-0522) implicó poner en marcha acciones para reconocer el estado anímico y físico de los estudiantes. Para el profesor “revisar a sus asesorados, es decir, saber cómo se encontraban” física, emocional y materialmente le permitió continuar el trabajo, acercarse a ellos y sobrellevar el cierre de las escuelas. La pandemia lo llevó a fijarse en el otro como un sujeto integral y amplió la relación con sus estudiantes.

entonces, hablemos primero de la persona, yo creo que esto nos cambió mucho a todos, tanto a ellos como a mí, y ese cambio fue el de reconocernos, físicamente cómo nos encontramos, estoy reconociendo al otro como persona, si se encontraba enfermo o tenía problemas en su casa, uno se muere, su mamá y lo tienes que entender, la tienes que entender (ENT-Donovan-0522).

5.1.7 Elementos de la cultura escolar sobre investigación en Donovan

En el diálogo constante con sus estudiantes, Donovan usó expresiones como intervención, diagnóstico y estrategia didáctica, que fueron usadas por el profesor para aludir a los elementos que conforman el TT y a las prácticas que deben tomarse en cuenta durante su elaboración. Las expresiones están relacionadas con la manera de entender, hacer, presentar y elaborar la investigación dentro de la institución y dan cuenta de la cultura escolar (Bertely, 2000) que rodea la elaboración del TT. De acuerdo con Geertz (2003), la cultura es un documento activo y público “consiste en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas ...la cultura no es una entidad...” (pp. 26-27), es un contexto dentro del cual pueden describirse diferentes fenómenos sociales como los modos de conducta, las instituciones y los procesos sociales.

En la mediación de Donovan se movilizan tradiciones, valores y normas representados en expresiones y prácticas que dan cuenta de una cultura escolar sobre la elaboración de los TT. La intervención es una expresión que Donovan usa para aludir diferentes referentes como el trabajo de campo, la aplicación de instrumentos, la recolección de datos, el tiempo destinado para realizar el tratamiento a un grupo experimental y la forma de realizar una investigación en de la LEP.

En la cultura de esta escuela normal, la intervención es entendida como una forma de hacer investigación que implica la selección de una estrategia didáctica, un método de enseñanza o un programa educativo. La intervención se plantea para identificar cómo intervienen teorías, conceptos o situaciones propuestas en la “realidad”. Precisa de la aplicación de un tratamiento a un grupo experimental y la medición de los resultados. En este “modelo de investigación”, los estudiantes elaboran un diagnóstico de los aprendizajes y una planeación didáctica que forman parte de la intervención y que en conjunto con esta última representan prácticas de cómo se realiza la investigación para los TT.

En la intervención, los estudiantes utilizan pre-test y pos-test de acuerdo con un calendario de trabajo. El pre y post test son pruebas que se emplean para medir los aprendizajes previos de los alumnos y los aprendizajes posteriores al tratamiento. Los datos recabados a partir de la aplicación de las pruebas sirven como base para la elaboración del capítulo de resultados.

La parte de la intervención, pues yo la considero desde el punto de vista, cuando el individuo, el indagador, prepara una serie de elementos teóricos, metodológicos, conceptuales, para llevarlos a cabo, y entonces se va a convertir en una parte de aplicación de una serie de variables, o de actividades que ya preparaste para hacer el proceso pedagógico-didáctico, que es donde aterrizamos la investigación. Entonces, cuando lo preparas, ya estás haciendo una intervención ahí en el contexto de indagación, tú podrías haber observado el proceso de indagación como si yo fuera a observar a la maestra, o a los niños, pero sin intervenir, pero cuando yo preparo y yo soy quien lo hago es una intervención...(ENT-Donovan240422).

El documento de titulación es una expresión que Donovan usó como sinónimo de trabajo de titulación. En los documentos oficiales el producto final para obtener el grado se denomina trabajo de titulación (SEP, 2014; 2016). Sin embargo, en la LEP es frecuente el uso de este término en documentos oficiales como calendarios de trabajo y oficios internos. El término de documento recepcional apareció en el plan de 1984 y se mantuvo en el plan 1997. Este término se utilizó para denominar al trabajo que los estudiantes elaboraban en la parte final de su formación (ver apartado 3.2). Aunque el documento de titulación dejó de hacerse en 2013, en las sesiones de Donovan es común observar y escuchar el uso de este término, lo que denota que, aunque los planes y programas han cambiado y, en consecuencia, se ha modificado las formas de titulación, en las expresiones de Donovan las normas de planes y programas anteriores está aún arraigadas y se presentan como tradiciones.

Además de las expresiones que muestran una manera de conceptualizar la investigación dentro de la institución, en la mediación de Donovan se aprecian los siguientes aspectos culturales:

1. El respeto por los intereses de investigación de los estudiantes se manifestó cuando el profesor colocó por encima de sus líneas de investigación, los objetos de estudio e intereses de sus estudiantes.
2. La consideración de los valores y las tradiciones sobre el TT en la LEP se materializó cuando el profesor vinculó el proceso de investigación con la práctica docente de los estudiantes y el funcionamiento de las escuelas.
3. Finalmente, la atención a las demandas de la subcomisión de titulación se expresó cuando el

profesor consideró y cumplió con cada uno de los requerimientos administrativos solicitados por esta autoridad.

Donovan recupera estos elementos culturales en diferentes momentos de su mediación; sin embargo, nunca deja de lado el proceso de investigación, la calidad y la consistencia metodológica de los TT.

La mediación de los profesores, que además de Donovan, participaron en la investigación se presenta a continuación. Como se explica al inicio de este capítulo, se sigue el mismo procedimiento que en el caso de Donovan.

5.2 La mediación de Analía

Analía es una profesora que estudió la Licenciatura en Educación Secundaria en una escuela normal. Realizó estudios de maestría y doctorado en programas reconocidos por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Es profesora de tiempo parcial y combina su labor en la LEP con la docencia y la investigación en educación media superior en una universidad pública de la región.

Para Analía, la formación doctoral fue una parte muy importante en su vida laboral y académica, porque en ese espacio de formación aprendió a investigar. La formación en el doctorado “fue un proceso de mucho trabajo” (NC-Investigadora-2122). En él también aprendió la importancia de la publicación conjunta con el asesor de tesis. A partir de esto ha generado conocimientos y experiencias en la dirección de tesis sobre investigación educativa que pone a disposición de sus estudiantes.

5.2.1 Organización de las sesiones de trabajo

Debido al tipo de contratación, las sesiones de asesoría de Analía fueron individuales. En ellas atendió a Aura, quien investigó sobre la implementación de las aulas virtuales para la enseñanza de la suma y la resta durante la emergencia sanitaria COVID-19.

Analía establece una relación cercana con su estudiante. Comparte ideas y experiencias que ha vivido en su profesión, en su paso como estudiante de doctorado y en su experiencia en la investigación. El nivel de confianza en las sesiones de Analía permite el intercambio de anécdotas sobre lo que significaba trabajar en la “nueva normalidad”.

Analía respeta la tradición en investigación desarrollada en la LEP. Dirige TT que abordan temas de la práctica docente, pero también se acerca a otros temas como la educación comparada. Para el desarrollo de su trabajo considera las demandas y sugerencias de la subcomisión de titulación (ST) y la subdirección académica tales como la entrega de oficios, informes, rúbricas de evaluación, listas de cotejo y registros de asesoría.

En la manera de trabajar de Analía se observa una “dinámica” que sigue la lógica: escucha-respuesta. La profesora establece un diálogo constante, respeta los turnos de habla y solo toma la palabra cuando lo considera necesario. Revisa constantemente las actividades y retoma los avances de su estudiante para construir el TT. Felicita a Aura por los logros y las tareas realizadas de manera autónoma. También la corrige cuando considera que las acciones de la alumna no son las correctas. Pide la opinión de su estudiante, considera sus comentarios y resalta sus cualidades.

5.2.2 Acciones de mediación (AM)

Analía realiza diferentes acciones en sus sesiones: revisa los avances; da instrucciones; ejemplifica formas de trabajo; acota información; aclara dudas; explica conocimientos; asigna actividades; realiza sugerencias; y da palabras de aliento. Para realizar AM, además de la escucha-respuesta Analía establece la dinámica: revisión-sugerencia. A través de esta dinámica generó zonas de desarrollo próximo (ZDP) que le permitieron observar y examinar los avances de su estudiante. En las ZDP, Analía valoró la distancia entre lo que Aura podía hacer con sus propios medios y lo que podía conseguir gracias a sus aportaciones y su ayuda (Hernández-Rojas, 1999).

Aura: entonces, lo quise delimitar al uso de las aulas virtuales, porque ... porque en el diagnóstico de la conectividad, muchos padres dicen, no sé si por pretexto o porque en verdad no lo tengan, no tienen conectividad fija. Entonces, las aulas virtuales no ocupan una cantidad mayor de datos... Entonces ... en las revistas que usted me mandó, busqué temas que se relacionara. Pues así, a grandes rasgos no hay mucho que hable de las aulas virtuales. Solamente manejan el aula virtual como un plus para la enseñanza. Entonces, yo lo quiero aplicar como apoyo, como una retroalimentación.

Analía: muy bien.

Aura: entonces, no sé si esté un poquito descabellada la idea o no sé.

Analía: no, está muy bien. Ya buscaste algo de este tema en las revistas. (ROA-Analía 140920).

Las AM que Analía realizó, estuvieron acompañadas de la toma constata de notas. La profesora sostiene que esta acción le ayuda a recordar el proceso, el avance y los acuerdos establecidos con su estudiante. El uso de las notas le permite, además de establecer la ZDP, ubicar las tareas que siguen en el desarrollo del TT y brindar las ayudas que considera pertinentes.

A veces ya no me acordaba de qué le había dicho, y entonces tengo una libreta donde voy haciendo mis anotaciones y entonces en función de eso retomamos la asesoría: “Oye ¿Te acuerdas que acordamos que ibas a hacer el estado del arte? Lo ibas a complementar, ¿No? (ENT-Analía-0522).

Las acciones de mediación (AM) de Analía se enfocaron en la delimitación del objeto de estudio, la elaboración del título de investigación, la construcción del problema de investigación, la revisión del trabajo de campo, la estrategia didáctica (experimento), la revisión de los borradores finales y la atención a las demandas de la subcomisión de titulación (ST).

Delimitación del objeto de estudio

Analía destinó varias sesiones para explicar la relevancia de la investigación; realizó preguntas para conocer los intereses de investigación de su estudiante y escuchó las respuestas; asignó tareas para avanzar en el trabajo de investigación; realizó sugerencias como el uso del traductor de Google para realizar búsqueda de artículos en otros idiomas; mostró cómo realizar la búsqueda dentro de las revistas electrónicas; resolvió dudas; ejemplificó la estructura de los TT; ejemplificó las características de la introducción, el título, el planteamiento del problema y cada uno de los apartados del TT; mostró cómo definir las categorías del marco teórico; explicó las consecuencias que implicaba el introducir la categoría de enseñanza o aprendizaje en el TT; mostró cómo realizar la tabla de la revisión de la literatura; ejemplificó la utilidad que tiene el estado del arte en la elaboración de una investigación; y finalmente explicó cómo a partir de la problematización se genera la pregunta y los objetivos de investigación.

Elaboración del título de investigación

Analía destinó una sesión para solicitar a la estudiante la elaboración de distintas versiones del título; analizó junto con ella las consecuencias de incluir en el título de investigación categorías diferentes al objeto de estudio; corrigió a Aura cuando incluía categorías de otros objetos de estudio. La profesora aprovechó la sesión para explicar el lugar que ocupa la revisión de la literatura en la realización de una investigación educativa.

Analía asignó tareas que servirían para sesiones posteriores como a) investigar el término de marco teórico e identificar las variables del marco teórico; b) realizar una búsqueda de información relevante para la investigación en otros idiomas; c) elaborar un esquema para organizar la búsqueda de información; d) revisar la metodología de investigación de los artículos encontrados; e) redactar el marco contextual de la investigación; f) especificar las características de la escuela donde la estudiante realiza su investigación; y g) organizar los artículos con los datos de autor, editorial, año y país.

Finalmente, realizó las tareas administrativas solicitadas por la subcomisión de titulación (ST), que para esta ocasión fue el reporte del primer título de la investigación.

Construcción del problema de investigación

Analía presentó un panorama del aprendizaje de las matemáticas a nivel nacional e internacional; brindó preguntas que la estudiante debía responder al revisar los estudios comparativos regionales sobre el logro educativo tales como el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (TERCE), el informe internacional para la evaluación de estudiantes (PISA) y los resultados de evaluaciones nacionales del Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (PLANEA); ejemplificó el tipo de información que se puede integrar al planteamiento del problema; ejemplificó la estructura con palabras, frases y oraciones y la organización de un problema de investigación; proporcionó una estructura de redacción para la elaboración del problema de investigación y pidió a Aura revisar la estructura en los TT que ella ha dirigido.

Después de abordar esta tarea, la profesora y la estudiante comenzaron a elaborar las preguntas de investigación; Analía puntualizó los elementos que la estudiante debía considerar para elaborar su justificación y asignó actividades para la organización de la primera versión del marco teórico.

Revisión del trabajo de campo y la estrategia didáctica (experimento)

Analía comentó las fechas que Aura debía considerar para cerrar el trabajo de tesis; escuchó el reporte de la estudiante sobre la presentación del protocolo en las escuelas primarias; escuchó el reporte sobre la implementación de la propuesta didáctica que implicó y la aplicación de la prueba piloto; revisó los resultados del diagnóstico (pre-prueba); brindó indicaciones para que la estudiante aplicara nuevamente la pre-prueba; realizó sugerencias para el análisis como la introducción de los resultados del grupo control; revisó a detalle el calendario de trabajo de la alumna; resolvió las dudas; ejemplificó la manera a través de la cual debía cuidar la consistencia y coherencia de los elementos de investigación y mostró cómo responder la pregunta de investigación en el capítulo de análisis. Finalmente, alentó a Aura a continuar la investigación.

Revisión del borrador del TT

Analía comentó los errores de redacción y coherencia que encontró en el trabajo de la estudiante; respondió las dudas, realizó algunas sugerencias para mejorar la redacción del TT; especificó la forma en la que debía reestructurarse el capítulo de análisis; mostró las correcciones y explicó cómo funcionaba el sistema de colores que ella utilizó en su tesis doctoral para presentar los resultados de la investigación; preguntó por el avance de las conclusiones y asignó tareas.

Atención a las demandas de la subcomisión de titulación (ST)

Analía elaboró con su estudiante oficios y reportes de avances; comentó y revisó con Aura las actividades y sugerencias establecidas en las listas de cotejo elaboradas por la ST; discutió y determinó junto a Aura la pertinencia de las sugerencias que esta autoridad hizo al respecto del título de la investigación y completó las tareas administrativas que esta le demandó como la firma de los dictámenes y la entrega de la versión final del TT.

5.2.3 Acciones de mediación individuales (AMI)

Debido a que Analía solo tuvo una estudiante durante el periodo de otoño 2020 y primavera 2021 no se identificaron acciones de mediación generales (AMG). Las AMI de Analía se caracterizaron por poner al estudiante en el centro. Consideró las necesidades y los conocimientos que Aura tenía sobre los sujetos de estudio y la escuela de práctica; tomó en

cuenta las habilidades investigativas y las habilidades de redacción de la estudiante, además de sus intereses de investigación, dudas y avances elaborados semana a semana.

Las AMI que desplegó Analía siguieron el ritmo de la investigación. En estas acciones se observó un equilibrio entre la explicación detallada de las etapas de la investigación, la ejemplificación, la colaboración y la asignación de tareas para avanzar en el desarrollo del TT. Analía combinó, además, la revisión de los avances y la asignación de nuevas actividades para practicar lo compartido dentro de las sesiones. Ofreció el conjunto de ayudas de acuerdo con la ZDP (Vigotsky, 1999) de su estudiante.

En las AMI de Analía, la ejemplificación, la descripción detallada de los procedimientos implicados en la elaboración de una investigación y la colaboración en la realización de tareas conjuntas fueron acciones recurrentes. A través de estas, la profesora ayudó a su estudiante a desplazarse de la posición de espectador “a la posición de intérprete” (Medina, 1995). A través de estas acciones, Analía ayudó a Aura a tomar las riendas de la investigación y a entender la importancia de algunos elementos que conforman el TT como el planteamiento del problema.

La construcción del problema, es lo que les cuesta, pero lo que yo les digo a los chicos o a las chicas: “No puedes construir el problema si antes no tienen un estado del arte”. Entonces, lo construimos, porque no es tan fácil, construir el problema de investigación significa plantear la pregunta de investigación y la pregunta de investigación convertirla en el objetivo... Y ya teniendo claridad sobre la pregunta de investigación, la misma pregunta te marca la metodología que hay que seguir (ENT-Analía-0522).

En el desarrollo de las AMI que Analía puso en marcha, se notó un respeto por el tiempo que implica el desarrollo de una investigación educativa. Es decir, el paso de una fase de la investigación a otra fue paulatino. Dedicó cuidado y paciencia al proceso. Las etapas de la investigación no fueron planteadas como una secuencia de pasos sin relación, por el contrario, la profesora y la estudiante regresaban continuamente a hacer ajustes en la revisión de los datos recolectados y en la revisión de la redacción de algunos apartados del TT.

Analía: Aura también recuerdo que nos ibas a compartir el resultado de tu examen diagnóstico. ¿Ya hiciste tus gráficas?...

Aura: sí, también ya se las envié...

Analía: sí, la pre-prueba que tú diseñaste con un formulario de Google, lo revisamos, te acuerdas, ya lo aplicaste. Vamos a ver... Entonces, vamos a revisarlo otra vez, cómo le haremos, a ver...(ROA-Analía-220321).

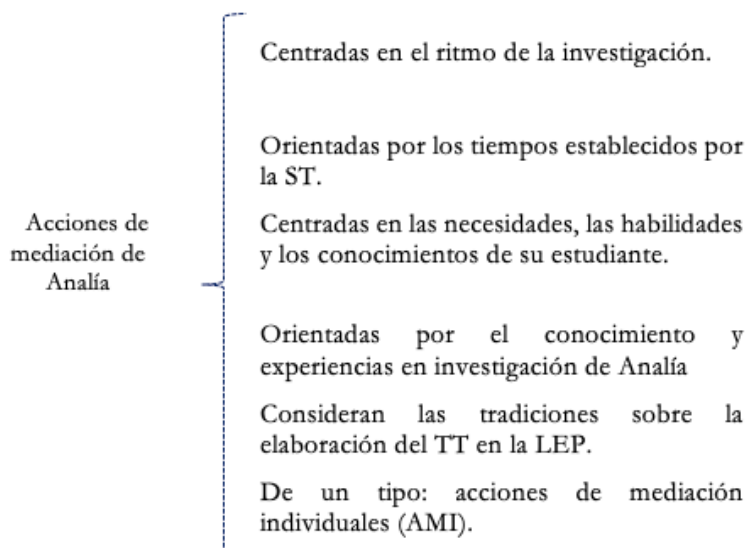
Para Analía trabajar con un estudiante le resultó “mucho más fácil. Al respecto señaló:

...el tener un solo estudiante pues te da mucha pues mucha fortaleza porque puedes dedicar un poco más de tiempo, puedes darle mayor seguimiento a la redacción de su documento ¿Pero cuando son 3 o 4? De repente, pues uno ya se siente cansada ¿No? de tener 3 o 4 o 6... y darles seguimiento (risas); y peor si cada estudiante elige una modalidad diferente y un tema diferente, que uno elige matemáticas, que otro elige español... Entonces es más diversificada la atención a que si solamente es un área con un estudiante pues es mucho más fácil... (ENT-Analía-0522).

Las AMI de Analía muestran cómo la profesora se posiciona como mediadora en la elaboración del TT. Las AMI que despliega no solo se concretan “a arreglar un ambiente educativo enriquecido, esperando que los alumnos por sí solos manifieste una actividad autoestructurante o constructiva” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 3). Por el contrario, la profesora va más allá, realiza acciones para problematizar, explorar y construir activamente el conocimiento con su estudiante.

Las acciones de mediación de Analía se resumen en la figura 11.

Figura 11 Acciones de mediación de Analía



5.2.4 Las herramientas psicológicas en la mediación de Analía

Las herramientas psicológicas de Analía fueron abundantes y diversas. A través de estas, Analía ayudó a Aura a “dirigir su conducta física, cognitiva y emocional” (Bodrova y Leong 2004, p. 18). Entre las herramientas que la profesora puso a disposición de su estudiante se identificaron libros sobre el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas, reportes de evaluación, TT, tablas para organizar la información, artículos publicados por la profesora, frases clave y gestos. El uso de frases clave y gestos como herramientas psicológicas fue un sello que caracterizó la mediación de Analía. Estos se utilizaron para dirigir la construcción de algunos apartados del TT como el planteamiento del problema.

Los TT dirigidos en ciclos anteriores se usaron para mostrar a Aura a) cómo podía organizar la información de la revisión de la literatura, b) cómo podía organizar un índice y c) qué elementos debía considerar en la realización del análisis. El código de colores se usó para indicar las correcciones de redacción al TT. El semáforo se utilizó para mostrar una forma de organización y presentación de los datos en el capítulo de resultados. El semáforo fue una herramienta que la profesora aprendió y utilizó durante sus estudios de doctorado. A través del uso de tres colores, la profesora organizó los resultados de su investigación. El color rojo se utilizó para mostrar a los estudiantes que no evidenciaban los conocimientos esperados, el color amarillo se utilizó para ilustrar a aquellos que mostraban algunos de los conocimientos esperados, y finalmente, el color verde se utilizó para mostrar a los estudiantes que habían alcanzado los aprendizajes esperados. Analía le mostro a Aura cómo funcionaba esta herramienta y le sugirió utilizarla en su TT.

De acuerdo con Analía, la elección de las herramientas psicológicas son el resultado de su conocimiento en investigación y las elige en función de su “área de expertise” (ENT-Analía-0522).

... matemáticas ha sido mayormente mi fuerte... yo les doy los materiales porque sí tengo algunos materiales sobre todo en la cuestión de la didáctica de las matemáticas. Y tomo como referente quizá de un estudiante que yo asesoré porque es como una guía para que el nuevo estudiante vaya viendo los apartados y cómo se va construyendo cada uno... (ENT-Analía-0522).

Las herramientas psicológicas que emplea Analía responden a la observación, el diálogo y la valoración que hace sobre las habilidades y las necesidades de sus estudiantes.

Una vez que vas trabajando con los chicos vas identificando sus fortalezas y sus debilidades porque... en la forma en cómo piensan es cómo redactan, cómo escriben. (ENT-Analía-0522).

Las herramientas psicológicas de Analía están alineadas con el objeto de estudio y el campo disciplinar. Para Analía un TT que aborda la práctica docente y otro -una monografía- sobre la educación comparada demandan abordajes diferentes.

la metodología de la educación comparada, por ejemplo, lleva su propio método, tiene pasos muy específicos, que son la descripción, la yuxtaposición, la comparación, y bueno ya la descripción de los resultados...(ENT-Analía-0522).

5.2.5 Conocimientos sobre el proceso de investigación y las características del TT

Los conocimientos que Analía usó para mediar el proceso de investigación estuvieron relacionados con esta misma actividad. Esto es, con la relevancia de la investigación educativa, la elaboración del estado del arte, la elaboración del título de investigación, la importancia del planteamiento y de la construcción del problema, la coherencia y consistencia de los elementos que integran el TT, la relevancia de la justificación y la relación que existe entre el análisis y la pregunta de investigación. Analía dedica mucho tiempo a la construcción del planteamiento del problema, enfatiza mucho en la importancia de la revisión de la literatura y la elaboración de la pregunta de investigación. Para la profesora, el planteamiento del problema es una etapa de la investigación complicada para los estudiantes, su construcción implica muchos pasos, por lo que requiere de mucho trabajo y muchos conocimientos. Resalta que una vez planteado el problema y elaborada la pregunta, el proceso de investigación es más fácil.

Los conocimientos sobre el proceso de investigación que Analía ofreció también se vincularon a la etapa en la que se encontraba la investigación de su estudiante. Además, los conocimientos sobre el TT que Analía compartió se refirieron a la especificación de las cualidades del texto, al cuidado de la redacción y a la organización del trabajo.

5.2.6 El conjunto de ayudas de Analía

El conjunto de ayudas que Analía pone a disposición de su estudiante se expresa en correcciones, advertencias de peligro, sugerencias, preguntas, asignación de tareas, explicaciones, ejemplificaciones y realización de actividades conjuntas. La profesora pregunta para conocer los

avances de su estudiante, para verificar la comprensión de los términos utilizados y para aclarar información. La profesora explica para que la estudiante 1) observe cómo se construye un problema de investigación, 2) comprenda los conceptos utilizados, 3) avance en la investigación, 4) aclare dudas y 5) corrija el TT. Las ayudas más recurrentes son la asignación de tareas, seguidas de las ejemplificaciones, las preguntas y la realización de actividades conjuntas (ver tabla 17).

Tabla 17

Distribución de frecuencias de las ayudas de Analía

Tipo de ayuda							
Advertencias de peligro	Asignación de tareas	Correcciones	Ejemplificaciones	Explicaciones	Realización de actividades conjuntas	Sugerencias	Preguntas
3	25	8	15	11	12	7	15

Con las correcciones, la profesora ayuda a su estudiante a mejorar el TT y a aclarar la información imprecisa. Con las advertencias de señales de peligro señala a) la falta de claridad en el desarrollo del objeto de estudio, b) la falta de profundización en la descripción de las categorías de análisis, c) y la falta de coherencia y consistencia de los elementos de la investigación. Con la asignación de tareas, Analía ayuda a) a construir el estado del arte de la investigación, b) a determinar los aprendizajes de los niños de la escuela de práctica, c) a construir el marco teórico, d) a redactar y revisar la escritura del TT, e) a profundizar el análisis, f) a responder la pregunta de investigación, y g) a recuperar e incluir categorías de análisis.

Con las ejemplificaciones Analía le mostró a su estudiante a) los sitios en donde buscaría información, b) las estrategias para la búsqueda de artículos, c) la estructura del TT, d) las formas para redactar el problema de investigación, e) el tipo de información relevante para elaborar el planteamiento del problema, f) algunos ejemplos de preguntas de investigación y h) la forma de organización del capítulo de análisis. Con las explicaciones puntualizó a) la relevancia de la investigación de la estudiante, b) la importancia del cuidado de la consistencia y coherencia de los elementos de la investigación, c) la organización del capítulo de análisis y d) las tareas que debían realizarse para avanzar en la investigación.

A través de la realización de las actividades conjuntas, Analía involucró a su estudiante en el proceso de investigación y le asignó el poder de decidir y actuar sobre su trabajo. En una de las últimas sesiones, Aura con el respaldo de Analía decidió no seguir las recomendaciones de la ST,

juntas determinaron conservar el título que habían construido desde los primeros meses de la investigación.

Aura: ... creo me están separando las cosas en el título. Por un lado, quieren que abarque la implementación del aula virtual, y, por otro lado, quieren que abarque la enseñanza de la suma y resta. Entonces, pues yo creo que el título que ya estaba establecido enmarca las dos cosas... A parte, estaba revisando la guía que usted siempre me ha mandado, la guía que lleva el BINE. Pues, creo que sería algo incongruente, porque el título que ellos sugieren tiene 18 palabras y el nuestro 13. Y entonces...también la redacción tendría que cambiar en todo el documento... (ROA-Analía-310521).

La mediación de la profesora está caracterizada por la escucha abierta y atenta, el establecimiento de un clima de confianza en donde los aspectos emocionales, relacionales y las anécdotas sobre la práctica docente están siempre presentes. Analía es una profesora que cede el control de la investigación y que le ayuda a su estudiante a tomar la responsabilidad de su trabajo.

La mediación de Analía se caracteriza por la identificación de Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) continuas que se crean solo después de la escucha y la valoración de la estudiante. En las ZDP, Analía ofrece un conjunto de ayudas que le permiten a su estudiante avanzar en la tarea y la conducen hacia el nivel potencial de desarrollo. Las ZDP que Analía construye son una muestra del “el espacio que media entre maestros y alumnos y que permite que ambos se apropien de las comprensiones del otro” (Medina, 1995, p. 96).

Las ZDP establecidas por Analía cambian constantemente debido a la interacción que establece con las necesidades de la estudiante. En las ZDP se produce “la aparición de nuevas maneras de entender y enfrentarse a las tareas por parte del participante menos competente, gracias a la ayuda y los recursos ofrecidos...a lo largo de la interacción” (Onrubia,1999, p. 6). Un ejemplo de las acciones de Analía derivadas de las ZDP que establece son

1. Inserta actividades puntuales que el estudiante realiza en el ámbito de marcos más amplios, en este caso el desarrollo de un proceso de investigación.
2. Establece un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza y la escucha.

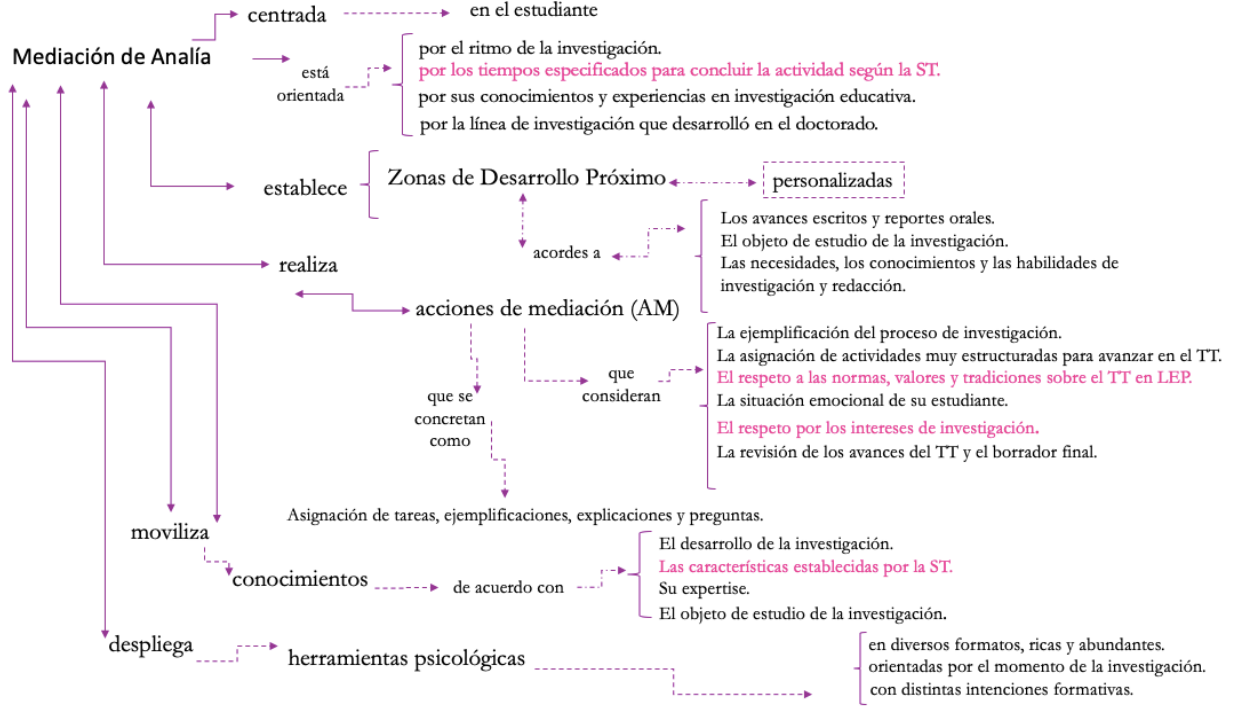
3. Introduce modificaciones y ajustes específicos en función de la observación del nivel de actuación y la revisión de los productos parciales.
4. Promueve la utilización y profundización autónoma de los conocimientos y habilidades que se están aprendiendo.
5. Ejercita sesión a sesión lo aprendido.
6. Ofrece diversas ayudas para asistir la actuación del estudiante.

En la mediación de Analía se evidencia los conocimientos especializados sobre la línea de investigación sobre matemáticas que ha desarrollado, además de las experiencias y la trayectoria logradas por el desarrollo de investigaciones educativas; lo mismo que las ideas que ha construido sobre lo que implica investigar y el rol del profesor en esta actividad.

Analía: porque el estudiante pues hace, redacta, escribe lo que él considera, pero sino tiene una buena asesoría, una buena guía pues la tesis quizá pudiera tomar cierta disyuntiva ¿No? cierto camino que quizá no sería el más adecuado, pero muchas veces es por el desconocimiento. Yo les digo a los chicos que nadie puede dar lo que no tiene, ni enseñar lo que no sabe. Entonces, pues si nunca uno como profesor nunca ha publicado un artículo, nunca ha participado en congresos internacionales con exposiciones de los trabajos de investigación pues poco probable que pueda orientar a los estudiantes, porque es cierto, como en algún momento me dijeron: “Se aprende a nadar, nadando y a leer, leyendo”, sí, pero necesitas tener los elementos ¿No? (ENT-Analía- 0522).

La figura 12 resume la mediación de esta profesora.

Figura 12 Mediación de Analía como conjunto de ayudas



Nota: los textos señalados con color rosa indican los aspectos culturales en la mediación.

Para Analía el trabajo en línea derivado de la pandemia COVID-19 implicó la realización de cambios en el desarrollo de su asesoría. La profesora reconoció que el trabajo en línea fue difícil porque la estudiante tuvo que “adaptarse a las condiciones para realizar la investigación y para poder dar sus clases” (ENT-Analía-0522). Las principales modificaciones a las sesiones se vincularon con el tiempo y la consideración de las condiciones de salud de la estudiante.

...toda la asesoría fue en línea, entonces hubo que optimizar mucho, mucho, pero mucho el tiempo ¿No? porque no es igual a estar atrás de una pantalla que a estar así de frente, y pues eso y el tener un poco de más empatía con los estudiantes, porque pues en el caso de la asesorada que tuve pues sí enfermó del virus y un tiempo estuvo aislada, desconectada y pues, aunque estábamos en línea se sentía muy mal, le dolía hasta el cabello y es cierto... entonces pues tener esa sensibilidad, un poco más con los estudiantes, con la chica en este caso (ENT-Analía-0522).

La pandemia le permitió aprender que la tecnología puede ser un aliado en el desarrollo de las sesiones.

Entonces pues sí, la tecnología sí nos puede ser de mucha ayuda, tan es así que esta estudiante implementó las aulas virtuales ¿Para qué? Pues para que pudieran trabajar los niños, los que de hecho no asistían a clases, y estaban ahí colocadas y podían entrar los niños aún sin internet (ENT-Analía-0522).

5.2.7 Elementos de la cultura escolar sobre investigación en Analía

En la mediación de Analía se encuentran creencias y valores representados en expresiones que dan cuenta de la cultura escolar sobre la elaboración de los TT como las expresiones de implementación e intervención. La palabra intervención fue utilizada para hacer alusión al plan de trabajo (ROA-Analía-220321), al periodo de trabajo de recolección de datos (ROA-Analía140922) y a la aplicación de la estrategia didáctica (ROA-Analía-220321).

... en enero todavía podríamos utilizar ese lapso para verificar el instrumento, para revisar el número de sesiones de clase en las que vas a aplicar, el número de sesiones de intervención (ROA-Analía-140920).

Por su parte, la palabra implementación la utilizó para referirse a la estrategia didáctica que las estudiantes investigan.

Lo que ella implementó pues fue justamente esos matetrucos pero adaptándolos a los temas con los que ella trabajó, que fue la suma y la resta con los niños de primero y segundo año... en una de sus sesiones se vistió de mago, se puso su capa, su sombrero, como dicen los franceses ¿No? “Et voilà y salió el conejo ¿Y de dónde salió el conejo? ¡Pues del sombrero!” (risas) Entonces este, así se caracterizó esta niña para poder implementar sus matetrucos. (ENT-Analía-0522).

Además de las expresiones que muestran una manera de conceptualizar la investigación dentro de la institución, en la mediación de Analía se aprecian los siguientes aspectos culturales:

1. El respeto por los valores y las tradiciones sobre la elaboración del trabajo de titulación se manifestó cuando la profesora vinculó el proceso de investigación a la práctica docente de su estudiante.
2. La atención a los tiempos establecidos por las autoridades de la ST se expresó cuando la profesora consideró las fechas de entrega.
3. El cuidado y la atención a las características del TT se concretó cuando la profesora tomó en cuenta los lineamientos y las sugerencias establecidas por la autoridad.
4. El respeto por los intereses de investigación de los estudiantes se evidenció cuando la profesora consideró el tema de investigación de la estudiante, aunque lo encaminó a su campo de conocimiento.

Analia orienta su mediación con estos elementos culturales; sin embargo, el énfasis de su práctica está centrado en el cuidado de la investigación, en el aprendizaje y la integración de sus estudiantes a la cultura de la investigación educativa.

5.3 La mediación de Jimena

Jimena es una profesora que estudió la Licenciatura en Educación Primaria en los años setenta del siglo pasado. Comenzó su carrera en la docencia como maestra titular de educación primaria en la ciudad de Puebla. Posteriormente se incorporó como profesora a la LEP.

La trayectoria de Jimena en el sistema de escuelas normales se remonta a más de tres décadas y media. A lo largo de su ejercicio profesional ha ocupado diversos cargos administrativos. Actualmente, es parte del claustro de profesores de la LEP, es asesora de trabajos de titulación y coordinadora del Grupo Colegiado de Alumnos Investigadores en Formación.

Como profesora de la institución ha operado diferentes planes y programas de estudio de educación normal (SEP, 1984; SEP, 1997; SEP, 2012; SEP, 2018). Comenzó la asesoría de TT en 1993 bajo los lineamientos del plan de estudios de 1984 con la modalidad de tesis. A partir de la reforma de 1997 la profesora asesoró la modalidad denominada documento recepcional. Desde la reforma de 2012, Jimena trabaja con dos modalidades: tesis de investigación e informe de prácticas profesionales.

5.3.1 Organización de las sesiones de trabajo

Las sesiones de Jimena fueron grupales y atendió a cinco estudiantes: Karen, María, Jazmín, Alicia y Vanessa. María investigó la evaluación formativa en la asignatura de español y su aplicación durante el confinamiento; Karen investigó el manejo de las TIC de docentes de educación primaria durante la COVID-19; Jazmín investigó las estrategias docentes en primaria durante el COVID-19; Alicia investigó los roles de los actores educativos y su interacción; finalmente y Vanessa investigó el diseño de recursos digitales para mejorar la enseñanza en primaria.

Jimena respeta la tradición en investigación desarrollada en la LEP. Considera las normas de la institución para asesorar los TT e integra los conocimientos que ha construido durante su trayectoria laboral. Los trabajos de tesis que dirige, en su mayoría, abordan temas de la práctica docente dentro del aula y las escuelas primarias. Sin embargo, también explora otros objetos de estudio como la educación normal y la educación ambiental. Debido al cierre de las instituciones escolares a causa de la pandemia COVID-19 sugirió a sus estudiantes pensar en objetos de estudio que no se centraran en la mejora de la práctica profesional (ROA-Jimena-070920). Solicitó entender los retos de la profesión docente ante los cambios sociales.

Jimena respeta los turnos de habla, toma notas, revisa e imprime los avances de sus estudiantes. Establece un ambiente de cordialidad y respeto. Las estudiantes no hacen comentarios sobre la investigación de sus compañeras, intervienen solo cuando se le solicita, cuidan la manera de expresarse y comportarse en la sesión. La profesora también hace una clara distinción entre el papel del profesor y la de los estudiantes, en ellas aconseja reiteradamente cuidar los modales y las jerarquías. A sus asesoradas las llama por su nombre. En las asesorías, establece una dinámica de trabajo que sigue la siguiente lógica: elige un participante, revisa sus notas, comenta las observaciones y junto a la estudiante trabaja en las observaciones del TT. Esta dinámica solo se rompe cuando la profesora brinda recomendaciones generales o explica algún concepto que considera pertinente para el avance de todos.

Jimena es uno de los profesores que termina los TT en los tiempos establecidos, incluso antes. El tiempo, la norma y la organización son parte importante de su trabajo. En las sesiones hace alusión a la sistematización y la disciplina que conlleva el TT. Pide a los estudiantes que “sean ordenados, que lleven una agenda... que se pongan tiempos” (ENT-Jimena-0522). Finalmente, organiza sesiones fuera del horario escolar para la realización de la actividad y está atenta a las indicaciones de las autoridades.

5.3.2 Acciones de mediación (AM)

Jimena realiza diferentes acciones en sus sesiones: explica el objetivo de la elaboración del TT; presenta cómo se relaciona el TT con la consolidación de las competencias profesionales; muestra la estructura general de las sesiones; escucha las intervenciones de los estudiantes; resuelve dudas; revisa y corrige los TT; realiza preguntas; felicita a los estudiantes y explica conceptos asociados con el proceso de investigación.

En las AM Jimena establece ZDP en las que valora el nivel real y el nivel de desarrollo más próximo de sus estudiantes (Hernández-Rojas, 1999). A partir de esta valoración, establece las ayudas que considera pertinentes según las necesidades de sus asesorados. Las AM de Jimena consideran los lineamientos establecidos por la DGESuM, los tiempos señalados por la autoridad, los productos a entregar, las tradiciones, los valores y las normas sobre el TT. De acuerdo con la profesora,

...lo primero que tiene uno que hacer como maestra normalista y como maestra asesora en cualquier nivel es ver la norma, qué pide, qué te exigen para poder asesorar, tratar de cubrir con los lineamientos que la misma situación te exige, pero...tú puedes ampliar los materiales que tú consideres necesarios (ENT-Jimena-05322).

Las AM además tienen presente el ritmo del proceso de investigación y la organización institucional para la entrega del TT. En un primer momento se enfocan 1) en la presentación de la estructura del TT y la organización de las sesiones y 2) en la elaboración del protocolo de investigación. Posteriormente, se dirigen hacia la revisión de los avances en la investigación y la corrección de los reportes escritos.

Presentación de la estructura del TT y organización de las sesiones

Jimena realizó una sesión grupal. Explicó la importancia de la elaboración del TT. Mostró los documentos normativos establecidos por las autoridades que apoyan la actividad. Explicó detalladamente la relación que existe entre el perfil de egreso, el trabajo de titulación y las modalidades vigentes de titulación. Presentó y diferenció los productos a entregar durante los semestres, en “séptimo semestre se presenta un protocolo de investigación, en octavo semestre se presenta la investigación terminada y ejecutada” (ROA-070920). Presentó las formas de comunicación, las aplicaciones que utilizarían para realizar las asesorías y las maneras de trabajo

-reuniones semanales, foros, atención grupal e individual. Especificó las maneras de comportarse durante las sesiones, “pidió avisar cuando van a faltar, respetar a los compañeros, dirigirse con propiedad, mantener actitudes antidiscriminatorias y poner atención” (ROA-Jimena- 070920). Explicó las normas que debían seguir en las escuelas primarias, “respetar las jerarquías, establecer la comunicación con los directores, los docentes titulares y seguir los buenos modales” (ROA-Jimena- 070920). Especificó las reglas que los estudiantes debían considerar en la elaboración de su TT como “cuidar autoría y forma de citación” (ROA-Jimena-070920). Planteó los comportamientos esperados en los estudiantes en el desarrollo del trabajo de titulación: “trabajo autónomo, autogestión, ética y disciplina (ROA-Jimena-070920)

Elaboración del protocolo de investigación

Jimena realizó sesiones grupales en las que asignó tareas y realizó comentarios generales. Escuchó y respondió las dudas. Además, advirtió de la citación incorrecta y el riesgo de plagio. Revisó con las estudiantes los documentos institucionales y evaluó los avances tomando como base la lista de cotejo de la ST. Después de este espacio atendió a cada una de las estudiantes.

Cuando trabajó de manera personalizada, la profesora estableció un diálogo constante. Para ayudar a María en la delimitación de su objeto de estudio, escuchó el reporte de la estudiante y resolvió sus dudas. Para mejorar el objetivo general y los objetivos específicos, sugirió indagar sobre los “verbos investigativos” (ROA-Jimena-091120). Solicitó no incluir categorías ajenas a la investigación; mostró los aspectos que no debía perder de vista como el objeto de investigación; sugirió el alcance de la investigación y asignó las tareas que seguiría en el proceso de investigación como revisar sus objetivos después de haber estudiado los “verbos investigativos”.

Para ayudar a Karen en la construcción del índice del marco teórico, la profesora comentó las observaciones que había hecho de manera previa a su trabajo; indicó los conceptos que debía incorporar según su título y objeto de estudio; mostró cómo re-organizar el índice del marco teórico; pidió comenzar la re-organización del índice del marco teórico en la sesión; observó cómo la estudiante desarrollaba la actividad; verificó la inclusión de los conceptos que ella le había propuesto; sugirió una estructura para comenzar la redacción del marco teórico; solicitó modificar los objetivos de investigación y compartió bibliografía según el objeto de estudio de la estudiante. Finalmente, asignó la tarea de re-elaborar los objetivos de investigación, revisar supuestos y revisar las categorías del MT.

Para ayudar a Jazmín en la redacción del planteamiento del problema, analizó el avance escrito; sugirió mejoras en la redacción de los subtítulos; solicitó integrar información en el planteamiento del problema; sugirió precisar el uso de los términos; señaló los elementos que debía mejorar en la redacción del planteamiento del problema y brindó ideas para continuar la elaboración del planteamiento.

Revisión de los avances del TT

Para revisar los avances de Alicia, Jimena realizó una sesión individual fuera del horario escolar. En ella escuchó la lectura que hizo su estudiante del capítulo. Revisó a detalle el avance; señaló los errores en el uso de signos de puntuación, en la forma de citación y en el formato del documento. Destacó los errores de coherencia y cohesión en cada uno de los párrafos. Sugirió actividades para que la estudiante mejorara su nivel de escritura, específicamente pidió realizar una re-lectura, revisión y corrección de los párrafos. Solicitó revisar el manual de redacción del BINE. Aconsejó realizar las correcciones durante la asesoría, “no las dejes para después” (ROA-Jimena-). Propuso utilizar el subrayado y la toma de notas para recordar los ajustes que se tenían que modificar en el capítulo. Y solicitó escribir una introducción al inicio del capítulo de análisis.

Para mejorar el capítulo de marco metodológico realizó preguntas con la intención de verificar la comprensión de cada uno de los apartados de este capítulo. Corrigió las definiciones de los conceptos utilizados. Aconsejó revisar el libro de Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014). Realizó preguntas para que la estudiante recordara y argumentara las decisiones metodológicas y pidió que las explicara.

Para mejorar el capítulo de resultados, la profesora brindó indicaciones para re-organizar y presentar los datos. Pidió analizar los datos según las categorías establecidas previamente. Retomó y ejemplificó las categorías que la estudiante estaba estudiando. Ejemplificó cómo relacionar las preguntas de investigación con los datos. Pidió no olvidar las preguntas de investigación en el análisis. Sugirió una estructura para que Alicia construyera el capítulo de análisis. Advirtió no dejar de lado el marco teórico en la realización del análisis. Especificó el contenido que se debía abordar en cada uno de los apartados que conformaba el capítulo. Finalmente, recomendó bibliografía según el tema de la estudiante y recordó las tareas que debía realizar para completar el TT. Durante la sesión, Jimena aclaró las dudas de Alicia y le llamó la atención cuando perdía de vista el objeto de estudio y utilizaba otros conceptos para nombrarlo.

Revisión del borrador de los capítulos del TT

Jimena realizó una sesión grupal para revisar los borradores de Karen y de Alicia. Realizó preguntas para conocer las actividades que había realizado la primera de ellas. Felicitó a Karen por el “avance importante” (ROA-Jimena-310521). Después de revisar los capítulos de metodología y de resultados, pidió a Karen especificar los sujetos de estudio y retomar el marco teórico para realizar el análisis de los datos. Brindó indicaciones para elaborar las conclusiones y, finalmente, sugirió cuidar la redacción del TT.

Para revisar el borrador de Alicia, la profesora pidió un reporte de las actividades. Revisó junto con la estudiante las observaciones hechas al avance. Indicó los elementos que no estaban desarrollados en el capítulo de análisis. Solicitó profundizar en el análisis, pidió recuperar las categorías y preguntas de investigación. Explicó cómo mejorar el análisis, pidió integrar el marco teórico y utilizar tablas para organizar información. Le llamó la atención a Alicia debido a que el borrador aún no tenía el nivel esperado. Pidió cuidar la redacción y utilizar con precisión los conceptos. Escuchó las dudas de la estudiante y las respondió. Verificó los sitios de internet citados en el trabajo de titulación. Pidió revisar un libro de metodología de investigación para precisar las definiciones del capítulo de metodología.

Después de atender a las dos estudiantes de manera individual, Jimena explicó cómo redactar las conclusiones y en qué consisten las limitaciones y los alcances en una investigación.

5.3.3 Acciones de mediación individuales (AMI) y acciones de mediación generales (AMG)

En las AM de Jimena hay generales (AMG) e individuales (AMI). Las AMG estuvieron dirigidas a todos los estudiantes y fueron principalmente asignación de tareas y explicación de “temas generales e indicaciones institucionales” (ROA-Jimena-0522). Las AMG fueron poco recurrentes y solo se presentaron al inicio y al final de las sesiones. La profesora las ofreció después de:

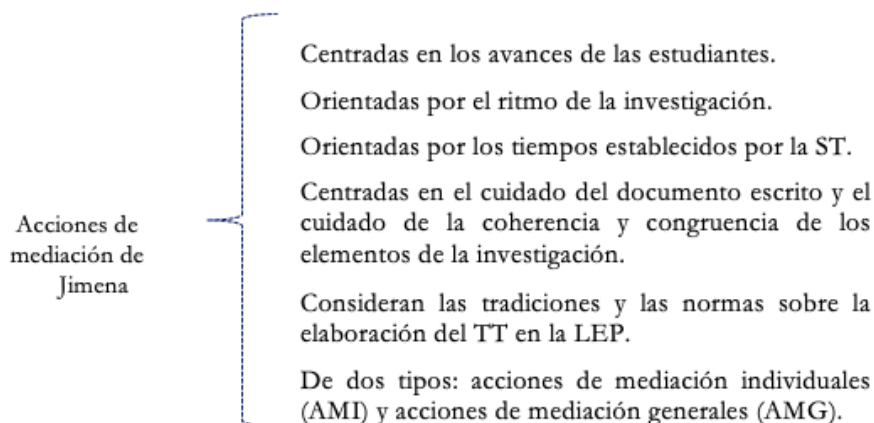
- 1) observar los problemas que los alumnos presentaban en la redacción de los TT,
- 2) escuchar las respuestas de las estudiantes,
- 3) revisar sus notas de seguimiento.

Las acciones de mediación individuales (AMI) ocuparon la mayor parte de las sesiones. Respondieron al objeto de estudio, al avance en la investigación, a las dudas que las estudiantes

generaron y a las necesidades que la profesora identificó sesión a sesión. Con las AMI, la profesora respondió “a la situación de cada chica y a cada temática” (ROA-Jimena-0522).

Las AMI de Jimena estuvieron centradas en la realización de la actividad, en la revisión a detalle de los avances escritos, la precisión del lenguaje y la coherencia del TT. Las AMI de Jimena siguen el proceso de investigación sin descuidar la norma y la conclusión de la actividad. Las acciones de mediación de Jimena se resumen en la figura 13.

Figura 13 Acciones de Mediación de Jimena



5.3.4 Las herramientas psicológicas en la mediación de Jimena

Las herramientas psicológicas que Jimena usó durante la mediación del proceso de investigación para la titulación fueron: syllabus o encuadre, presentaciones de PowerPoint, sitios de revistas digitales, cronogramas y plan de trabajo; preguntas para orientar la redacción de los apartados que conforman el protocolo de investigación y los capítulos del TT; código de colores y notas para la corrección de los avances escritos; índice para la realización del marco teórico; cuadro de congruencia para revisar la coherencia y consistencia de la investigación; tabla de organización para la construcción del estado del arte; preguntas para el análisis de los datos; cuadros para organizar los datos; colores para diferenciar las categorías de análisis; tablas comparativas para organizar el capítulo de análisis de datos; competencias profesionales del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2012) para que los estudiantes valoraran su desarrollo y a partir de esto escribieran las conclusiones; calendario de actividades y listas de cotejo elaborados por la ST para valorar el avance en la elaboración del TT; libros y artículos según el

objeto de estudio de cada una de las investigaciones; orientaciones para la titulación elaborada por la DGESE (SEP, 2014a y 2016) para que los estudiantes revisaran los lineamientos que debían cumplirse; y bibliografía sobre metodología de la investigación.

Las herramientas psicológicas que comparte la profesora ayudaron a sus estudiantes a cumplir las tareas y avanzar en la investigación. Estas, de acuerdo con Jimena, son el resultado de la experiencia en investigación, de los aprendizajes que ha construido a partir de la interacción con sus colegas y de los cursos y conferencias a los que ha asistido.

el compartir y el hacer colegiado con los compañeros fortalece mucho, porque escuchas sus puntos de vista, ves, conoces otros autores, pero mis autores... los preferidos ¡La verdad! ...Pues, son Eco, Hernández Sampieri y Creswell esos tres son los mejores, Umberto Eco por lo práctico, porque te da como que la guía, y ya nada más así, estructura de tesis ¡Ya! (ENT-Jimena-0522).

Las herramientas psicológicas que Jimena utiliza se modifican con el tiempo y se adaptan a los objetos de estudio de las estudiantes y los diseños de investigación (ENT-Jimena-0522). Cada uno de los cuadros, tablas, libros, artículos y documentos normativos que ella proporciona tienen intenciones específicas. El cuadro de congruencia tiene como propósito verificar “la coherencia y consistencia de la investigación, revisar que haya armonía entre el título, la pregunta de investigación, los objetivos, la hipótesis o supuesto y las conclusiones” (ENT-Jimena-0522). Con el cuadro de congruencia, Jimena enseña la relación específica entre los elementos que conforman una investigación, “si no existe esa relación, no podemos decir que la investigación es adecuada” (ENT-Jimena-0522).

Con los calendarios elaborados por la ST, Jimena ayuda a sus estudiantes a organizar su tiempo de acuerdo a las fechas establecidas por la ST y a monitorear el avance según los tiempos establecidos por la institución. Con los protocolos, las guías para la elaboración de tesis y las listas de cotejo elaborados por la institución, ayuda a verificar que el trabajo cumpla con los requisitos establecidos por la autoridad. Adicionalmente, Jimena utiliza estas herramientas como medios para aclarar dudas sobre el contenido de cada uno de los apartados. De la misma manera, con el plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria y las competencias de egreso ayuda a sus estudiantes a escribir el apartado de conclusiones.

Jimena reconoce que sus estudiantes necesitan muchas herramientas. Al respecto menciona que “la falta de hábitos hace que uno tenga que apoyarlos demasiado” (ENT-Jimena-0522). Debido a la situación de pandemia, la profesora incorporó otros recursos que le permitieron

estar en contacto con sus estudiantes como Google drive y Classroom. El uso que Jimena le dio estos recursos fue recurrente, a través de ellos asignaba tareas y compartía materiales. En la entrevista mencionó que ella ya utilizaba estas herramientas para su trabajo cotidiano dentro de la institución, pero la pandemia lo impulsó e institucionalizó (NC-Investigadora-2122).

5.3.5 Conocimientos sobre el proceso de investigación y las características del TT

Los conocimientos de Jimena para mediar el proceso de investigación estuvieron relacionados con la consistencia y coherencia de los elementos que conforman la investigación, con los paradigmas de investigación, con los instrumentos de recolección, con la validación de los instrumentos, con el análisis de los datos y con la presentación de resultados. Los conocimientos sobre el trabajo de titulación de Jimena se refirieron a las maneras de citación, a la organización de las referencias de la investigación, al cuidado de la organización y al formato del trabajo según las normas establecidas por la institución.

Los conocimientos sobre el proceso de investigación que Jimena ofreció respondieron al avance y a la etapa en la que se encontraba la investigación de sus estudiantes. Por ejemplo, si las estudiantes se encontraban en la elaboración del apartado del marco teórico, del marco metodológico o del marco contextual, la profesora movilizaba conocimientos relacionados con estas etapas de la investigación. Los conocimientos sobre la elaboración y las características del trabajo de titulación se presentaron durante la revisión de los borradores de los capítulos. En esta etapa de la asesoría, la profesora compartía las especificaciones que debían considerarse durante la revisión de los capítulos. Este tipo de conocimientos recuperaban las orientaciones y los lineamientos expresados en los documentos institucionales. Además de los conocimientos ligados al proceso de investigación y el TT, Jimena compartió conocimientos sobre el uso y la precisión del lenguaje en la redacción de los TT y estrategias para agilizar la revisión y corrección de los escritos.

5.3.6 El conjunto de ayudas de Jimena

Las ayudas que Jimena brinda tienen diferentes intenciones. La profesora pregunta para verificar la comprensión de los conceptos, para evaluar los avances, para conocer las actividades que los estudiantes realizan semana a semana, para valorar el nivel de desarrollo en el proceso de investigación y para conocer las dudas con la finalidad de determinar las ayudas que ofrecerá.

Revisa sus notas para recordar el proceso de investigación de cada uno de los estudiantes a su cargo. Explica para dar a conocer el lugar que ocupa la elaboración del TT en la formación de docentes, para exponer las normas que deben considerarse en la elaboración del TT, para enseñar las adecuaciones que se deben hacer a los TT, para compartir conocimientos sobre el proceso de investigación y las características del mismo. Corrige para mejorar los documentos escritos, para precisar la información presentada y para reorientar la investigación. Lleva a cabo advertencias para recordar los productos a entregar y los tiempos establecidos para concluir la elaboración de los TT, para recordar los aspectos que no deben perderse de vista durante la investigación y los elementos que deben mejorarse en la redacción de los apartados. Con estas ayudas la profesora apoya a los estudiantes en el desarrollo del proceso de investigación para la titulación.

En la actuación de la profesora, las ayudas más recurrentes son las sugerencias, seguidas de las explicaciones, las solicitudes y las advertencias de peligro (ver tabla 19), aunque también se encuentran preguntas, indicaciones, correcciones y felicitaciones, entre otras.

Tabla 18
Distribución de frecuencia de las ayudas de Jimena

Tipo de ayuda				
Explicaciones	Advertencias de peligro	Sugerencias	Preguntas	Indicaciones
20	16	28	10	23

La profesora realiza sugerencias para avanzar en el proceso de investigación, para revisar apartados del TT, para mejorar la redacción del TT, para cuidar el uso y la precisión del lenguaje escrito, para mejorar la forma de trabajo fuera de las sesiones, para comenzar la organización de los capítulos. Advierte señales de peligro para mostrar los elementos que las estudiantes deben considerar durante la realización de su investigación, para cuidar la coherencia y consistencia de los elementos de la investigación, para señalar que el TT no cumple con los niveles esperados. Da indicaciones para ayudar a su estudiante a reorganizar y presentar los datos, así como a elaborar las conclusiones para mostrar las tareas que realizará.

Para Jimena, el profesor que acompaña el trabajo de los estudiantes juega un rol académico importante. Desde su punto de vista, los profesores que realizan esta función no son solo asesores, sino que convierten en tutores; en guías que acompañan a los estudiantes en momentos

difíciles de la vida como la pérdida de seres queridos, el rompimiento con las parejas, el nacimiento de los hijos y las adversidades económicas (ENT-Jimena0522). Este tipo de apoyos emocionales, aunque siempre han estado presentes, se hicieron más evidentes en la pandemia, porque muchos estudiantes enfermaron, perdieron los trabajos, rompieron con los novios y enfrentaron la partida de los seres queridos.

...en la generación pasada, por ejemplo, tuve una chica que estaba casada, ya tenía hijos. Toda su familia política se enfermó de COVID y ella fue la enfermera. Al final, ella cayó enferma y entonces además tuvieron la incertidumbre económica, pero además de todo enfrentaron la problemática de a quién le daban el oxígeno para poder sobrevivir...fue difícil, y la falta de hábitos también hace que uno tenga que pues apoyarlos demasiado... (ENT-Jimena0522).

A través de las ayudas Jimena intenta que los estudiantes asuman la responsabilidad que les corresponde en la elaboración del T1, “porque ellos piensan que uno como asesor siempre tiene que darles todo, o sea todo masticadito y así entre comillas y no” (ENT-Jimena-0522).

La mediación de Jimena pretende que los alumnos reflexionen sobre su formación y sus actuaciones futuras “Tienes que darte cuenta del avance de las competencias que tienes y luego ver qué es lo que te falta para saber cómo es que tienes que actuar” (ENT-Jimena0522). De acuerdo con la profesora, en este proceso la autoevaluación es vital, porque el aprendizaje y el desarrollo dependen del ser.

tú puedes ser una muy buena maestra, pero tener un alumno al que le caes mal o que simple y sencillamente no quiere aprender, no le interesa, solamente le interesa terminar eso para retirarse e irse porque realmente sus papás los están presionando y ellos quieren otra cosa y yo por ejemplo, tuve hace tiempo también, en otra escuela, a un chico que él tenía otras aspiraciones...terminó la carrera de profesor... ¡Y ahora es médico! (ENT-Jimena0522).

En la mediación de Jimena se aprecian los intentos de la profesora por relacionarse con los estudiantes y el saber de manera co-responsable (Fortoul, 2010). Su manera de hacer mediación, además de considerar la ayuda académica y la ayuda emocional se caracteriza por la revisión a detalle de los avances, la norma y el respeto de los intereses de los futuros docentes. Para ella, los estudiantes tienen que investigar lo que a ellos les agrada (ENT-Jimena-0522) y

responsabilizarse del proceso de investigación. Ella respeta los tiempos y el proceso que cada estudiante necesita para darse cuenta de lo que quiere

Porque uno les hace ver la estrategia no es viable, pero ellos tienen que darse cuenta a su tiempo, porque si tú les dices: “No es viable por esto, esto y esto” piensan que tú los rechazas, porque no te parece el tema. Entonces ellos tienen que comprender y luego con el tiempo, por ejemplo, llegan y dicen: “No pues como es de práctica, no voy a hacer tesis, sino un informe porque es de práctica” Perfecto... Pero eso se lleva un tiempo, en el camino de la asesoría, va uno discriminando situaciones y ellos ya terminan decidiendo una cosa o la otra (ENT-Jimena-0522).

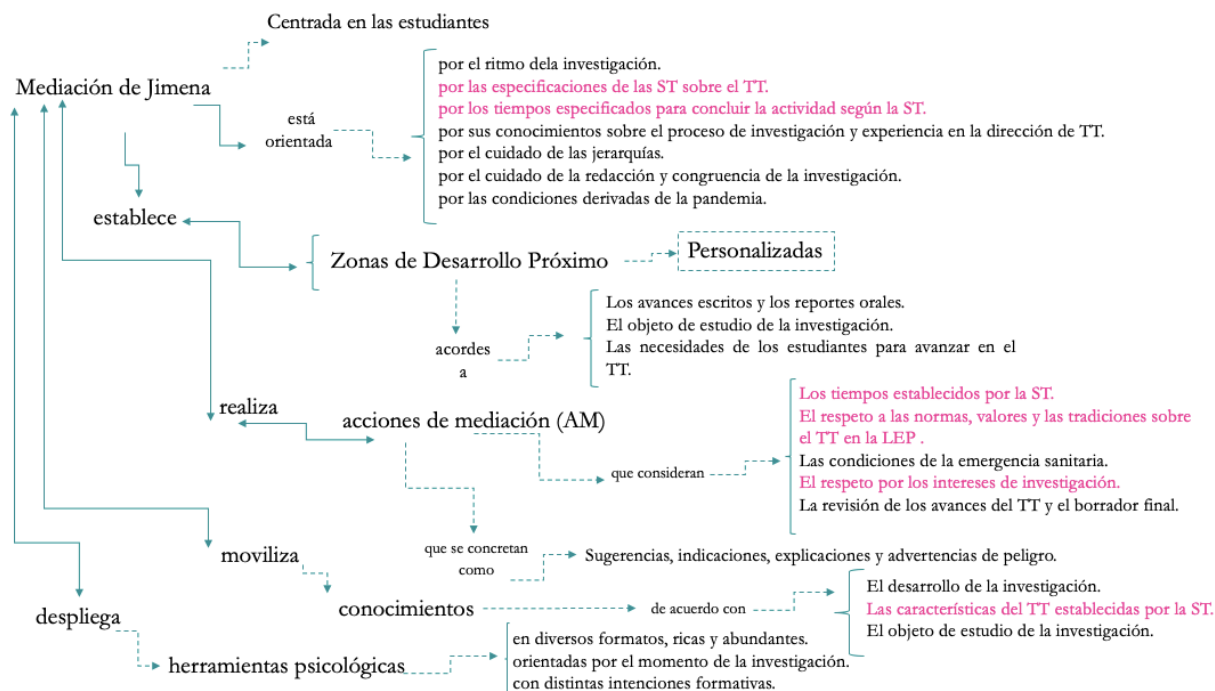
Para realizar mediación, es decir para brindar herramientas, conocimientos y realizar acciones de mediación, la profesora considera los avances y necesidades de los estudiantes, es decir, establece ZDP (Vigotsky, 1979). También toma en cuenta, los borradores finales de cada uno de los capítulos del trabajo de titulación.

La mediación de Jimena pone al centro al estudiante sin descuidar la norma y el tiempo disponible para terminar la actividad. En su mediación establece puentes para que los alumnos accedan a los conocimientos necesarios para la elaboración del TT atendiendo al contexto y el nivel de exigencia requerido. La mediación de esta profesora se caracteriza por la referencia recurrente a las normas establecidas por las autoridades tanto federales como institucionales. El uso de herramientas ricas y diversas y la utilización de conocimientos ligados al proceso de investigación son el sello de Jimena. En la mediación de esta profesora, además, se identifican algunas de las acciones descritas por Tascón (2003), por ejemplo,

1. La implicación activa del estudiante en la realización de las actividades,
2. La planificación de los objetivos educativos según el nivel del estudiante,
3. La presentación de las actividades con desafíos por encima del nivel real del alumno,
4. El respeto del sistema de valores y actitudes de los alumnos.

La figura 14 resume la mediación de esta profesora.

Figura 14 Mediación de Jimena como conjunto de ayudas



Nota: los textos señalados con color rosa indican los aspectos culturales en la mediación.

Para Jimena acompañar el proceso de varios estudiantes es un reto laboral y académico. Implica la dedicación de tiempo extra,

porque no nada más está la parte metodológica...como te decía, [debes incluir], la legislación, la parte psicopedagógica...Uno debe tener muchísimo compromiso, debe uno estar súper actualizada, debe uno estudiar con ellos, porque vamos a suponer un chico tiene interés en determinada temática ¡Pues, tienes que estudiar tú también esa temática! (ENT-Jimena-0522).

Para Jimena trabajar el proceso de investigación para la titulación durante la pandemia no fue difícil. De acuerdo con la profesora,

fue interesante la transición [porque] nosotros, de todas maneras, veníamos trabajando de manera remota con el correo electrónico, la comunicación por WhatsApp y con Meet... lo único diferente fue que se conectara uno en las

sesiones siempre a través de Meet y la gran fortaleza fueron las grabaciones...Pues lo diferente fue que las asesorías incrementaron, pudimos hacer mucho más de las que estaban planeadas, inclusive fuera de tiempo, precisamente porque teníamos esa facilidad (ENT-Jimena.-0522).

Finalmente, para Jimena la realización de esta actividad le ha permitido valorar la importancia del compromiso, la ética y los límites que se deben tener con los estudiantes de otros compañeros.

5.3.7 Elementos de la cultura escolar sobre investigación en Jimena

Al igual que sus compañeros, Jimena utilizó en el diálogo constante con sus estudiantes diferentes expresiones que dan cuenta de una conceptualización y una forma de hacer investigación en la LEP. La expresión que Jimena usó recurrentemente fue el término propuesta. Debido al cierre de las escuelas primarias, sus estudiantes no realizaron investigaciones sobre su práctica docente. Sin embargo, sí incluyeron en sus 'TT', como tradicionalmente se hace dentro de la LEP, una propuesta derivada de la investigación. De acuerdo con la profesora,

Una propuesta tiene que salir después del trabajo de investigación... Y esa propuesta tiene que ver precisamente con los aspectos que tú encuentras como áreas de oportunidad en la investigación... generalmente nosotros trabajamos con un enfoque exploratorio terminamos con una propuesta y esa propuesta depende de lo que la chica quiera y de acuerdo a los resultados de la investigación, de acuerdo al análisis y a las conclusiones...por ejemplo, producto de eso fue la propuesta que se hizo para esta generación, se hizo un curso específico para ellos con las características necesarias para fortalecer las competencias...(ENT-Jimena -0522).

Además de las expresiones que muestran una manera de conceptualizar la investigación dentro de la institución, en la mediación de Jimena se distinguen los siguientes aspectos culturales:

1. El respeto por los intereses de investigación de los estudiantes se concretó cuando la profesora consideró las ideas de investigación de sus asesorados, aunque estas fueron adaptadas a las circunstancias y los retos que enfrenta la profesión docente.

2. El respeto por las tradiciones sobre la elaboración del TT se manifestó cuando la profesora vinculó las investigaciones con la enseñanza, el aprendizaje y el funcionamiento de las escuelas.
3. El respeto por las normas sobre el TT se materializó cuando la profesora integró a su práctica los lineamientos establecidos por las autoridades educativas.
4. La atención a los tiempos establecidos por las autoridades institucionales se manifestó cuando la profesora tomó en cuenta las fechas de entrega, los productos, los avances esperados por las autoridades para realizar su trabajo.
5. Finalmente, el cuidado de las características de los TT se hizo presente cuando la profesora recuperó y consideró los elementos establecidos por la institución.

Jimena orienta su mediación con estos aspectos culturales; sin embargo, no deja de lado la exploración de otros objetos de estudio, el cuidado de la redacción de los TT y la consistencia metodológica.

5.4 La mediación de Javier

Javier es un profesor que estudió la Licenciatura en Contaduría en una universidad pública del estado de Puebla. Realizó estudios de maestría y doctorado en áreas de educación y pedagogía en universidades privadas de la región. La trayectoria profesional de Javier dentro de la institución se remonta a más de una década. Como docente de la Licenciatura en Educación Primaria ha trabajado con dos planes de estudio (SEP, 2012; SEP, 2018).

Para Javier, el primer año como asesor fue complicado puesto que desconocía las orientaciones de la comisión y subcomisión de titulación institucionales, así como la forma de trabajar la asesoría del proceso de investigación para la titulación en la LEP. En ese sentido, le dedicó la mayor parte del tiempo de la asesoría “a lectura de diferentes libros de metodología. La entrega del trabajo de titulación (TT) “se le vino encima y al final terminó corriendo” (ROA-Javier- 310820). En los cuatro años que lleva realizando esta función académica ha asesorado a más de 12 estudiantes. Los TT que ha dirigido están centrados en la práctica docente y el enfoque de investigación que ha predominado en ellos es el cuantitativo. Para desarrollarlos, considera las normas que la institución establece y los conocimientos que ha desarrollado a lo largo de su trayectoria como docente, asesor de TT y estudiante de doctorado.

5.4.1 La organización de las sesiones

Las asesorías de Javier tuvieron una duración promedio de dos 2 horas y fueron grupales. En ellas atendió a tres estudiantes: Begoña, Valentina y Samanta. Begoña investigó sobre el aprendizaje de la suma y la resta empleando el juego de simulación. Samanta indagó sobre el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento para mejorar el aprendizaje en las ciencias naturales. Valentina investigó sobre la utilización del Kahoot para mejorar el cálculo mental. Las investigaciones de estas estudiantes estuvieron situadas en las escuelas primarias donde realizaban prácticas profesionales; por lo que los sujetos de sus estudios fueron los niños de esas instituciones.

En las sesiones Javier estableció un ambiente de trabajo tranquilo y relajado. A sus estudiantes las llamaba por sus nombres. En las primeras sesiones, Javier ocupó la palabra la mayor parte del tiempo. Las estudiantes no interactuaban; permanecían calladas con la cámara apagada y solo intervinieron cuando el profesor se los solicitó. Esta dinámica se modificó cuando las estudiantes avanzaron en la escritura de los apartados del TT. A partir de esa etapa, el profesor se concentró en la revisión de los avances de las estudiantes. Cuando Javier revisaba el trabajo de alguna de ellas les solicitaba estar atentas a las sugerencias porque mencionaba que estas “les servían a todos” (ROA-Javier-310820).

Las asesorías de Javier tenían dos dinámicas de trabajo. La primera se desarrolló en las primeras sesiones. Esta siguió el siguiente esquema: el profesor leía y comentaba los textos, las estudiantes permanecían calladas y solo hablaban cuando se les indicaba. La segunda dinámica se desarrolló en las últimas sesiones y siguió el siguiente esquema: el profesor solicitaba la intervención de las estudiantes, la estudiante elegida leía en voz alta sus avances y el profesor comentaba los aspectos que tenía que mejorar. Las demás estudiantes permanecían calladas y esperaban el turno para interactuar con el profesor. Algunas veces la participación de alguna de ellas no llegaba porque se acaba el tiempo destinado para el trabajo.

5.4.2 Acciones de mediación (AM)

Javier realiza diferentes acciones en sus sesiones: explica y ejemplifica conceptos asociados al proceso de investigación; revisa con las estudiantes los documentos emitidos por la ST para la elaboración de los TT; lee apartados de libros de metodología de la investigación; aclara dudas y corrige los avances.

Para realizar las AM, Javier establece una dinámica de revisión-sugerencia. A través de esta, establece Zonas de Desarrollo Próximo en donde identifica los intereses y conocimientos de sus estudiantes, valora los avances escritos y ofrece las ayudas que considera para asistir a sus estudiantes.

Las AM que Javier realiza, siguen al pie de la letra las sugerencias establecidas en los documentos normativos de la institución y consideran las tradiciones y los valores sobre los TT presentes en la LEP. El profesor realiza acciones para determinar el conocimiento de las condiciones de trabajo de las escuelas de práctica y los intereses de investigación de las estudiantes, para establecer las bases de la investigación a partir de la lectura de libros de metodología, para valorar y revisar los avances escritos del TT y para revisar el borrador final del TT.

Conocimiento de las condiciones de las escuelas de práctica e intereses de investigación

Javier destinó una sesión de trabajo en la que hizo preguntas para conocer la forma de trabajo en las escuelas primarias en donde las estudiantes realizaban las prácticas profesionales. Preguntó por las cualidades de los niños, los aprendizajes identificados en los diagnósticos y la relación que las estudiantes tenían con los docentes titulares. Después de escuchar las respuestas de Begoña, Valentina y Samanta, les solicitó establecer una relación cordial y amable con los docentes titulares y los directores; les recordó la importancia que tenían estos actores en desarrollo del TT y les indicó realizar un diagnóstico de los aprendizajes de los alumnos de estas instituciones.

Para identificar los intereses de investigación de las estudiantes, Javier realizó preguntas sobre los posibles objetos de estudios y los conocimientos que ellas tenían sobre investigación. Escuchó las respuestas. Explicó la importancia y función del contexto en la construcción del problema de investigación. Proporcionó materiales bibliográficos sobre el proceso de investigación y finalmente, asignó la lectura de un libro de metodología para avanzar en la construcción del TT.

Establecimiento de las bases de la investigación

Para presentar las bases de la investigación, Javier realizó una sesión en donde llevó a cabo la lectura en voz alta de algunos capítulos de un libro de metodología de la investigación. Pidió leer

en casa los capítulos abordados en la sesión y revisar los esquemas que los autores presentaban en su libro. Socializó el calendario de actividades del semestre “A” elaborado por la ST. Revisó y comparó el nivel de avance de cada uno de los TT de sus estudiantes según las especificaciones del calendario. Explicó cómo elaborar los objetivos y el apartado de marco teórico de la investigación. Proporcionó ejemplos para que las estudiantes elaboraran los objetivos de su TT. Pidió comenzar la redacción del planteamiento del problema. Realizó sugerencias sobre los aspectos que se debían cuidar en una investigación como la coherencia entre tema, objetivos y preguntas de investigación. Finalmente, retomó apartados de las tesis que ha dirigido para ejemplificar la elaboración del planteamiento del problema.

Revisión de los avances del TT

Javier destinó una sesión, en la que solicitó a una estudiante leer sus avances en voz alta. Escuchó la lectura. Enseguida, sugirió integrar el estado del arte en el capítulo de planteamiento del problema. Aclaró el significado del término “estado del arte”. Sugirió cambiar la categoría de análisis “juego de roles” por “juego de simulación”. Pidió a la estudiante incorporar el apartado de justificación al capítulo I. Sugirió revisar otros autores para completar las definiciones de suma y resta. Interrogó a la estudiante sobre dos conceptos empleados en el capítulo de marco teórico (MT) para verificar su comprensión y sugirió utilizar de manera profunda la teoría de Ausubel. Solicitó revisar la redacción y completar la información en algunos párrafos, así como reorganizar la estructura de algunos apartados del MT. Corrigió los errores de citación. Realizó preguntas para recordar las características de los sujetos de estudio. Sugirió una estrategia de análisis de datos en donde pidió revisar las categorías y a partir de allí hacer la reducción de datos. Y finalmente, le pidió describir cómo se integró la muestra en el capítulo de metodología.

Durante la sesión, Javier hizo una pausa y solicitó a las estudiantes mejorar el apartado del planteamiento del problema. Pidió tener cuidado en el manejo de las ideas de los autores, “respetar sus palabras” (ROA-Javier-220221). Recuperó ejemplos de los TT que ha dirigido para señalar los aspectos que las estudiantes debían cuidar en la redacción del MT. Escuchó el reporte de las estudiantes sobre la presentación del protocolo de investigación en las escuelas primarias y explicó el propósito y la relevancia que tiene esta actividad en el desarrollo de los TT. Finalmente, les pidió establecer una relación cordial con los docentes titulares de las escuelas primarias para asegurar la aplicación de su estrategia.

Revisión del borrador final del TT

Javier eligió a una estudiante para comenzar a realizar correcciones a los TT. Sugirió utilizar una tabla para presentar los resultados. Realizó preguntas para ayudar a clarificar los conceptos. Señaló los errores de redacción y citación. Pidió revisar el formato del documento, es decir, la alineación de títulos y subtítulos; la organización de tablas y figuras; la coherencia entre los párrafos. Propuso incorporar definiciones dentro del capítulo de metodología. Pidió incluir la descripción del procedimiento de análisis en el capítulo de metodología. Explicó brevemente la diferencia entre diseño experimental y cuasi-experimental. Solicitó aclarar estos dos conceptos en el TT. Para finalizar, pidió re-elaborar las conclusiones.

Javier sugirió a todas las estudiantes revisar la metodología y utilizar el término de “sujetos” en lugar del nombre de cada uno de los niños. Finalmente, agendó horarios para revisar los TT de las estudiantes Valentina y Samanta, porque el tiempo de la sesión concluyó.

5.4.3 Acciones de mediación individuales (AMI) y acciones de mediación generales (AMG)

En la mediación de Javier se distinguen acciones de mediación generales (AMG) e individuales (AMI). Las AMG se destinan a la lectura de textos sobre metodología y en la revisión de los documentos normativos que orientan la elaboración del TT. Las AMG se presentan como 1) explicaciones para la elaboración de objetivos, del planteamiento del problema, del marco teórico y del marco contextual; 2) ejemplificaciones para iniciar la redacción de los apartados; 3) solicitudes para mejorar la redacción de los capítulos; 4) asignación de tareas; 5) advertencias sobre el respeto a las palabras de los autores consultados; 6) sugerencias para establecer relaciones de trabajo con los docentes titulares; y 7) sugerencias para mejorar el trabajo de titulación. Las AMG ocuparon la mayor parte del tiempo de las dos primeras sesiones de Javier y las ofreció para establecer lo que él considera como bases del TT. De acuerdo con el profesor, el establecimiento de una estructura o la elaboración de un “esqueleto”, como lo llama él, sirve a los estudiantes como una guía para la integración de información.

...la idea principal es que los estudiantes vayan haciendo primero un esqueleto. Por cierto, hay ya un formato establecido y sobre eso vamos integrando la información que se requiere. Por ejemplo, lo que es el marco contextual... el

mismo protocolo incluso ya nos define cuáles son los pasos que uno debe de seguir para ir avanzando (ENT-Javier-0522).

Las acciones de mediación individuales (AMI) se destinaron a las sesiones de revisión de los avances y los borradores finales. Estas se hicieron presentes cuando las estudiantes ya habían construido el protocolo de investigación. Las AMI respondieron al avance escrito de la investigación y a las necesidades que el profesor identificaba después de la lectura y revisión de los trabajos de titulación. En las AMI el profesor establecía ZDP (Vigotsky, 1979) y desplegaba el conjunto de ayudas. Las AMI consistieron en correcciones, solicitudes para completar información y sugerencias para realizar: a) el análisis de los datos, b) la redacción del marco teórico y c) la redacción del marco metodológico.

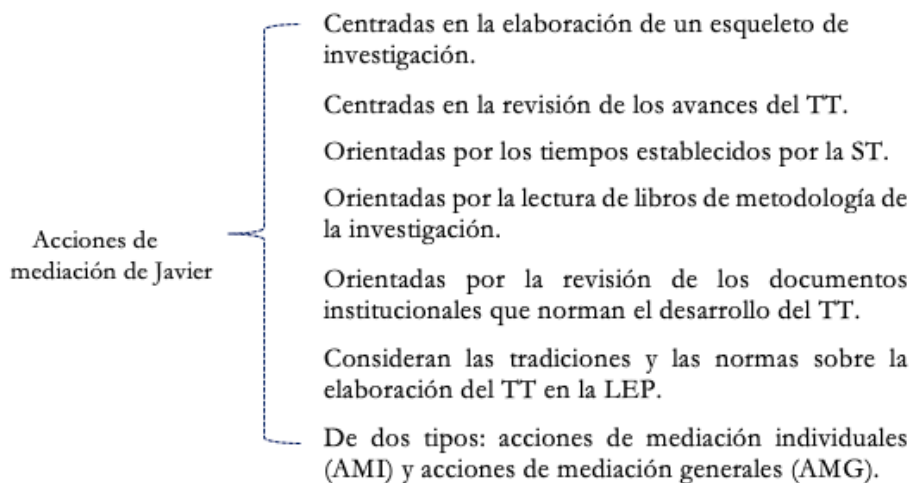
Para ofrecer las AMI, Javier consideró las necesidades de las estudiantes y las condiciones que enfrentaron para realizar sus prácticas profesionales a causa de la COVID-19. También consideraba los conocimientos que las estudiantes adquirirían sobre su objeto de estudio. El profesor desplegó las AMI a partir de la observación y valoración de los avances de los estudiantes. Sobre esto, reconoce que algunas veces los profesores pueden equivocarse en la valoración, lo cual puede afectar el desempeño de los estudiantes en otros momentos de su formación.

se supone que para ayudar ves o tratas de visualizar las posibles carencias que tienen las estudiantes. Y pues a veces también uno se equivoca, yo, por ejemplo, veía que Begoña era la más avanzada...y al final creo que la dejé un poco...Entonces, cuando fueron los exámenes profesionales, pues fue a la que más...cuestionaron, pero se vio nerviosa... incluso algunas preguntas no las pudo contestar del todo... (ENT-Javier-0522).

Las AMI y las AMG del profesor están centradas en la construcción del TT. En este conjunto de acciones se nota que lo que está “en medio” es la elaboración del TT. En este conjunto de acciones si bien está presente el proceso de investigación, lo que organiza la actividad es la construcción del TT y su entrega de acuerdo a los tiempos establecidos por la institución. Las AMI y las AMG de Javier, en un primer momento, están centradas en la explicación y la ejemplificación de la estructura de los TT y la metodología de investigación. Conforme las estudiantes avanzaron, las AMI se centraron en la revisión de los avances del TT.

Las acciones de mediación de Javier se resumen en la figura 15.

Figura 15 Acciones de mediación de Javier



5.4.4 Las herramientas psicológicas en la mediación de Javier

Javier puso a disposición de sus estudiantes libros de metodología de investigación, documentos normativos de la subcomisión de titulación (ST), esquemas de redacción, preguntas guía para el análisis de los textos del curso, uso de colores para corregir la redacción del TT y fragmentos de tesis elaboradas por sus estudiantes en ciclos escolares anteriores. El uso de las tesis como herramientas psicológicas fue una constante en las sesiones de Javier. A través de estas, el profesor ofreció ideas de problematización.

Por ejemplo... una alumna me planteó que a los alumnos de la primaria la asignatura de historia se les hacía aburrida porque la... docente titular nada más memorizaba fechas y datos... ella vio que los niños se aburrían en la clase, [y que observó que] cuando llegaba el docente de educación física los alumnos se ponían a jugar. Todos participaban. Y entonces, a partir de eso, se le ocurrió utilizar el juego como una estrategia didáctica para la enseñanza de la historia. Entonces, acá, [en el planteamiento del problema] ustedes deben especificar por qué cierta estrategia les llamó la atención (ROA-Javier-220221).

Las herramientas psicológicas que Javier puso a disposición en las primeras sesiones estuvieron dirigidas a todas las estudiantes. Con los libros de metodología y los documentos normativos el profesor las ayuda a conocer la estructura del TT y a elaborar el “esqueleto” del TT; con los esquemas de redacción las ayuda a comenzar el proceso de escritura; con los documentos elaborados por el BINE y la ST las ayuda a organizar el tiempo disponible para concluir la actividad y a verificar el nivel de avance; con el código de color las ayuda a corregir los errores; con las preguntas de análisis de los textos del curso las ayuda a leer los libros de metodología. Para Javier, los libros de metodología son importantes porque “uno no conoce toda la metodología, eso es imposible” (ENT-Javier-0522). A través de la lectura de estos, Javier orienta la conducta de sus estudiantes y explica el contenido que se debe incluir en cada uno de los apartados.

Entonces...para el marco contextual tengo otra lectura para que vean de qué se trata, no es nada más poner porque sí el marco contextual... [este] te va a servir precisamente para saber qué tanto el contexto está influyendo en el comportamiento, en el aprendizaje de los alumnos y entonces hay otra lectura... que es muy buena, te va diciendo eso ¿No? ... A veces los niños, bueno no a veces, ¡Los niños son el reflejo de los padres! Son el reflejo de su mismo contexto y eso pues lo debemos nosotros de entender. Y por eso es importante que lean ese tipo de lecturas que les abren un poquito los ojos sobre qué tanto influye el contexto no solamente en el comportamiento sino en el aprendizaje (ENT-Javier-0522).

Las herramientas psicológicas que el profesor despliega son el resultado del “saber” que ha construido durante su trayectoria como profesor, como asesor de TT y como estudiante del doctorado. De acuerdo con Javier, la elección de las herramientas se basa en dos criterios: los objetos de estudio de las estudiantes y los errores observados en la revisión de los TT.

Debido al cierre de las escuelas, Javier, al igual que los otros profesores, incorporó el uso de herramientas digitales de la Gsuite, que se utilizaron como medios para el almacenamiento de información, así como para establecer interacciones sincrónicas y asincrónicas. La pandemia COVID-19 orilló al profesor a incorporar estas este tipo de herramientas a su práctica cotidiana.

Siento que el uso de las tecnologías digitales, fue... la gran modificación que incluí en la asesoría; y el hecho de que [solicité] más envíos del documento para su revisión también. (ENT-Javier0522).

5.4.5 Conocimientos sobre el proceso de investigación y las características de los TT

Los conocimientos que Javier puso “en medio” se relacionaron con a) la alineación entre los elementos que integran el planteamiento del problema; b) la alineación entre los elementos que integran la investigación; c) las características de la investigación cualitativa y cuantitativa; d) los instrumentos y las técnicas para la recolección de datos; e) la organización de las referencias bibliográficas y la elaboración del estado del arte; f) las maneras de recuperar e introducir las ideas de los autores en la redacción del TT; y g) las características de los apartados del TT según las normas de la institución.

5.4.6 El conjunto de ayudas de Javier

Javier tiene diferentes intenciones presentadas como preguntas, respuestas, explicaciones, correcciones, ejemplificaciones y sugerencias.

Javier pregunta para conocer los intereses de investigación de sus estudiantes; para conocer los cambios que se han realizado en el TT; para conocer las características de los niños de la escuela de práctica; para dar seguimiento a las actividades y para verificar la comprensión de los conceptos teóricos utilizados por la estudiante.

Explica para destacar la importancia del contexto en la construcción del problema de investigación; para mostrar el proceso de elaboración de objetivos y el estado del arte; para mostrar la alineación entre los elementos que conforman la investigación; para mostrar las características de la investigación cualitativa y cuantitativa; para mostrar los instrumentos y las técnicas para la recolección de datos; para aclarar la dinámica de trabajo que se sigue en la presentación de avances y especificar el propósito que tiene la presentación del protocolo de investigación dentro de las escuelas primarias.

Corrige errores de citación y de redacción. Ejemplifica para exponer cómo es que los estudiantes pueden redactar algunos de los apartados del TT como el problema de investigación, la construcción del marco teórico y el análisis de los datos. Entre las ayudas más recurrentes se encuentran las sugerencias (Tabla 19).

Tabla 19

Distribución de frecuencias de las ayudas de Javier

Tipo de ayuda					
Asignación de tareas	Correcciones	Ejemplificaciones	Explicaciones	Preguntas	Sugerencias
12	13	7	13	11	15

El profesor hace sugerencias para escribir el marco teórico e introducir las ideas de otros autores; para cambiar la categoría de análisis “juego de roles” por “juego de simulación”; para escoger un autor y desarrollar su teoría a profundidad; para realizar el análisis, en palabras de Javier “comparar los resultados después de intervención” (ROA-JAV-220221); para incorporar las definiciones de cada término dentro del capítulo de metodología; para incorporar la descripción del procedimiento en el capítulo de metodología; para presentar los resultados finales de la investigación; y finalmente, para utilizar el término “sujetos” en lugar del nombre real de los niños de las escuelas primarias.

Para Javier, las sugerencias son posibilidades que el estudiante puede o no aceptar. Lo importante, afirma el profesor, es que el estudiante argumente sus decisiones.

De esto, tú estás poniendo esto, pero yo te sugiero esto. Compara y entonces haz un análisis y si tú quieres seguir con lo que tienes, pues argumenta por qué es mejor (ENT-Javier-0522).

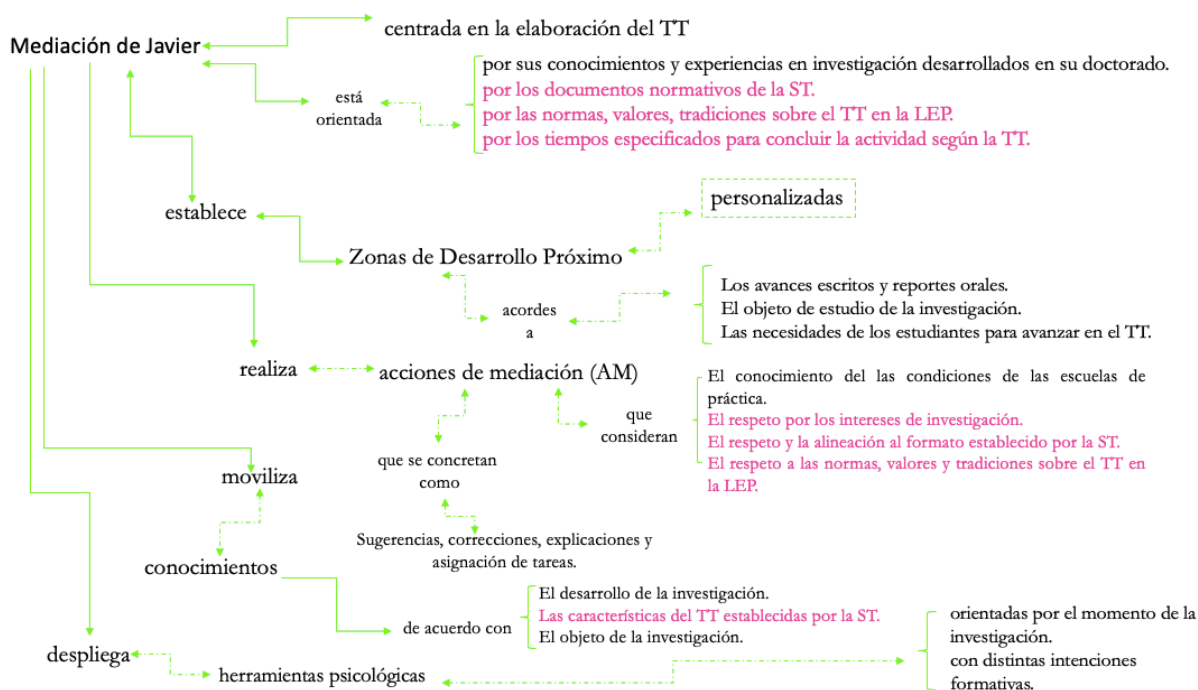
En la mediación de Javier hay un primer momento en que las ayudas se centran en el establecimiento de lo que él considera el esqueleto de la investigación. Esta etapa incluye acciones orientadas hacia la socialización y explicación de los documentos normativos que rigen el proceso de titulación, la revisión de capítulos de libros sobre metodología de la investigación, la verificación del cumplimiento de las recomendaciones hechas por la ST y la explicación de temas relacionados con el proceso de investigación. Advierte que la interacción se establece cuando el profesor hace preguntas directas o cuando las estudiantes expresan dudas. Esta dinámica centrada en el profesor cambia conforme se avanza en la elaboración del TT.

En la mediación Javier moviliza el conjunto de ayudas “sobre la marcha” en función de la información obtenida en las ZDP a través de la observación del nivel de actuación y los productos parciales realizados por los estudiantes. La mediación del profesor se centra en el cumplimiento de la actividad de investigación para la elaboración de TT; considera y se apega la

“tradición”, es decir, las maneras de realizar la investigación. En la mediación de Javier el proceso de investigación es un medio que permite construir el TT. Lo central es terminar y entregar el documento de acuerdo con las normas, las tradiciones y las características establecidas por las autoridades de la LEP.

La figura 16 resume la mediación de este profesor.

Figura 16 Mediación de Javier como conjunto de ayudas



Nota: los textos señalados con color rosa indican los aspectos culturales en la mediación.

Para Javier el trabajo en línea derivado de la pandemia COVID-19 fue difícil (ENT-Javier-0522), la interrelación a través de las pantallas resultó complicada porque “los estudiantes fueron más reservados” (ENT-Javier-0522). Las sesiones presenciales “eran más directas, más personalizadas” (ENT-Javier-0522). En ellas podías marcarles a los estudiantes los errores de manera personal, hasta cierto punto más sencillas. A distancia, las correcciones se volvían más complicadas.

5.4.7 Elementos de la cultura escolar sobre investigación en Javier

Javier utiliza frecuentemente la palabra de intervención para aludir a una fase de la investigación que implica la aplicación de una propuesta de enseñanza-aprendizaje y la medición de los efectos que esta tiene en los niños y su aprendizaje. A través de la intervención los estudiantes recogen

datos que les servirán como base para el capítulo de análisis. Con la intervención, los estudiantes “comprueban” la influencia que tuvo su práctica en el aprendizaje de los niños.

Begoña: por eso, es que me había confundido como en qué poner. O sea, escribir en qué etapa están ahorita y ya después -en los resultados- escribir a qué etapa lograron llegar ¿no?

Javier: sí, digamos que ese es el avance que se verá cuando realices tu intervención, implementes tu propuesta. Se ven los avances y entonces dices, pues sí funcionó. Entonces, es cuando, ya la hipótesis se confirma, ven que ya habíamos hablado del pre-test y del postest, bueno estos son también instrumentos que te sirven para eso (ROA-Javier-220221).

Para Javier, la investigación entendida como intervención implica la participación de los directores y los docentes titulares de las escuelas de práctica. La cooperación de ellos es vital porque permiten que los estudiantes utilicen las sesiones de trabajo para realizar el trabajo de campo.

Javier: Acá lo importante es que se presente el documento sobre todo a los titulares de su grupo porque es importante que ellos conozcan lo que ustedes van a realizar en la escuela para que tengan todas las facilidades, porque si no se los dicen y a la mera hora quieren solicitarlo, a veces complican al mismo titular, y entonces, al dificultarles les empieza a poner trabas al dificultarle su trabajo (ROA-Javier-220221).

Además de las expresiones que muestran una manera de conceptualizar la investigación dentro de la institución, en la mediación de Javier se distinguen los siguientes aspectos culturales:

1. El cuidado de los tiempos establecidos para el desarrollo de la actividad se concretó cuando el profesor revisó las fechas propuestas por las autoridades para cumplir con las entregas.
2. La atención a las especificaciones de la ST sobre el TT se manifestó cuando el profesor analizó junto a sus estudiantes cada uno de los elementos que constituían el trabajo final y les solicitó el cuidado y el cumplimiento de las especificaciones institucionales.
3. El respeto de los valores y las tradiciones sobre el TT se materializó cuando el profesor vinculó el proceso de investigación a la práctica docente de los estudiantes y les solicitó mantener relaciones cordiales con los directores y tutores de práctica profesional en las escuelas primarias.

4. El apego al formato establecido y las características de los TT se expresó cuando el profesor siguió al pie de la letra las sugerencias establecidas para la elaboración de los TT

5. Finalmente, el respeto por los documentos normativos que orientan el TT se manifestó cuando el profesor pidió a sus estudiantes revisarlos y tomar las decisiones al respecto.

El énfasis de la mediación de Javier es el desarrollo y cumplimiento de la actividad escolar.

5.5 Visión general de la mediación de los procesos de investigación para la titulación

En los apartados 5.1, 5.2, 5.3 y 5.4 se describió la mediación del proceso de investigación para la titulación de Analía, Donovan, Jimena y Javier. Se mostró que para ofrecer el conjunto de ayudas dedican su atención a lo que los estudiantes expresan, reportan y escriben dentro y fuera de las sesiones virtuales. Específicamente, se señala que, para mediar el proceso de investigación para la titulación, los profesores establecen Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) personalizadas en donde consideran: a) las necesidades y los conocimientos sobre investigación; b) el objeto de estudio de la investigación y c) los avances escritos y los reportes orales. En las ZDP los profesores ponen a disposición de sus estudiantes: acciones de mediación, herramientas psicológicas, conocimientos sobre el proceso de investigación y la elaboración de trabajos de titulación, además de aspectos culturales expresados como normas, tradiciones y valores sobre investigación y los trabajos de titulación de la LEP. Los aspectos culturales que se marcaron en las figuras del conjunto de ayudas de cada profesor permiten hacer una interpretación de conjunto.

La mediación de estos profesores no siguió un patrón, pues se vio influenciada por las trayectorias, las experiencias y los conocimientos sobre investigación y la elaboración de TT. Cada docente hace mediación “a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y el conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo” (Díaz-Barriga y Hernández, 2010, p. 3).

Si bien existen diferencias individuales entre ellos, también se encontró que los profesores establecen un diálogo continuo con sus estudiantes. El diálogo y la revisión son los ejes que articulan y organizan la actuación de estos profesores. Las acciones de mediación individuales (AMI) son producto de la identificación de la ZDP de cada estudiante y las acciones de mediación generales (AMG) responden a las diferentes etapas del proceso de investigación por

las que el docente sabe que los estudiantes transitan. En el segundo caso, tanto las herramientas psicológicas como las instrucciones, explicaciones, ejemplificaciones, entre otras son desplegadas intuyendo una ZDP para todos los estudiantes, de tal manera que para los estudiantes que llevan más avance será menor y para otros, mayor.

En general, la mediación se basa en la valoración de avances, la escucha y la determinación de las ayudas. Sin embargo, en unos casos, el conjunto de ayudas está más centrado en la elaboración del TT, per se; en otros casos, los docentes se involucran de tal manera que hay una colaboración constante estudiante-profesor y un interés permanente en la comprensión del proceso de investigación. En el primer caso hay más dirección y normalmente ocurre con los docentes con menos experiencia. En el segundo, los profesores, más experimentados, se colocan como sujetos que desempeñan la función de guías “más expertos” (Kalman, 2018).

Los profesores más experimentados también toman en cuenta la situación emocional de los estudiantes. El cuidado del carácter relacional, afectivo y emocional es un sello de su mediación. En las sesiones, frecuentemente ellos preguntan a sus estudiantes por su estado de ánimo, por su estado de salud y por las emociones que experimentan. Algunos inclusive van más allá porque en las sesiones del periodo observado indagaron sobre el estado mental de sus estudiantes después de la pérdida de sus seres queridos a partir de la pandemia COVID-19. Esto es, establecen una relación personal con los estudiantes que según Onrubia (1999) se basa en la confianza y en la aceptación mutua, traspasando las fronteras académicas.

Es un hecho que, las normas, los valores y las tradiciones sobre el proceso de titulación estudiado permean la mediación de todos los profesores. Sin embargo, la experiencia también modula el énfasis y la atención en los documentos institucionales que marcan los ritmos y los productos, sin dejar de atender dichos aspectos, los docentes experimentados cuidan más el proceso de aprendizaje del estudiante y la calidad de la investigación.

La mediación de todos los profesores, en general, se orienta por el momento de la investigación. Al inicio, el conjunto de ayudas se alinea hacia la elaboración del proyecto de investigación, la construcción del planteamiento del problema, la búsqueda, la recolección y la valoración de la información relevante para delimitar el problema de investigación y la elaboración de los primeros capítulos del TT. Durante la fase intermedia del proceso, cuando los estudiantes se encuentran en trabajo de campo, la mediación docente se enfoca en la revisión de la presentación del proyecto en las escuelas primarias, la revisión del marco metodológico y

la escritura de las primeras versiones del capítulo de análisis y resultados. En esta fase, los profesores ayudan a sus estudiantes a realizar el análisis, les recuerdan no perder de vista las preguntas y objetivos, el marco teórico y en algunos casos, los menos el alcance de la investigación. Finalmente, en la última fase, es decir, en la conclusión de la investigación, la mediación se enfoca en la revisión de los borradores y en la entrega de la versión final del TT ante las autoridades correspondientes. Este comportamiento se ha reportado también en otros niveles educativos. De la Cruz, García y Abreu (2006) reportan que los tutores de maestría y doctorado siguen esa ruta.

En la mediación de los profesores de este estudio se identificaron cinco de las diez tareas generales que Difabio (2011) encontró en docentes de doctorado.

1. La evaluación temprana de las necesidades del estudiante se expresó cuando los profesores preguntaban sobre las dudas para realizar una tarea específica o en la revisión de los productos parciales.

2. El establecimiento del desafío académico y valoración se concretó en la animación hacia la elaboración de ponencias y artículos de investigación

3. El establecimiento de reuniones frecuentes se materializó en las reuniones fuera del horario de trabajo que varios de los profesores entablaban con sus estudiantes.

4. El feedback inmediato y constructivo se expresó en las revisiones constantes de citación, escritura correcta y cuidado de los elementos formales del documento.

5. Las advertencias de señales de peligro se concretaron en las alusiones para no perder de vista el objeto de estudio y las preguntas de investigación, el cuidado de la consistencia del TT, el respeto a las palabras de los informantes, entre otros.

El conjunto de ayudas de estos profesores incluye la movilización de conocimientos y herramientas psicológicas. Los conocimientos permiten el acercamiento entre los participantes; con ellos se atiende el desarrollo de la investigación, a las características del TT establecidas por la ST y el objeto de estudio de investigación pues se ciñen a aspectos metodológicos y aspectos institucionales que rodean la investigación para la titulación en la institución. Los conocimientos movilizados por los profesores más experimentados son el resultado de su expertise porque con ellos reflejan su experiencia en investigación y en dirección de TT dentro de las escuelas normales.

Las herramientas psicológicas de los profesores más experimentados son ricas, diversas y con distintos formatos, incluyen libros, artículos, esquemas de redacción, presentaciones ppt, videos, notas, tablas, planes de estudio, perfiles de egreso, matrices, cuadros de consistencia, entre otras. Estas demuestran sus conocimientos sobre la investigación y el TT, su contacto con el desarrollo de investigaciones, sus saberes pedagógicos y su interés por el aprendizaje de los estudiantes. Las herramientas psicológicas de los docentes menos experimentados son reducidas y se limitan al uso de las sugerencias establecidas por las autoridades y libros de metodología.

En la mediación de los docentes se identificaron herramientas psicológicas compartidas como las normas expresadas en los documentos institucionales. Aunque existen distintos documentos, los docentes recurrieron frecuentemente a aquellos que corresponden a la dimensión político institucional (Bertely, 2000). En concreto, se observó el uso recurrente de los calendarios de actividades, la “Guía para la redacción del documento de titulación basada en el Manual de publicaciones de la American Psychological Association (APA)...”, el “Protocolo para la realización de tesis” y las “Guías para la realización de tesis de investigación cuantitativa y cualitativa”. Por su parte, las normas establecidas por la DGE SuM fueron mencionadas solo por un profesor para explicar el panorama de las modalidades de titulación a los estudiantes a su cargo.

Con respecto de la dimensión político institucional, en la LEP la autoridad de la subcomisión de titulación (ST) es fuerte, en consecuencia, los profesores acuden a ella cuando enfrentan problemas con algunos estudiantes (ROA-SubTit-2021). A través de oficios informan a esta autoridad sobre el incumplimiento de los acuerdos establecidos en las asesorías. Cuando los estudiantes están en riesgo de no concluir el TT, la ST utiliza diversas estrategias para asegurar que los estudiantes terminen sus estudios en los tiempos establecidos en los planes y programas.

La ST es un espacio en donde se negocian los significados y se explican las acciones. En ella se tratan asuntos como la integración de nuevos apartados en el trabajo de titulación como “el estado del arte, el procedimiento llevado a cabo en el análisis de los datos y la tesis en general, el tipo de diseño que se sigue en la metodología y la relevancia de los paradigmas de investigación” (ROA-ST-2021). En las reuniones de la ST se ponen en común las ideas que los profesores tienen acerca del desarrollo de la investigación para la titulación antes y durante la pandemia.

En general, la adhesión a las normas rige, en mayor y menor medida, las acciones de los profesores. Considerar los documentos normativos es otro rasgo distintivo en la mediación en la LEP.

Conclusiones

En esta investigación se caracteriza la mediación docente durante el proceso de investigación para la elaboración de trabajos de titulación en una escuela normal de sostenimiento público del estado de Puebla. La mediación docente se definió como la manera a través de la cual el profesor establece una interrelación entre él, el conocimiento y los estudiantes. Para caracterizarla se adoptaron los siguientes componentes: la identificación de la zona de desarrollo próximo; las acciones de mediación, individuales y generales; los conocimientos sobre investigación y el trabajo de titulación; las herramientas psicológicas; y, las tradiciones, valores y normas que permean el proceso. Toda mediación se puede caracterizar tomando como base estos componentes. A continuación, se presentan las conclusiones de la investigación organizadas de acuerdo con los objetivos de investigación.

La identificación de ZDP para mediar el proceso de investigación

Los profesores identifican las ZDP a través de una valoración de los avances de los estudiantes. De acuerdo con la valoración desplegaban las ayudas que consideraban pertinentes. La identificación de la ZDP varía entre los profesores; es decir, unos lo hacen más que otros. Las causas de esta práctica pueden deberse a factores como la experiencia en investigación, la experiencia laboral, la trayectoria docente e incluso el gusto por el desarrollo de las actividades que conlleva la investigación para la titulación. Sin embargo, no se profundizó en este aspecto y deja una puerta abierta para indagarse en futuras investigaciones.

Una característica de la mediación docente de la investigación para la elaboración de trabajos de titulación en la LEP es la atención hacia los avances escritos y los reportes orales de los estudiantes. Estos avances y reportes son el instrumento que los profesores utilizan como marco de referencia para el trabajo de mediación.

Debido a la pandemia, además de considerar las habilidades, el tema de investigación, los tiempos y recursos, los profesores pusieron atención al estado emocional y la salud de sus estudiantes.

Las acciones de mediación del proceso de investigación para la titulación

Los profesores realizan acciones de mediación (AM) acordes al proceso de investigación y a los requerimientos de la subcomisión de titulación de la LEP. Estas AM consideran los valores, las tradiciones y las formas de realizar investigación dentro de la escuela normal. En una primera

fase, las AM se orientaron hacia la elaboración del protocolo de investigación y la presentación de dicho protocolo en los espacios establecidos por la autoridad de la institución. En la segunda fase, las AM se orientan al desarrollo, a la conclusión de la investigación y a la revisión del documento final. Lo anterior conduce a concluir que las AM responden a los requerimientos y tradiciones institucionales, sin dejar de lado el proceso de investigación asociado a la elaboración del TT en la modalidad de tesis.

Como es natural, los profesores que atienden a más de un estudiante realizan acciones de mediación generales (AMG), dirigidas a más de un estudiante y acciones de mediación individuales (AMI). Las AMG se concretan como indicaciones, explicaciones y acuerdos de trabajo; a través de ellas, los profesores organizan las sesiones, asignan las tareas, establecen los acuerdos de trabajo y explican los elementos de la investigación que consideran funcionales para todos los participantes. Las AMI, por su parte, están dirigidas a cada uno de los estudiantes y responden al progreso en la investigación, a los objetos de estudio de cada uno de los trabajos de titulación y a las necesidades, características, intereses y conocimientos de cada uno de los estudiantes. Los profesores realizaron más acciones individuales que acciones generales, lo que significa que, si bien existe un trabajo grupal, en esta escuela normal, los profesores estuvieron más atentos al proceso de investigación de cada estudiante.

Los profesores ponen al centro a sus estudiantes, respetan las ideas que los estudiantes proponen y brindan las ayudas que consideraron pertinentes para transformar las ideas e intereses de los estudiantes en una investigación que tiene como resultado el trabajo de titulación (TT).

Cuando los profesores no conocen el ámbito disciplinar o el tema que los alumnos proponen, explican y especifican las ayudas que pueden proporcionar. Este respeto hacia lo que el estudiante desea da cuenta de la tradición que existe en la institución y que está enfocada hacia el respeto de los intereses en investigación de los estudiantes. En la escuela normal en la que se realizó la investigación, los intereses e ideas de los estudiantes se colocan por encima de los intereses y líneas de investigación de los profesores. Lo anterior no significa que los profesores no movilicen sus experiencias y conocimientos para orientar el trabajo hacia las metodologías y diseños de investigación que dominan; sin embargo, priorizan la atención al estudiante. Este hallazgo abre una veta de investigación sobre los retos que implica trabajar el proceso de investigación de TT de esta manera, pues los múltiples objetos de estudio que los estudiantes

plantean durante sus investigaciones, demandan un conocimiento amplio de la investigación educativa de parte de los profesores.

Los conocimientos sobre la investigación y la elaboración de trabajos de titulación (TT)

Para establecer una relación entre los estudiantes y el proceso de investigación, los profesores movilizan conocimientos, la mayoría, circunscritos al ámbito de la metodología de la investigación, las características del TT en la LEP y, en menor medida, a las formas de comportarse durante el desarrollo de la investigación en las escuelas de práctica.

Los conocimientos asociados al proceso de investigación se expresan como definiciones de los objetivos de investigación, la justificación, la hipótesis, los paradigmas de investigación, los alcances de la investigación, la función y las características de los trabajos de titulación dentro de la formación de los futuros profesores. También se expresan como razones sobre la relevancia de la elaboración de algunos apartados de la investigación científica como la delimitación del tema, el estado del arte, el contexto, la importancia de los resultados, el análisis en la investigación y el respeto de las ideas de los autores consultados. Además, aluden a los procedimientos asociados al proceso de investigación entre los cuales se destacan las indicaciones y explicaciones sobre las maneras de citación, la elaboración del título de la investigación, la composición escrita de cada uno de los apartados, la búsqueda de información y la utilización de los datos en la construcción del problema de investigación.

Sobre los conocimientos vinculados con el TT, los profesores dan explicaciones sobre cómo funciona la presentación de avances dentro de la institución, la finalidad de este evento académico, la manera de organizar los exámenes profesionales, la extensión de la tesis, el contenido de los apartados que la componen y la importancia de asistir a eventos académicos como medio para la obtención de una plaza dentro del servicio profesional docente.

Los conocimientos se expresan principalmente en aspectos metodológicos de la investigación y las características formales de los TT. En la institución no se desarrollan líneas de investigación; una futura investigación podría profundizar en el tipo de conocimiento movilizado y la comprensión sobre cómo están presentes la teorías y perspectivas metodológicas en los TT.

Las herramientas psicológicas desplegadas en el proceso de investigación para la titulación

El uso de las herramientas psicológicas depende del momento de la investigación y las trayectorias; sin embargo, hay algunas que son iguales en la mediación de todos los profesores porque forman parte del repertorio de la escuela normal, específicamente del contexto de la formación docente de la LEP, tal es el caso de los planes de estudio, las competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso de la escuela normal, los libros de metodología y las listas de cotejo institucionales.

El uso de herramientas psicológicas por parte de algunos profesores es diverso y abundante. Esto quizá podría explicarse por la historia de las escuelas normales que tradicionalmente se ha centrado en el desarrollo pedagógico, pero sin duda merece atención seria en una futura investigación.

La cultura escolar sobre investigación para la elaboración de trabajos de titulación

La cultura escolar ciñe el proceso de investigación para la elaboración de TT. Todos los actores implicados, es decir, las autoridades, los profesores y los estudiantes, organizan sus actividades en torno al ciclo escolar que se dispone para concluir el TT.

En la mediación de los profesores la adhesión a la norma, y la importancia que esta tiene en el desarrollo de la actividad, influye en todo el proceso. Este hallazgo muestra que la elaboración de TT es una actividad altamente institucionalizada y que los profesores tienen en mente las reglas y los estándares cumplir.

Si bien existen tradiciones, valores y expresiones compartidas, la mediación docente de los profesores también está permeada por la experiencia, la formación y las ideas en investigación construidas durante su trayectoria profesional. Los profesores que han accedido a otros grupos de investigación median herramientas, actividades y conocimientos más diversos. Este hallazgo evidencia el papel que tiene la formación y el acercamiento de los profesores a escenarios en donde la investigación es constante en la vida laboral.

Finalmente, cabe señalar que la mediación docente es un fenómeno complejo que implica el establecimiento de relaciones entre el profesor, el conocimiento y los estudiantes, que precisa de acciones de mediación, conocimientos y herramientas psicológicas. Además, la mediación

docente, per se, implica la combinación de las ayudas, es decir, la movilización intencional de todos estos elementos en una actividad y contexto específico. La combinación de las ayudas es lo que hace a la mediación.

Recomendaciones

La investigación en un inicio fue planteada para realizarse de manera presencial. Sin embargo, debido a la pandemia por la COVID-19, el trabajo de campo se llevó a cabo a distancia con la ayuda de diversos recursos tecnológicos. La pandemia más que un obstáculo para la investigación, ayudó a entrar a los salones “virtuales” de los profesores y mostró el trabajo que realizan en este último momento de la formación de los estudiantes normalistas.

Si bien el enfoque teórico y metodológico propuesto en esta investigación fue construido para caracterizar la mediación docente de la investigación para la titulación en una escuela normal pública, los resultados pueden servir como base para el estudio de la mediación en otros contextos.

Como en esta investigación no se consideró la participación directa de los estudiantes, se deja abierta la posibilidad de llevar a cabo nuevas investigaciones que en un futuro podrían incorporar la visión de estos actores y que den cuenta del papel que tiene la investigación, la mediación y la elaboración del TT en los estudiantes y en la formación normalista. Otro aspecto que no se consideró fue la calidad de los trabajos de titulación, lo que deja la posibilidad de llevar a cabo nuevas investigaciones que den cuenta de este aspecto de los TT, que aborden el manejo teórico y metodológico; la coherencia y consistencia y la estructura, entre otros.

Finalmente, del papel de la investigación en la formación normalista, de la mediación de los profesores y de la calidad de los TT aún puede decirse mucho. Este trabajo muestra que, si bien las escuelas normales no necesariamente forman en investigación, en ellas están presentes prácticas de mediación del proceso de investigación para el TT que pueden ser estudiadas y que abonan al conocimiento de estas instituciones.

Referencias bibliográficas

- Agricola, B., Prins, F., Van der Schaaf, M. y Van Tartwijk, J. (2018). Teachers' diagnosis of students' research skills during the mentoring of the undergraduate thesis. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26 (5), 542-562. doi: [10.1080/13611267.2018.1561015](https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1561015)
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós
- Ameigeiras, R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-151). Barcelona: Gedisa. Recuperado de https://hum.unne.edu.ar/postgrado/especializ_historia/apuntes_bk/Taller%20de%20Trabajo%20Final/Bibliograf%C3%ADa/Carpio/Ameigeiras_Etnograf%C3%ADa.pdf
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Recuperado de <https://elibro.net/es/creader/iberopuebla/51834?page=18>
- Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (22 de abril 2022). *Sitio oficial del BINE*. www.bine.mx. Recuperado de <https://www.bine.mx>
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Ciudad de México: Paidós
- Bodrova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente, el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. Ciudad de México: Pearson Education
- Castorina, J., Toscano, A. Lombardo, E. y Karabelnicoff, D. (2006). Cultura, diversidad y sentido común. Las relaciones de las representaciones sociales en el pensamiento de Vigotsky. *Anuario de investigaciones*. 13. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862006000100014
- Carballo, M. (2010). La mediación cognitiva: origen y relaciones de intervención de la enseñanza para el desarrollo del pensamiento lógico. En P. Ducoing. *Tutoría y mediación II* (pp.223-239). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Revista Educere*. 5 (13), 41-44. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata
- Cházaro, E. (2020). *Cómo terminar mi tesis cuando es cualitativa*. Ciudad de México: El Puente
- Christians, C. (2011). La ética y la política en la investigación cualitativa. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.), *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa

- De la Cruz, G. y Abreu, L. (2012). Atributos de tutores de posgrado por campo disciplinario. La perspectiva de estudiantes de la Universidad Autónoma de México. *Perfiles educativos*. 34 (138), 10-27. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982012000400002&lng=es&nrm=iso
- De la Cruz, G., García, T., y Abreu, L. (2006). Modelo integrador de tutoría. De la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 11 (31), 1363-1388. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v11n31/1405-6666-rmie-11-31-1363.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 1(1), 37-57. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299128587005.pdf>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Ciudad de México: McGrawHill
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (1975) (1975, 8 de septiembre). *Acuerdo 11298 relativo a la elaboración de un nuevo Plan de Estudios de Educación Normal para toda la República*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4814146&fecha=08/09/1975
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (1988, 8 de junio). *Acuerdo 134 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria a nivel licenciatura*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4742365&fecha=08/06/1988
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2012, 20 de agosto). *Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de https://drive.google.com/drive/folders/1WYG3qffIjCtkvzv4uszbf_IQw5KMyMcm
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2021, 20 de abril). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#gsc.tab=0
- Difabio, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (50), 935-959. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n50/v16n50a12.pdf>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM) (21 de abril de 2022). *Sitio oficial de la DGESUM*. Acerca de la DGESUM. Recuperado de https://dgesum.sep.gob.mx/acerca_de

- Ducoing, P. (2013). De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984. En P. Ducoing (coord.). *La escuela Normal. Una mirada desde el otro*. (pp. 117-156). Ciudad de México: UNAM
- Escobar, N. (2011). La mediación del aprendizaje en la escuela. *Acción pedagógica*, 20 (1), 58-73. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6222147>
- Fernández-Fatusca, L. y Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado. ¿Una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, XXXVII (148), 156-171. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a10.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Frawley, W. (1999). *Vigotsky y la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós
- Friedrich, J. (2014). Vygotsky's idea of psychological tools. En A. Yasnitsky, R. van der Veer y M. Ferrari (Eds.), *The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology* (pp. 47-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fortoul, B. (2010). Mediación pedagógica y vivencia universitaria. Resultados de una investigación realizada con los estudiantes interesados en aprender. En P. Ducoing. *Tutoría y mediación II* (pp.223-239). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Galbán, S. y Ortega, C. (2015). *La construcción de significados en torno a la investigación: la experiencia de estudiantes de pedagogía*. Trabajo presentado en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0745.pdf>
- Galperin, P. (2016a). La formación de las imágenes sensoriales y los conceptos. En L. Quintanar y Y. Solovieva (Eds.), *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp. 64-75). Ciudad de México: Trillas.
- Galperin, P. (2016b). Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y los conceptos. En L. Quintanar y Y. Solovieva (Eds.), *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp. 76-79). Ciudad de México: Trillas
- Geertz, C. (2003). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En G. Clifford, *La interpretación de las culturas* (pp. 19-40). España: Gedisa.
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. Ciudad de México: CONACULTA.
- Gómez, M. y Urías, L. (2015). *La investigación-acción en la transformación de las prácticas pedagógicas de las futuras educadoras*. Trabajo presentado en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0953.pdf>

- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y A. Haro (comps.). *Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. (pp. 113-145). Sonora: El Colegio de Sonora.
- Guzmán, C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo: la situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. Ciudad de México: UNAM.
- Guzmán, C. (2020). Curso de la investigación cualitativa [Seminario presencial]. San Andrés Cholula: México
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, A., Trujillo, L. y Santiz, R. (2019). *Enseñar a investigar en la formación inicial docente: prácticas y habitus en el acompañamiento del documento de titulación*. Trabajo presentado en el III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Rosarito, Baja California, México. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P049.pdf>
- Hernández-Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández-Rojas, G. (1999). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. *Perfiles Educativos*, 86, 46-71. Recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1999-85-86-46-71>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis* Ciudad de México: INEE
- Kalman, J. (2018). Alianzas en favor de la cultura escrita: el acceso a la lectura y a la escritura a través de la mediación. En J. Kalman. *Leer y escribir en el mundo social. Obras escogidas de Judith Kalman*. Ciudad de México: Paidea Latinoamericana
- Kuo, Y (2009). *The Role of a Mentor in Undergraduates' Research Writing Process*. Trabajo presentado en el V International Symposium on Teaching English at Tertiary Level in The Hong Kong Polytechnic University, Hong Kong, China. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512625.pdf>
- Lincoln, Y., Lynham, S., y Guba, E. (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds). *The Sage handbook of qualitative Research* (pp 108-150). Thousand Oaks, California: Sage
- López, M., Sañudo, L. y Maggi, E. (2013). Introducción. En M. López, L. Sañudo y E. Maggi (coords), *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011* (pp. 21-56). Ciudad de México: ANUIES y COMIE.
- López, M. y Schmelkes, C. (2016). Formación para la investigación: vacíos en la producción del conocimiento. *Digital Ciencia@UAQRO. Multidisciplinaria*. 9 (1), 1-11.

- López-García, M. (2019). Percepción del proceso de dirección de tesis en alumnos de una maestría del área socio-médica. *Revista de Educación y desarrollo*, 49, 51-55. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo//anteriores/49/49_Lopez.pdf
- López-Yáñez, J. (2005). *La ecología social de la organización. Una perspectiva educativa*. Madrid: La Muralla.
- Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2), 1-11. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>
- Luna, E. (2019). Caracterización de las prácticas docentes con literacidades digitales de profesores de secundaria desde un abordaje etnometodológico. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/4319>
- Martín, G. (2012). La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza clave. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (15) 69-86. Recuperado de <http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/21/284>
- Martínez-Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18 (1), 1-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/916/91624440001.pdf>
- Martínez, B., Alfaro, J. y Ramírez, M. (2012). Proceso de gestión de información y construcción de conocimiento en la formación de investigadores educativos a través de ambientes a distancia. *Revista Sinéctica*, 38. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000100003
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. Ciudad de México: SEP-McGrawHill
- Medel, C., Delgado, A., y González, V. (2021). *El trabajo de titulación durante la pandemia: el caso de Guanajuato*. Trabajo presentado en el IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, México. Recuperado de <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/5535-3179-Ponencia-doc-.pdf>
- Medina, A. (1995). *La dimensión sociocultural de la enseñanza. La herencia de Vigotsky*. Ciudad de México: ILCE. Recuperado de: <https://fliphtml5.com/bcwpd/uxrl/basic>
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos, en *Revista Latinoamericana de Metodología de la investigación Social*, núm. 1, año 1, abril-septiembre, Argentina, 47-60.

- Mendivil, G., López, O., y Millán, M. (2021). *El proceso de titulación a través de la tutoría de estudiantes normalistas*. Trabajo presentado en el IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, México. Recuperado de <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1389-1948-Ponencia-doc-.pdf>
- Mendizábal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Barcelona: Gedisa
- Mendoza, J. (2012). Vygotsky y Batjin: construcción social del conocimiento. En J. Mendoza (coord.), *La construcción del conocimiento. Miradas desde la psicología educativa* (pp. 63-94). Ciudad de México: UPN. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/421715417/Vygotsky-y-Batjin-construccion-social-de-pdf>
- Moll, C. (1990). La Zona de Desarrollo Próximo: Una reconsideración de sus implicaciones en la enseñanza. *Revista infancia y aprendizaje*, 13 (51-52), 247-254 Recuperado de <https://arizona.pure.elsevier.com/en/publications/la-zona-de-desarrollo-proximo-de-vygotski-una-reconsideracion-de->
- Moreno-Bayardo, G. (2007). Experiencias de formación y formadores de programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (12) 33, 561-580. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v12n33/1405-6666-rmie-12-33-561.pdf>
- Moreno-Bayardo, G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la Universidad. *Revista de Educación Superior*, 2 (158), 59-78, Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n158/v40n158a4.pdf>
- Moreno-Bayardo, G., Torres, J. y Jiménez, J. (2016). Los coloquios de doctorado como escenarios de formación. Un contraste de visiones. *Digital Ciencia@UAQRO*. Recuperado de https://www.uaq.mx/investigacion/revista_ciencia@uaq/ArchivosPDF/v9-n1/PSICO-4.pdf
- Navarro, A. (2007). *Notas de campo: el registro y la organización de la información recogida mediante observaciones*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://metodo3.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/169/2015/03/DC_40_Navarro_2007.pdf
- Obukhova, L. (2019). P. Ya. Galperin y J. Piaget. En Y. Solovieva y L. Quintanar (Eds.), *La metodología formativa en la psicología histórico cultural* (pp.75-90). España: EOS Psicología
- Olvera, E., Gutiérrez, E. y Aguilar, C. (2011). *El acompañamiento docente, una experiencia formativa en la construcción del documento recepcional*. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/0778.pdf

- Onrubia, J. (1999). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 4-18), Barcelona: Grao. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Ensenar-crear-zonas-de%20desarrollo.pdf>
- Orth, U. y Padilla, M. (2017). *Líneas y temas de investigación de los y las estudiantes de licenciatura y posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 162*. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1820.pdf>
- Pedraz, A., Zarco, J., Ramasco, M., y Palmar, A. (2014). *Investigación cualitativa*. Barcelona: Elsevier
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación educativa*. Málaga: Algibe.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rubio, M. y Castro, G. (2017). *La investigación educativa: un estudio exploratorio a las tesis de la primera generación del plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria*. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2316.pdf>
- Ruíz, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez-Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales*. Ciudad de México: UNAM.
- Sánchez, M., Peña, T., y Herrera, M. (2019). *El desarrollo de habilidades investigativas desde la tesis, en los estudiantes normalistas*. Trabajo presentado en el III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Rosarito, Baja California, México. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P196.pdf>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2006). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Flacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1532.dir/sautu2.pdf>
- Schmelkes, C., Gaeta, M., Cárdenas, Z., Paulín, A., Zavaleta, I., Jiménez, S., Guerra, K. y Villanueva, A. (2013). Formación para la investigación. En M. López, L. Sañudo y E. Maggi (Coords), *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011* (pp. 337- 391). Ciudad de México: ANUIES.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1997). *Plan de Estudios 1997 Licenciatura en Educación Primaria*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de

http://www.normalexperimental.edu.mx/files/plan_de_estudios_lic_en_educ_primaria.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002). *Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional*. Licenciatura en Educación Primaria. Ciudad de México: SEP. Recuperado de http://www.normalexperimental.edu.mx/mapa_primaria/7y8semes/doc_recep.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Plan de Estudios 2011 Educación Básica*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan de Estudios 2011 f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014a). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de http://www.normalexperimental.edu.mx/mapa_primaria/7y8semes/doc_recep.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014b). *Lineamientos para organizar el proceso de titulación*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de http://www.enesonora.edu.mx/Archivo/Archivo_normatividad/LINEAMIENTOS_ORG_PRO_TIT.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). *Normas específicas de control escolar relativas a la reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (PLAN 2012)*. Recuperado de <http://www.enep.edu.mx/images/pdf/NORMAS%20DE%20CONTROL%20ESCOLAR%20PLAN%20DE%20ESTUDIOS%20201219.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). *Modalidades de titulación para la Educación Normal*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de <https://drive.google.com/drive/u/0/search?q=MODALIDADES%20DE%20TITULACION>

Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2019). Acerca de la mediatización. En Y. Solovieva y L. Quintanar (Eds), *La metodología formativa en la psicología histórico cultural* (pp.157- 179). España: EOS Psicología.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Tascón, C. (2003). La función constructivista de la mediación: el mediador y el aprendizaje mediado. *Anuario de Filosofía*, 6, 117-130. Recuperado de https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/3642/1/0237190_02003_0006.pdf

- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Gredos.
- Torres, J., Moreno-Bayardo, G., y Jiménez, J. (2018). Aportes de lectores y lectoras de tesis doctoral como mediación pedagógica en la formación de personas investigadoras. *Revista Educación*, 42 (1), 2215-2644. doi: <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22970>
- Vasilachis, I. (2007). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-45). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vila, I. (2000). Lev. S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. En J. Trilla (Ed.), *El legado psicológico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (207-227). Barcelona: Graó Educación
- Vigotsky, L. (1931). *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras Escogidas. Tomo III*. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas de la URRS.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.
- Wertsch, J. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976). "The role of tutoring in problem solving". *Journal Child Psychol-Psychiat*, 17, 89-100. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Apéndices

Apéndice 1. Revisión sistemática de Literatura 2007-2018 en torno a la mediación docente en la elaboración de trabajos de titulación de estudiantes normalistas

Introducción

Este apartado se centra en análisis de distintas investigaciones producidas en los últimos diez años (2007-2018) que abordan el proceso de investigación y su vínculo con la elaboración de trabajos de titulación de estudiantes.

En este análisis se identifican los abordajes teóricos, metodológicos y se muestran los resultados de distintas investigaciones. La meta es trazar un panorama sobre qué se sabe sobre la mediación y “cómo diferentes actores han tratado el objeto, hasta dónde han llegado, cuáles son los productos y qué problemas se han resuelto (Londoño, Maldonado y Calderón, 2016, p.5).

Para realizar la búsqueda de literatura se revisaron las bases de datos de EBSCO (Elton B. Stephens Company), DOAJ (Directory of Open Access Journals) y las Memorias del CNIE (Congreso Nacional de Investigación Educativa). Dos de ellas de acceso libre (DOAJ, CNIE) y una de acceso restringido (EBSCO) que contienen artículos arbitrados sobre educación. En EBSCO se revisaron las colecciones Academic Search, Education Source, Education Resource Information Center (ERIC), Humanities Source, Teacher Reference y Fuente académica Premier y en CNIE la producción de avances de investigación contenidos en las subáreas de Procesos de Formación, Educación Superior (universitaria, tecnológicos y normal), Procesos de formación y actores de la educación.

La búsqueda se restringió al periodo que comprende de 2007-2018 y que traza la investigación producida en los últimos diez años. En este

La búsqueda se realizó en los meses de febrero (Del 11 al 28), marzo (Del 4 al 10) y la primera semana de abril (Del 1 al 7) de 2019, a través de la utilización de distintos descriptores en inglés y español que fueron seleccionados de los tesauros de ERIC y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). La tabla 1 muestra los descriptores utilizados para la búsqueda en las distintas bases de datos.

Tabla 1.

Descriptorios utilizados en la búsqueda de los materiales para la revisión de la literatura

Palabras clave de la investigación	Palabras clave en inglés-español	Descriptorios (sugeridos por Tesauro)	Descriptorios utilizados para la búsqueda
Mediación docente, acompañamiento	Teacher mediation Proffesor mediation	Mentoring Mediation Theory Peer mediation Mediation	Mentoring Mediation Theory Peer mediation Mediation Mediación docente Mediación pedagógica
Procesos de investigación	Investigation processs	Research process Research skills Educational research inquiry	Research process Research skills Educational research inquiry
Educación normal	Higher education	Higher education	Higher education

En total, después de la búsqueda con los distintos descriptorios, se recuperaron 3138 trabajos vinculados con la mediación en distintos niveles educativos, entre ellos el nivel de licenciatura. En la base de datos de EBSCO se identificaron 2628, en ERIC se localizaron 201, en DOAJ se identificaron 300 artículos y en el CNIE 9 ponencias.

La tabla 2 concentra los artículos encontrados por cada uno de los descriptorios utilizados para la búsqueda y el número de materiales recuperados.

Tabla 2.

Bases, descriptorios y artículos recuperados en la revisión de la literatura.

Base de datos	Descriptor (es)	Resultados
EBSCO	Mediation theory + investigation process; research process; research skills Peer mediation + investigation process	0
EBSCO	Mediation theory + educational research; inquiry; higher education	94
EBSCO	Peer mediation + higher education; inquiry; research skills, researcho process	85
EBSCO	Mediation+ higher education	1594

EBSCO	Mentoring + investigation process; research process; research skills; educational research+ higher education	855
DOAJ	Mediación docente; mediación pedagógica; mediación pedagógica+formación en investigación	300
ERIC	Mediation theory or "mediation" or "mentoring" or "mediation" and "higher education"	201
CNIE	Asesoramiento- tutoría, acompañamiento docente, formación en investigación + construcción de documentos de titulación	9

Se realizó una segunda fase de revisión en donde se examinó el resumen, el título, las palabras clave, la metodología y los resultados presentados en cada uno de los artículos recuperados. De 3138 documentos se seleccionaron 113.

Selección de los trabajos por su pertinencia son respecto del objeto de estudio.

Los artículos con pertinencia “alta” fueron aquellos que se vinculaban directamente con el objeto de estudio: la mediación docente; con el nivel educativo: licenciatura, maestría y doctorado; con los sujetos: estudiantes y profesores; con el proceso de investigación y la construcción de documentos de titulación. Los textos clasificados con la etiqueta de nivel “media” fueron aquellos que abordaban la mediación docente en los niveles de maestría y doctorado, pero en ámbitos de aprendizaje diferentes (contenido disciplinar, asignatura o escenario presencial o virtual) que no precisamente se vinculaban con la construcción de documentos de titulación. Finalmente, los documentos clasificados en el nivel bajo se caracterizaron por abordar el concepto de mediación en otros niveles educativos y en otros contextos.

A partir de estos criterios se clasificaron 3 artículos con pertinencia “alta”, 73 “media” y 37 con pertinencia “baja”. La tabla 3 muestra los artículos clasificados con pertinencia “alta”.

Tabla 3.

Artículos con pertinencia ALTA

Número	Autor (es)	Título	Año	Base de datos
1	Nasser y Alkhateeb	Students learning about research through the process of publishing academic papers.	2013	EBSCO
2	Agricola, Prins, Van Schaaf y Van Tartwijk	Teachers' diagnosis of students' research skills during the mentoring of the undergraduate thesis.	2018	EBSCO

3	Olvera, Gutiérrez y Aguilar	El acompañamiento docente, una experiencia formativa en la construcción del documento recepcional	2011	CNIE
---	-----------------------------	---	------	------

Debido a que el número de artículos seleccionados con pertinencia “alta” fue bajo, se incluyeron también los trabajos clasificados con nivel “medio”. Esta decisión se tomó porque los trabajos identificados con nivel alto, no permitían establecer un panorama. El número de trabajos identificados con pertinencia “media” fue de 73. Para esta revisión se consideraron los artículos contenidos en la tabla 4.

Tabla 4

Artículos con pertinencia media incluidos en esta revisión del conocimiento.

Número	Autor (es)	Título	Año	Base de datos
1	Santa María y Sánchez	La tutoría como una metodología de formación en la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón	2009	CNIE
2	Olvera	La tutoría: posiciones y acciones ante la construcción del conocimiento en posgrado	2009	CNIE
3	Jiménez	Una exploración de significados en torno a las prácticas de formación en programas de doctorado en educación en México	2009	CNIE
4	Luna y Samario	Acompañamiento tutorial con observaciones de segundo orden investigación-intervención en la práctica docente	2015	CNIE
5	Atilano y Condés	Formación académica y para la investigación en el posgrado. La mirada de los sujetos	2017	CNIE
6	Torres, Moreno y Jiménez	Aportes de lectores y lectoras de tesis doctoral como mediación pedagógica en la formación de personas investigadoras	2018	DOAJ
7	Muschallik y Pull	Mentoring in Higher Education: Does It Enhance Mentees' ResearchProductivity?	2015	ERIC
8	Crutcher y Naseem	Cheerleading and Cynicism of Effective Mentoring in Current Empirical Research	2015	ERIC
9	Santora, Mason y Sheahan	A Model for Progressive Mentoring in Science and Engineering Education and Research	2013	ERIC

10	Olibie, Eyiuche, Agu, Ngozi y Uzoechina	Characteristics of Post Graduate Education Research Mentoring in Universities in Nigeria: Curricular Enhancement Strategies	2015	ERIC
11	Marrero, Riccio, Ben-Jacob, Canger, Maliti.	A Crash Course in Undergraduate Research.	2017	EBSCO
12	Baillet, Ponce, Landgrave, Jiménez, Navarro y Villanueva	Autopercepción de los residentes de la relación con su tutor de medicina familiar durante el proceso de tutoría en investigación.	2012	EBSCO
13	Abedin, Biskup, Silet, Kroenke, Feldman, MCGee, Fleming y Pincus	Deriving Competencies for Mentors of Clinical and Translational Scholars.	2012	EBSCO
14	Philpott	Narratives as a vehicle for mentor and tutor knowledge during feedback in initial teacher education. B22:K22	2016	EBSCO
15	Kuo	The Role of a Mentor in Undergraduates' Research Writing Process	2009	EBSCO
16	Kuo	Applying a Proposal Guideline in Mentoring English Major Undergraduate Researchers in Taiwan	2011	EBSCO
17	Monceaux	Structured Mentorship: Guiding Students through the Academic Writing and Research Processes.	2015	EBSCO

Referencias bibliográficas de la revisión sistemática de literatura

Abedin, Z., Biskup, E., Silet, K., Kroenke, K., Feldman, M.D., MCGee, R., Fleming, M., Pincus, H. A. (2012). Deriving Competencies for Mentors of Clinical and Translational Scholars. US National Library of Medicine National Institutes of Health. 5 (3), 273-80. doi: 10.1111/j.1752-8062.2011.00366

Agricola, B., Prins, F., Van der Schaaf, M. y Van Tartwijk, J. (2018) Teachers' diagnosis of students' research skills during the mentoring of the undergraduate thesis, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26 (5), 542-562, DOI: 10.1080/13611267.2018.1561015

Atilano, P. y Condés F. (2017). Formación académica y para la investigación en el posgrado. La mirada de los sujetos. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2562.pdf>

- Baillet, L., Ponce, E., Landgrave, S., Jiménez, I., Navarro, A., y Villanueva, E. (2012). Autopercepción de los residentes de la relación con su tutor de medicina familiar durante el proceso de tutoría en investigación. *Revista de la Facultad de Medicina*. 55 (3), 0026-1742. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0026-17422012000300007
- Crutcher, P. y Naseem, S. (2015). Cheerleading and Cynicism of Effective Mentoring in Current Empirical Research. *Educational Review*. 68 (1), 1-16. doi: <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1058749>
- Lodoño, O, Maldonado, L. y Calderon, L. (2016). Guía para construir el estado del arte. Bogotá: International Corporation of Network of Knowledge.
- Luna, K. y Samario, G. (2013). Acompañamiento tutorial con observaciones de segundo orden investigación-intervención en la práctica docente. Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1532.pdf>
- Jiménez, J. (2009). Una exploración de significados en torno a las prácticas de formación en programas de doctorado en educación en México. Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/p-onencias/0190-F.pdf
- Kuo, Y. (2009). The Role of a Mentor in Undergraduates' Research Writing Process. Trabajo presentado en el V International Symposium on Teaching English at Tertiary Level in The Hong Kong Polytechnic University, Hong Kong, China. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512625.pdf>
- Kuo, Y. (2011). Applying a Proposal Guideline in Mentoring English Major Undergraduate Researchers in Taiwan. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*. 9 (1), 76-82. Recuperado <https://eric.ed.gov/?id=ED516762>
- Marrero, M. E., Riccio, J. F., Ben-Jacob, M., Canger, A. y Maliti, C. (2017). A Crash Course in Undergraduate Research. *Journal of College Science Teaching*. 46 (5), 26-31. doi: http://dx.doi.org/10.2505/4/jcst17_046_05_26

- Monceaux, A. (2015). Structured Mentorship: Guiding Students through the Academic Writing and Research Processes. *Malaysian Journal of ELT Research*. 16, 1-16. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=1433cc31-4e84-4253-b470-327fa1fcb99d%40pdv-v-sessmgr06>
- Muschallik, J. y Pull, K. (2015). Mentoring in Higher Education: Does It Enhance Mentees' Research Productivity? *Journal Education Economics*. 24 (2), 210-223. doi: 10.1080/09645292.2014.997676
- Nasser, R. y Alkhateeb, H. (2013). Students learning about through the process of publishing academic papers. *Near & Middle Eastern Journal of Research in Education*. 1, 1-43, doi: 10.5339/nmejre.2013-1
- Philpott, C. (2016). Narratives as a vehicle for mentor and tutor knowledge during feedback in initial teacher education. *Journal Teacher Development. An international journal of teachers' professional development*. 20 (1), 57-75. doi: <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1108927>
- Olibie, E. I., Agu, N. N. y Uzoechina, G. o. (2015). Characteristics of Post Graduate Education Research Mentoring in Universities in Nigeria: Curricular Enhancement Strategies. *Journal of Curriculum and Teaching*. 4 (1), 156-166. doi:10.5430/jct. v4n1p156
- Olvera, E. (2009). La tutoría: posiciones y acciones ante la construcción del conocimiento en posgrado . Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/p-onencias/0690-F.pdf
- Olvera, E., Gutiérrez, E. y Aguilar, C. (2011). El acompañamiento docente, una experiencia formativa en la construcción del documento recepcional. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/0778.pdf

Santa María, M. y Sánchez, J. (2009). La tutoría como una metodología de formación en la maestría en pedagogía de la FES Aragón. Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/presentaciones/1145-F.pdf

Santora, K., Mason, E., Sheahan, T. (2013). A Model for Progressive Mentoring in Science and Engineering Education and Research. *Innovative Higher Education*. 38 (5), 427-440. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10755-013-9255-2>

Torres, J., Moreno-Ballardo, M. y Jiménez, J. (2017). Aportes de lectores y lectoras de tesis doctoral como mediación pedagógica en la formación de personas investigadoras. *Revista Educación*, 42 (1), 2215-2644. doi: <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22970>

Apéndice 2. Tendencias en la elección de temas de investigación en la LEP

De las tesis elaboradas por la generación 2014-2018 se identificó que 15 abordaron temas relacionados con el campo de pensamiento matemático; nueve investigaron temas sobre el campo de lenguaje y comunicación; cinco abordaron temas relacionados con el desarrollo socioemocional; tres abordaron temas sobre la convivencia escolar; dos investigaron temas relacionados con el campo formativo exploración y comprensión del mundo natural y social, específicamente con las asignaturas de ciencias naturales e historia; una abordó la evaluación formativa y su influencia en los aprendizajes; y finalmente, una investigó el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los estudiantes de la LEP. De las 36 tesis presentadas por esa generación solo una no tuvo como sujetos de estudio a los alumnos de las escuelas primarias.

En las tesis elaboradas por la generación 2015-2019, 25 investigaron temas relacionados con el campo de pensamiento matemático; 18 abordaron temas relacionados con el campo formativo de lenguaje y comunicación; ocho abordaron sobre el campo formativo de exploración y comprensión del mundo natural y social, específicamente con las asignaturas de historia, ciencias naturales y geografía; una investigó temas relacionados con el campo de formación de desarrollo personal y para la convivencia; nueve abordaron temas sobre la convivencia escolar; seis investigaron temas relacionadas con la competencias emocionales; una investigó las tecnologías de la información y la comunicación; una realizó un estudio comparativo entre los alumnos de la escuela primaria entre México y España; una investigó los hábitos de estudio en los estudiantes de la LEP; una indagó las prácticas docentes y los niños con necesidades educativas especiales; y finalmente, una investigó temas relacionados con la evaluación en las escuelas primarias. De las 72 tesis de investigación realizadas en este corte, 66 trabajos tuvieron como sujetos de estudio a los estudiantes de la escuela primaria, 3 trabajaron con docentes de la escuela primaria o estudiantes de la LEP, 1 investigó la práctica docente y dos hicieron una revisión documental.

Para la generación 2016-2020, 18 abordaron temas relacionados con el campo formativo de pensamiento matemático; 16 investigaron temas relacionados con el campo formativo de lenguaje y comunicación; seis investigaron temas relacionadas con el campo formativo de exploración y comprensión del mundo natural y social; una abordó temas relacionados con el campo formativo de desarrollo personal y para la convivencia; una investigó el desarrollo de los valores en la escuela primaria; 11 abordaron las competencia emocionales; 7 indagaron temas

relacionados con la convivencia escolar; una investigó la transición escolar de preescolar a primaria; una indagó la participación de los padres de familia; una investigó el sentido de la escuela en alumnos de primaria; una investigó las percepciones de la práctica docente en México y España; y una investigó las percepciones sobre las prácticas profesionales de los estudiantes de la LEP. De las 65 tesis, 62 tomaron como sujetos de estudio a los alumnos de la escuela primaria, 1 trabajo con docentes de México y España, 1 con padres de familia, y una realizó la investigación con estudiantes de la LEP.

Apéndice 3.

Relación completa de tesis elaboradas en el ciclo escolar 2020-2021

	Títulos	Título indica uso de estrategia e intervención
1	<i>Youtube</i> y el aprendizaje para mejorar la comprensión lectora en alumnos de segundo de primaria	SÍ
2	Estrategias para disminuir el estrés académico de estudiantes de la licenciatura en educación primaria	SÍ
3	Estrategias cognitivas y el aprendizaje autónomo en español en quinto grado de primaria	SÍ
4	Tac y la consolidación de la lectura en modalidad a distancia en tercer grado	SÍ
5	Uso del resumen, síntesis y preguntas como estrategias de comprensión lectora	SÍ
6	Uso de <i>YouTube</i> y la comprensión lectora en la producción de textos en quinto grado	SÍ
7	Recursos tecnológicos para el aprendizaje de la lecto-escritura	SÍ
8	Lectura de comprensión mediante estrategias adaptadas en la educación a distancia en primero de primaria	SÍ
9	Las tecnologías para el aprendizaje y la lectura- escritura en la educación primaria	SÍ
10	El portafolio electrónico y la producción de textos escritos en sexto grado de primaria	SÍ
11	Uso del tic como estrategia y la ortografía en alumnos de quinto grado de primaria	SÍ
12	Cortometraje: estrategia didáctica para la producción de textos escritos	SÍ
13	<i>Educaplay</i> como estrategia y el aprendizaje en las ciencias naturales en tercero de primaria	SÍ
14	Estrategias didácticas empleadas en la educación a distancia	SÍ
15	Estrategias didácticas para la resolución de problemas matemáticos de suma y resta	SÍ
16	Método <i>Krulik-Rundnick</i> y el aprendizaje híbrido de suma y resta en segundo grado de primaria	SÍ
17	La implementación del aula virtual y enseñanza de la suma y resta en la educación primaria	SÍ

18	Juegos digitales y las habilidades matemáticas de suma y resta en segundo grado de primaria	SÍ
19	Aprendizaje de la suma y resta a través del juego de simulación en primer grado	SÍ
20	<i>Kaboot!</i> Como estrategia y el cálculo mental en la educación primaria	SÍ
21	Cálculo mental como herramienta de estimulación cognitiva en la suma y resta en etapa preoperacional	SÍ
22	Promoción del pensamiento crítico a través de Facebook en alumnos de la escuela primaria	SÍ
23	Videos didácticos: un detonante para el aprendizaje.	SÍ
24	La clasificación como estrategia lúdica para mejorar la atención en alumnos de primero de primaria	SÍ
25	Uso del tic como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos	SÍ
26	Las herramientas digitales y la evaluación formativa de primer grado de primaria	SÍ
27	Descripción cuantitativa de recursos audiovisuales y su efectividad en primero de primaria	SÍ
28	El diseño de recursos educativos digitales para mejorar la enseñanza en primaria	SÍ
29	Impacto de las herramientas educativas digitales en la enseñanza en la educación en línea	SÍ
30	Estilos de aprendizaje y los aprendizajes esperados en ambientes virtuales en sexto grado de primaria	SÍ
31	La evaluación formativa en español y su aplicación durante el confinamiento	SÍ
32	Adultocentrismo y su impacto en el pensamiento creativo de niños y niñas de segundo grado	SÍ
33	De la integración a la inclusión: una experiencia en un grupo de educación primaria	SÍ
34	Videos didácticos: un detonante para el aprendizaje	SÍ
35	Educación a distancia, obstáculos de conectividad y apoyo en un grupo de primero de primaria	SÍ
36	La interacción docente-alumno en el contexto de la educación a distancia	NO
37	Descripción cuantitativa de estrategias docentes en primaria durante la pandemia por Covid-19	NO

38	Las conductas disruptivas y estrategias de mejora en el aula	NO
39	Estrategias ante el acoso escolar con base en la experiencia docente	NO
40	Competencias emocionales durante la pandemia de covid-19 en segundo grado de primaria	NO
41	Retos que enfrenta la docente de la educación a distancia para lograr el aprendizaje de sus estudiantes.	NO
42	El manejo del tic de los docentes de primaria durante la pandemia por covid-19	NO
43	La resiliencia en estudiantes de sexto grado de primaria ante el confinamiento social	NO
44	Descubriendo las dimensiones de la práctica docente fortalecidas en el periodo de la covid-19	NO
45	El contraste de roles de los actores educativos y su interacción	NO
46	Las habilidades socioemocionales: una pauta a considerar por los docentes en el trabajo a distancia	NO
47	Inclusión educativa en la formación docente inicial: estudio de caso cuadriparesia espástica en covid-19	NO
48	Actitud hacia el lenguaje oral para el desarrollo de la competencia comunicativa en quinto de primaria	NO
49	Ventajas y desventajas de la educación en línea en la licenciatura en educación primaria del BINE	NO
50	Evaluación formativa de los alumnos de séptimo semestre a través de la plataforma classroom	NO
51	Descripción cuantitativa de la comprensión lectora en alumnos de quinto de primaria	NO
52	La curiosidad y el aprendizaje del conocimiento del medio en alumnos de segundo grado	NO

Apéndice 4.

Ejemplos de notas de campo

1. Ejemplos de notas de campo tomadas semanalmente

Semana 15 al 19 de febrero de 2021

Tenía agendada la sesión de trabajo con Analía, entré a la hora que estaba marcada, su estudiante me envió la liga de meet. Ella se incorporó mucho tiempo después. Tuve tiempo de platicar con A, me contó sobre cómo está trabajando y que está haciendo, la descripción detallada está en el registro de observación ampliado. No se llevó a cabo la sesión, porque Roxana tenía que muchos pendientes, tuvimos que re-agendar. Afortunadamente Javier ya me dijo que sí y tengo cita para observarlo el siguiente lunes.

Semana 22 al 26 de febrero.

La sesión con Javier se llevó a cabo exitosamente. Ya le escribí a Noé:

Estimado Mtro. N:

Espero se encuentre muy bien. Le he llamado en algunas ocasiones y le he mandado algunos mensajes pero no he tenido éxito. Le escribo para comentarle que su visión sobre la formación de futuros profesores es muy importante para mi trabajo y creo que también para el BINE y las escuelas normales. Considero que sería importante visibilizar su experiencia. Es por eso que me atrevo a escribirle para pedirle que continúe colaborando en mi trabajo de tesis doctoral. Gracias por su atención. Quedo atenta a su respuesta.

Espero me responda, esta semana agendé cita de trabajo con Dónovan, estoy haciendo el análisis de sus datos. Después comenzaré con los datos de Javier.

Me he dado cuenta de lo siguiente:

IDEAS PARA COMPRESIÓN DE LA ASESORÍA EN LEP

- UNA DE LAS COSAS QUE CARACTERIZA A LA ASESORÍA DE LA LEP ES EL USO DEL LIBRO DE HERNÁNDEZ SAMPIERI.
- OTRA DE LAS COSAS ES LA INTERVENCIÓN, CASI TODAS LAS TESIS SON DE INTERVENCIÓN.
- OTRA ES QUE SE APEGAN A LA ESTRUCTURA DE LA SUBCOMISIÓN, NO SE SALEN DE ESA ESTRUCTURA.
- NO RECUERDO QUE ANALÍA Y DÓNOVAN UTILICEN A SAMPIERI, HABRÁ QUE REVISAR.

Semana 1 al 5 marzo de 2021

Hoy tuve sesión con Dónovan, siempre tiene una disposición divina hacia mi investigación, igual que Roxana, Javier, que son doctores. Creo que comprenden el proceso de recolección de datos. Después de observarlo, hice mis notas y tengo la grabación para hacer la transcripción. Le pedí permiso para conocer los títulos de los trabajos de titulación de sus estudiantes, haré lo mismo con todos los profesores. Noé no responde, hablaré con Luz, ahora le mandé mensaje por telegram, una estudiante me dijo que se había pasado a ese medio, sé que está activo porque la app permite ver quién lo está y quién no, que la estudiante le diga que quiero hablar con él, bueno que me permita entrar a su sesión será el penúltimo recurso. Agendaré mis citas de trabajo para la siguiente semana. Será Roxana.

IDEAS PARA LA ENTREVISTA

- INTERVENCIÓN, QUÉ ES INTERVENCIÓN
- RETOS DE LA ASESORÍA
- APRENDIZAJES DE LA ASESORÍA
- REVISAR BIEN, LO QUE HACE CADA UNO PARA VER QUÉ PREGUNTAR, LOS ANTERIORES SON TÓPICOS GENERALES.

2. Ejemplos de notas de campo de la observación de una sesión de reunión de asesores

Lunes 12 de octubre de 2020

NOTAS DE LA OBSERVACIÓN DE REUNIÓN DE ASESORES HORA 7:00-8:00 HRS

La sesión se lleva a cabo de manera virtual a las 7:05. Están presentes 22 asesores de documentos de titulación. Comienza con el establecimiento del propósito de la asesoría. El subdirector académico es quien lleva la reunión. Menciona que el objetivo de la misma es socializar calendario en la construcción del documento de titulación (así le llaman DT). El subdirector académico menciona la dinámica de trabajo: lectura del documento y una ronda de preguntas. De manera general, los asesores respetan los turnos, sólo hacen preguntas, precisiones hasta el final de la lectura. Nadie interrumpe a la maestra que está leyendo el documento. Debido a que son muchos profesores y que a la herramienta de *meet* pone en relieve a la persona que “habla” y “lee” no puedo ver las reacciones de los profesores. En la reunión

también se ha habilitado un chat en donde los asesores escriben dudas y comentarios. El que lee esos comentarios y preguntas y regula la participación es el maestro H-I secretario de la subcomisión y el subdirector académico, quien también funge como presidente la subcomisión.

La reunión empieza, la Mtra. V, integrante de la subcomisión lee el texto titulado: “calendario de trabajo de titulación del semestre “A”. Ella lee cada una de las partes que integra el documento. En ese documento se explicita los elementos de cada apartado y las fechas que tendrán que cumplir los asesores de documentos de titulación y sus estudiantes. Explica todo lo tendrán que entregar, los requisitos que deben cumplir y los momentos de entrega. En octubre tendrán que presentar ante la subcomisión el problema de investigación. La maestra explica la manera cómo reportarán el trabajo de los estudiantes ante la subdirección académica.

La maestra continúa con la lectura de lo que se debe entregar. En noviembre se debe entregar la construcción del marco teórico- lee. Señala, además, que el asesor debe entregar a la subdirección una lista de cotejo con observaciones de cada uno de los productos (Existen fechas establecidas muy marcadas a las que deben poner atención los asesores). En diciembre se entregará la metodología de la investigación. En enero se realizará la presentación del protocolo. El 25 de enero se realizará la presentación del protocolo de investigación. (En la LEP se entregan dos documentos de titulación, el primero es el protocolo de investigación y se utiliza para la presentación del primer avance de titulación; el segundo la tesis de investigación terminada en mayo y junio. Este documento sirve como base para la realización del examen profesional de los estudiantes).

Es solo después de haber terminado la lectura del documento que se abre ronda de preguntas. La primera intervención la hace una profesora que es nueva en el proceso, pregunta que sí en el apartado de la revisión de diez autores sólo se pueden considerar artículos de revistas electrónicas (expresan dudas relacionadas con la forma y estructura del documento, qué pasa con el proceso de investigación). El subdirector responde:

Subdirector- COMIE, CONISEN, REDALYC. El enfoque que se le da a esta búsqueda es sobre los hallazgos de investigación. Le explica cómo puede organizar los artículos. El maestro (que es nuevo en el cargo de subdirector y en la presidencia de la subcomisión, pero que tiene experiencia en investigación y en cargos administrativos) menciona que está haciendo una matriz que contiene: autor, año, fuente, recuperado de... ”Y fíjense que nos ha dado buenos resultados y ellos pueden hacer una simulación e inclusive tomar sus instrumentos serán los antecedentes del problema”(hace mención que lo está utilizando en su asesoría).

Otra profesora (**que es parte de los sujetos de estudio con los que estoy trabajando, Jimena**) comenta que existen problemas (**de investigación**) que no tienen una amplitud de investigaciones, en ese caso: ¿serán las 10 investigaciones?, pregunta. Aprovecha para preguntar al subdirector que si la subcomisión dará la lista de cotejo para cada uno de los productos que se entregarán de octubre a diciembre (**subcomisión marca las pautas de trabajo y estándares**). Solicita calendario completo y lista de cotejo.

Subdirector: responde que la subcomisión dará la lista de cotejo, “va acorde con las acciones”. En observaciones anotaremos el nivel de los estudiantes. “La idea es que los chicos vayan conformando los apartados”- le responde a la maestra experimentada que ha preguntado. En relación a los autores consideramos 10 autores. En herramientas básicas hay un ejercicio en el que hacen una revisión de revistas electrónicas. Si hubiera algún caso, lo tratamos (**siempre muestra una actitud conciliadora, de escucha, no se confronta**). La

idea es que en su formación...es que los alumnos tengan esa experiencia, vamos a pedirles 10 autores (**muestra una actitud conciliadora ante las observaciones de los profesores**).

Una tercera profesora pide la participación. A esta profesora la observé, aunque no es parte de los sujetos de estudio, porque realizó una asesoría conjunta con Jimena, en su participación menciona:

P3: dos asuntos, solicita calendario completo y precisa el nombre de las figuras presentadas en el calendario. En su intervención menciona que el nombre de las “figuras” que se mencionaron en la junta: “pares revisores de recolección de datos” (**en la junta se hizo alusión a que se debería comenzar a realizar una revisión de pares de los instrumentos de recolección de datos**) no es un término que se haya presentado antes en los documentos normativos. Aplauda la revisión que se está pidiendo y la acción que se está intentando establecer. Menciona que “si se pudiese considerarse el término de pares asesores”, pues ya se tienen otras figuras como sinodales, asesores, hace esa mención para no generar una figura extra a la considerada por la norma, felicita al subdirector académico. La ST año con año revisa y hace pequeñas modificaciones de las guías y los procesos implicados en la elaboración del TT según los conocimientos de los integrantes.

Subdirector académico: (**escucha atentamente**). En su intervención y en respuesta a lo que le plantearon habla acerca de la adecuación de fechas en el calendario que se presentó ante los sinodales. A la profesora 3, le responde que precisarán el nombre de las figuras por lo de ISO.

Una maestra, miembro de la subcomisión y a la que se invitó a formar parte del estudio, pero no aceptó menciona que - con relación a los artículos menciona que deben ser artículos arbitrados, de Scielo, con ISBN.

(Aunque la inclusión de fechas y productos a entregar es una práctica que no se había llevado a cabo en la asesoría antes, los profesores no se muestran turbados o enojados, noto que la mayoría de intervenciones se asocian con las dudas que ellos tienen sobre las orientaciones que tienen que seguir)

La reunión sigue, el subdirector académico destaca que mandarán una matriz de consistencia. Les recuerda que mandaron un video de cómo elaborar un título (**pediré el video y la matriz**). Después se presenta en la pantalla los elementos que contiene el protocolo de investigación que se tiene que entregar.

Después de leer y comentar “la guía para la elaboración del documento de titulación en su modalidad de tesis”. Comienza otra ronda de preguntas. (Los maestros escuchan y después participan, no se exaltan, no gritan)

Una profesora que también es parte de la muestra con la que se está trabajando pide la palabra. (Analía) en relación al número de artículos, hay ocasiones que no hay mucha información, plantea la posibilidad de realizar una revisión de tesis. Les comenta a todos los compañeros que el año pasado dirigió una tesis sobre los LEGO PARA EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS, que no había mucha información, pero que en el idioma inglés sí había, aquí el problema es cuando no dominan el idioma (**esto también lo comentó en la observación que hice**).

El subdirector académico responde: sobre las tesis, menciona que sí pero que se debe ir al apartado de resultados. **Da luz verde para que se consideren las tesis como parte de la búsqueda**, pueden ser de la BUAP, de la IBERO, del BINE (la ST da autorización de realizar ciertas acciones, valida).

El subdirector hace la invitación a los asesores a **cuidar los tiempos** (cuidar los tiempos, es una palabra constante en su discurso) y **tratar que los jóvenes hagan el mejor trabajo**. Brinda algunas

recomendaciones sobre el tipo de investigación que pueden hacer, agradece el trabajo y el brindar información.

La M-V, miembro de la subcomisión les pide **cuidar los trabajos de investigación**, invita a pensar que se hará para prevenir a estudiantes sin titularse, reflexionar el tipo de investigación. **(Se discute sobre la imposibilidad de hacer trabajo de campo).**

Pone en la mesa que no todas las tesis requieren trabajo de campo, al respecto menciona que “por eso le decía habría que valorar, que no todos los problemas que se van a trabajar tendrá una referencia amplia” (en las reuniones de asesores se exponen las ideas que tienen los profesores sobre el TT)

A raíz de esta participación, los profesores discuten sobre el trabajo de campo, sobre si habrá condiciones para hacerlo. (Noto que hay una preocupación por la mayoría de los profesores que asesoran tesis por las condiciones que la pandemia está planteando para la realización de TT).

Después de intervenciones de maestras, participa un profesor. Este maestro también es parte de la muestra con la que estoy trabajando. Profr. P5. propone que la subcomisión que explore la posibilidad de algunos temas que lleguen sólo al estado del conocimiento, trabajos de revisión bibliográficos, centrar la investigación en los últimos cinco años de los temas y tesis, eso podría darnos una luz sobre que trabajar y seguir trabajando **(la idea de revisar la investigación que se está haciendo dentro de la licenciatura es un tema que el profesor siempre saca a la luz, no sólo en esta reunión le escuchado decir esto).**

MV precisa entre la distinción entre trabajo de intervención **(no pude escribir con qué lo comparaba).** La maestra menciona y también sugiere quedarse en un estudio transversal, sólo puedes aplicar los instrumentos y es la parte de ejecución y metodológica, sin embargo, no habrá intervención, da ideas sobre cómo llevar a cabo la investigación, con la frase “no hay necesidad de que los estudiantes hagan intervención”, cierra su participación (cierre de las escuelas hizo que muchos profesores pensarán sobre cómo hacer el TT).

Subdirector académico: les comenta que la SUBCOMISIÓN elaborará un cuadrito de diseño y se los mandarán a los asesores de documentos de titulación **(he notado que le llaman documentos de titulación, trabajo de titulación de manera indistinta).**

Apéndice 5. Guía de entrevista

Guía de entrevista- Jimena

1. ¿Cómo fue trabajar en pandemia la asesoría? Podrías compartirme tu experiencia...
2. ¿Cuáles son las dos o tres modificaciones más importantes en tu asesoría en ese periodo? Podrías profundizar en ellas...
3. Noté que utilizabas diferentes materiales como las tablas de consistencia, libros como el de metodología de Hernández-Sampieri, ¿cómo eliges cuál material usa?, ¿usas siempre los mismos?, ¿cuál te funciona mejor?, ¿qué otros materiales utilizas?
4. Noté que utilizabas una tabla durante todo el proceso de investigación para la elaboración del TT, podrías compartírnos, ¿qué es la tabla de consistencia?
5. Noté que asesoras a más de un estudiante ¿Cómo determinas las ayudas que les brindarás a cada uno de los alumnos?
6. Podrías contarnos más sobre cómo es asesorar a más de una estudiante, ¿qué retos implica?
7. Noté que tomabas notas durante la asesoría, ¿para qué tomas notas?, ¿qué otras actividades realizas como parte de la asesoría?
8. Noté que utilizabas las palabras: intervención y prácticas profesionales, ¿qué significan estas palabras en el marco de la elaboración del trabajo de titulación?
9. Escuché que llevas muchos años como asesora, ¿qué aprendizajes ha construido a partir de esta actividad? Podrías compartírnos un poco tus aprendizajes

Apéndice 6. Ejemplo de carta de consentimiento informado

Carta de consentimiento informado para la realización de la investigación

(Esta carta es una adaptación del modelo de Karla ~~Kosa~~^{Kosa},
Universidad de Colima, Facultad de Pedagogía)

La mediación docente en el proceso de investigación para la elaboración de documentos de titulación de estudiantes normalistas

Estimado docente, usted ha sido invitado a participar en la investigación titulada *La mediación docente en el proceso de investigación para la elaboración de documentos de titulación de estudiantes normalistas*. Esta investigación es realizada por la Mtra. Alejandra Nieves Cisneros, estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana Puebla y Profesora del Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla".

El propósito de esta investigación es caracterizar la mediación docente en el proceso de investigación para la elaboración de documentos de titulación de estudiantes normalistas. Le pido su autorización para 1) observar las sesiones de trabajo que usted desarrolla para la elaboración de los documentos de titulación de sus estudiantes, 2) realizar una entrevista con usted, 3) pedir a sus estudiantes que elaboren una bitácora de trabajo, 4) revisar los comentarios escritos que usted hace a los trabajos de sus estudiantes.

Su identidad será protegida puesto que se utilizarán códigos y nombres ficticios en el manejo, análisis e interpretación de los datos. Toda la información o datos que podrían identificar al participante serán manejados confidencialmente. Con excepción de la Mtra. Alejandra Nieves Cisneros y la Dra. Luz del Carmen Montes Pacheco, directora de esta investigación, nadie más tendrá acceso a los datos que puedan identificar directa o indirectamente a un participante, incluyendo esta hoja de consentimiento.

Si ha leído este documento y ha decidido participar, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que tiene derecho a abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna responsabilidad. También, tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular, así como recibir una copia de este documento. Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con la Mtra. Alejandra Nieves Cisneros, al número de teléfono 2225011397 o al correo electrónico nieves.cisneros.a@bine.mx.

Puebla, Pue a _____

Mtra. Alejandra Nieves Cisneros

Mtro.

Vo. Bo.

Dra. Luz del Carmen Montes Pacheco

Apéndice 7. Ejemplos de recortes de Registros de Observación Ampliado

Recorte de Registros de Observación Ampliado (ROA) de Analía

Registro ampliado ANALÍA					
Datos personales					
Nombre completo:	██████████	Código de identificación:	ANALÍA	Fecha: 5 de octubre 2020	Observación 1
Datos profesionales					
Funciones dentro de la LEP:	Profesora de tercer semestre, asignatura "Algebra". Asesora de trabajo de titulación Apoyo en PIES	Horas de asesoría	4 hrs.	Años de servicio:	Aproximadamente + de 10
Grado académico	DOCTORADO	Tipo de formación:	Universitaria- Normalista	Licenciada en la enseñanza de las matemáticas Maestría en Educación Superior (BUAP) Doctorado en Educación (UAM)	
Notas previas a la sesión					
<p>Antes de acordar la fecha de observación, entablé dos conversaciones con la profesora, una para explicarle el objetivo del proyecto de investigación, mostrarle los documentos que se utilizarían en la observación, las cartas de consentimiento informado y platicar a fondo sobre el proyecto. La segunda fue para ponernos de acuerdo sobre el día y la hora de observación. Su estudiante me mandó la liga para entrar a la sala virtual. La cita era a las 10:00 am, me conecté unos minutos antes para estar lista. Antes de comenzar la sesión, la asesora platicó conmigo sobre el doctorado. Me contó que cuando ella estudió el doctorado fue un proceso de mucho trabajo, que viajaba al CINVESTAV y después a Cuernavaca a ver a la Dra. ██████████ que una vez se quedó sin poder tomar el camión a Puebla y su asesora le permitió quedarse con ella. Analía me contó que los estudios de doctorado le costaron mucho trabajo, que ella venía de una maestría profesionalizante, en ese nivel de estudios no veía a asesor y que cuando se enfrentó al doctorado fue difícil porque llegaba a asesoría de tesis con avance y salía sin nada. Me contó que también se fue a ██████████ como parte de sus estudios doctorales, que se lanzó, que no hablaba el idioma pero que se aventó. No me dijo cuánto tiempo había vivido en ese lugar, pero sé que hizo un estudio comparativo entre la formación de estudiantes normalistas mexicanos y franceses en el área de matemáticas. En la charla que duró media hora también me comentó su experiencia en la publicación, en la importancia de revisar otros textos en otros idiomas. Hace dos años, Analía junto con a una estudiante enviaron un artículo sobre el pensamiento pre-algebraico a una revista de Costa Rica, mencionó que les regresaron el artículo con muchas sugerencias y correcciones, no me quedó claro si lo publicaron. De los asesores que estoy siguiendo, Analía es de las profesoras que no tienen tiempo completo. Ella es profesora en una universidad del estado de la asignatura de matemáticas en el nivel medio superior y sé que fue candidata del SIN.</p> <p>La asesoría sólo se realiza con una estudiante, en la sesión sólo estamos Analía, su estudiante y yo. En la sesión se percibe un ambiente muy relajado. Ella revisa los avances de su alumna, pregunta, puntualiza, le da ideas, aunque la estudiante después de escucharla tiene la última decisión. En la sesión revisan un documento que les pidió la subdirección académica, ellas completan el documento utilizando google docs, le hace algunas sugerencias de redacción y precisiones sobre cómo construir un título. La asesoría dura 90 minutos en donde revisan los hallazgos en la búsqueda de los artículos. La alumna reporta, ella escucha y hace sugerencias, así es como transcurre la sesión. La estudiante está muy motivada y aunque ya llevaba el número requerido de artículos decidió buscar más. Analía resalta la importancia de la búsqueda en una investigación, retoma ejemplos de las investigaciones que ha dirigido, de los</p>					

Recorte de Registros de Observación Ampliado (ROA) de Analía

Transcripción/ inscripción	Interpretación Códigos/memos
<p>Escuela: Normal Pública de la ciudad de Puebla. Licenciatura en Educación Primaria Semestre: Séptimo Fecha: 5 de octubre de 2020 Participantes: Analía y ALN Duración de la sesión: 57:06 Número de sesión observada: 1</p> <p>Descripción del contexto:</p> <p>La asesoría se lleva a cabo dentro de un aula virtual. Analía forma parte del cuerpo de profesores de una Escuela Normal Pública de la ciudad de Puebla. La estudiante está en el último año de sus estudios profesionales en el área de Educación Primaria. Está cursando las asignaturas de práctica profesional, prevención de violencia en la escuela, formación ciudadana, aprendizaje y enseñanza de la geografía, atención educativa para la inclusión, planeación y gestión educativa, inglés y dos cursos sobre la escuela mexicana. La asesoría no forma parte del plan curricular del séptimo semestre. Sin embargo, la escuela dedica una hora por estudiante a la semana para la elaboración documento de titulación.</p> <p>La sesión es parte de la asesoría que Analía realiza para que su estudiante avance en la elaboración de su tesis. El propósito de la sesión gira en torno a la revisión de las investigaciones que la estudiante construyó durante la semana y la afinación del título de la tesis de investigación. Analía es una profesora joven, está en sus cuarentas, en las juntas de trabajo, es callada, habla pocas veces, sólo lo hace para precisar algunas cuestiones, deja que la estudiante hable más y solo interviene cuando la retroalimenta.</p> <p>Analía: Bueno iniciamos con la asesoría. maestra Ale te damos la bienvenida.</p>	<p>La estudiante además de hacer prácticas profesionales cursa asignaturas.</p> <p>Analía me ha comentado que su estudiante es una chica muy destacada que el trabajo ha sido sencillo.</p> <p>Toda la asesoría está llevándose de manera virtual, en las sesiones he escuchado a los profesores decir que esperan que la asesoría presencial se retome pronto.</p> <p>Elaboran el título y el reporte del mismo a la ST</p>

Recorte de Registros de Observación Ampliado (ROA) de Jimena

(51) Jimena: Bueno, entonces nos vemos en un momentito, por favor.

(53) Karla: sí maestra...

La maestra dedicó 30 minutos para asesorar a Karla, tenían trabajo pendiente, por lo que hizo una doble asesoría con ella. Después de que la estudiante se desconecta la profesora me comenta que el trabajo de Karla va a quedar muy bonito. Me explica que va a tomar una muestra de 5 docentes de su escuela y cinco docentes del BINE. Me comenta que aún no les dice a los maestros, mientras me comenta esto ríe tiernamente. En la charla comenta que ella piensa que si van a aceptar. La maestra tiene fama de hacer trabajos muy novedosos dentro de la LEP, Jimena me comenta que el trabajo de su estudiante va a depender de ella. Me comentó que la estudiante comenzó denostando muchísimo a los maestros de la primaria porque la ponen a hacer todo. Ella hace los guiones, ella saca, así como varios de sus compañeros de séptimo semestre se han convertido en los secretarios de los maestros de la primaria, que les hacen todo, hacen las presentaciones, tienen el contacto con los padres, realizan los guiones. "En fin, una situación así como que demasiado amplia, por qué, porque en este caso la persona con la que está, ella no maneja nada de tecnología y entonces yo le dije; bueno tú tienes que enseñarle a esta persona a manejar la tecnología, porque ella te va a enseñarte a enseñar. Entonces, allí van a hacer una cosa compartida. Le digo porque tú puedes muy bien manejar la tecnología, pero si no la utilizas adecuadamente, tus alumnos no van a aprender, porque además de todo estaba usando nada más el puro pizarroncito y demás, no estaba tampoco ella utilizando la tecnología adecuadamente, no estaba evidenciando bien la situación, la competencia de tecnología". Entonces, le digo, sabes qué pues me haces favor, ahora sí que ponerte las pilas para hacer todo tipo de material, porque este está demasiado rústico. Así es esto. Suspendemos nuestra charla espontánea.

NIEVES CISNEROS ALEJANDRA
Responsabilidad en el TT

NIEVES CISNEROS ALEJANDRA
CONDICIONES DE TRABAJO EN LAS ESCUELAS DE PRÁCTICA

NIEVES CISNEROS ALEJANDRA
RECIPROCIDAD en el TT

NIEVES CISNEROS ALEJANDRA
TT asociado a la práctica profesional
Otros actores: tutores de escuelas primarias
Retroalimentación

La maestra Jimena fue profesora de la escuela primaria y en las asesorías considera a los actores de estas escuelas

Recorte de Registros de Observación Ampliado (ROA) de Jimena

¿cómo que vienen a asesorarles de asesorar?

Jimena: Entonces...

María: tengo una duda

Jimena: A ver...

María: En cuanto a lo del estado del arte, que tengo entendido que se coloca al final, pero mi duda era que, si se colocaba al final del marco teórico o del marco contextual...

Jimena: Mira, yo creo que eso va al final del marco contextual, ¿sí?, porque así estaba marcado la vez pasada (hace alusión a la estructura del trabajo de titulación en el ciclo escolar pasado), sin embargo, esto es algo que todavía voy a preguntarle bien, al Dr. D, porque la vez pasada que lo colocamos en el marco contextual. Ellos, como que, bueno como que hubo una confusión allí, entonces le voy a preguntar ahorita, a la subcomisión de titulación, dónde lo va a querer, dónde va a querer que lo ubiquemos. Entonces, tú tenlo listo ya, y entonces vamos a tener que ubicarlo en dónde ellos nos digan. Sin embargo, continúa haciendo la recapitulación de artículos y demás, porque ves que ellos dijeron que eran 10, los que querían. Entonces, este, diez, sí. Bueno, vamos a ver, quiero que me hagas el favor, de colocarme tu cuadro de congruencia.

María: ok, sí miss, permítame tantito.

NIEVES CISNEROS ALEJANDRA
Escucha las dudas de sus estudiantes (AM)

NIEVES CISNEROS ALEJANDRA
Cómo es la mediación docente en procesos de investigación para la titulación de estudiantes normalistas

1. ¿Qué actividades realizan los profesores para mediar los procesos de investigación para la titulación de estudiantes normalistas?
Brinda indicaciones para que el estudiante siga elaborando su TT (AM)

NIEVES CISNEROS ALEJANDRA
OTROS ACTORES EN LA ELABORACIÓN DE TT
Subcomisión de titulación

NIEVES CISNEROS ALEJANDRA Hace unos segundos
Revisa los productos de sus estudiantes (AM)

Apéndice 8. Primera descripción analítica de la mediación de Analía

Analía es una profesora que estudió la Licenciatura en Educación en una escuela normal. Realizó estudios de doctorado en un programa reconocido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología dentro de una universidad pública. Durante su formación doctoral aprendió y vivenció lo que es la investigación científica. Además, se dio cuenta de los aspectos académicos que tenía que fortalecer para realizar investigación.

Para Analía la formación doctoral fue una parte muy importante en su vida laboral y académica. En ese espacio de formación aprendió a investigar. Sus asesores de tesis fueron un soporte muy importante. El co-tutor le ayudaba en los contenidos matemáticos y la tutora en la construcción de su tesis doctoral. La formación en el doctorado “fue un proceso de mucho trabajo” en el que aprendió la importancia de la publicación conjunta con el asesor de tesis. Analía trasladó este aprendizaje a la Licenciatura en Educación Primaria (LEP). Generalmente, publica en coautoría los resultados de las tesis de investigación que asesoró en la institución.

Para Analía, la asesoría y soporte emocional recibido de parte de su tutor y co-tutor de tesis doctoral le permitieron la obtención del grado de manera satisfactoria. A partir de esto, generó conocimientos, habilidades y experiencia en el desarrollo de investigaciones educativas. En el año 2017, Analía fue reconocida como candidato a investigador del Sistema Nacional de Investigadores. Actualmente, combina su labor en la LEP con la docencia en educación media superior en una universidad pública.

Las sesiones de asesoría de Analía tienen una duración promedio de 56 minutos. Ocurren los lunes en un horario de 10:00 a 11:00 horas. Para realizarlas emplea productos de la Gsuite como el servicio de videoconferencia Google Meet; el servicio de almacenamiento de datos en internet Google Drive, el procesador de texto en línea Google Docs y la web educativa Google Classroom. Para comunicarse con su estudiante utiliza WhatsApp, las llamadas telefónicas y el correo electrónico institucional. Estas herramientas le sirven a Analía para aclarar dudas sobre los requerimientos que la subcomisión y la subdirección académica de la LEP plantean cada semana. También recurre a ellos para resolver dudas acerca de las tareas asignadas y concretar citas de trabajo con la estudiante fuera del horario institucional.

En su trabajo como asesora, Analía considera las demandas de la subcomisión de titulación y la subdirección académica de la LEP. Es decir, atiende a la entrega de oficios, informes, rúbricas de evaluación y registros de asesoría (ver Tabla 1).

Tabla 1. Demandas institucionales

<i>Sesión 1</i>	<i>Sesión 2</i>
<p><i>Propósito: Elaboración de título de investigación</i></p> <p>Analía: bienvenida, pues ahorita nos vamos a delimitar el título, Aura, recuerdas que en eso quedamos la sesión pasada. Hoy a más tardar a las cinco de la tarde tenemos que enviárselo a Laurita, entonces Aura te acuerdas que estábamos considerando dos palabritas en tu título: el aprendizaje y la enseñanza, te pedí que avanzaras con el llenado de ese formatito y si nos lo puedes compartir para ver si queda de esa manera el título, tentativamente porque acuérdate que en el trayecto, en el transcurso puede tener alguna modificación, pero bueno, ya está va a depender de qué, del avance de tu investigación, de los autores que vayamos consultando, bueno, Aura. (ROA-Analía-051020)</p>	<p><i>Propósito: Construcción del problema de investigación</i></p> <p>Analía: a partir del calendario que nos compartieron de las actividades para la elaboración del documento, bueno se espera que terminemos con esa temática, el marco contextual pues ya avanzaste, ¿verdad Aura?</p> <p>Aura: sí.</p> <p>Analía: ya nada más estamos con esto, para poder mejorar el planteamiento del problema, no sé si ya te comentó maestra Ale (me interpela, siento como si me estuviera dando un informe de lo que han hecho), hubo tres documentos que había que revisar en cuestión de la reprobación de matemáticas, ¿ajá?</p> <p>(ROA-Analía-261020)</p>

En las sesiones de asesoría Analía comparte conocimientos, experiencias y habilidades que ha construido en su profesión, en su paso como estudiante de doctorado y en su experiencia en la realización de otras investigaciones. En sus sesiones se escuchan anécdotas sobre sus estudios de doctorado, sobre su experiencia como profesora de primaria, educación media superior y educación superior y sobre las estancias de investigación que ha realizado en otros países; además, comenta los requisitos para publicar en revistas indexadas. También opina sobre las aplicaciones que se están utilizando para la enseñanza como *Jamboard*, *Tik-tok*, *Teams* y *Zoom*; y sobre los problemas tecnológicos que como profesora de nivel medio superior debe enfrentar para la realización de clases a través de las aplicaciones de videoconferencia. Finalmente, durante este tipo de intervenciones expone situaciones por las que tanto ella como la estudiante (la alumna también es una profesora en sus prácticas) atraviesan al trabajar bajo las condiciones de la “nueva normalidad”.

A continuación, se presentan dos ejemplos sobre las experiencias que Analía comparte con su estudiante.

Ejemplo 1

Analía: Desafortunadamente a los niños no les gusta pensar, ponle un problema al niño. Bueno a mí me pasó, estaba en la primaria tercero, primer año, quinto y le pones los problemitas y de repente uno que otro niño, son como flojitos, maestra qué tengo que hacer, ni siquiera se detenían a leer. Iba, ¡ay maestra!

Todo iba bien hasta que empezaste con los problemas, entonces, ya dime qué tengo que hacer, entonces el niño de primer año de primaria, tuve primer año de primaria, ya ves que le pones el clásico problema que si tiene tantas manzanas y se comió no sé algunas otras, cuántas le quedan... (ROA-Analía-051020)

Ejemplo 2

Analía: hay un trabajo que está pendiente de publicar de Nereida que egresó hace dos años, tardaron un año para darnos, una revista que se llama educación de Costa Rica que es muy quisquillosa en la revisión teórica, Mtra. Ale te comento que sí son muy especiales, entonces este, inclusive nos hicieron esa observación de por qué no habíamos buscado o revisado la información en inglés que hasta me mandaron el link que si está publicado un documento que es sobre pensamiento algebraico, “*early algebra*”... y dije: madre santa! Quiere decir que a veces tenemos que irnos a los otros idiomas, el problema es que, bueno, podemos, bueno publicarlo, podemos afinar la búsqueda, ahorita es nivel licenciatura, no quiero minimizar, a lo mejor sería conveniente si puedes colocar el traductor y a lo mejor explorar en inglés (ROA-Analía-051020).

En la manera de trabajar de Analía se observa una “primera dinámica” que sigue la siguiente lógica: escucha-intervención. La profesora respeta los turnos de habla. No interrumpe a la estudiante. Tiene una voz modulada, es decir, no aumenta el volumen de su voz. Revisa las tareas y retoma los avances de su estudiante para realizar la sesión y construir los productos. Felicita a su alumna por los logros y las tareas realizadas de manera autónoma. Pero también corrige cuando considera que las decisiones de Aura no son las correctas.

En las sesiones de asesoría se identifican diferentes acciones (Ver tabla 2).

Tabla 2. Actividades identificadas en las sesiones observadas de Analía

Sesión 1	Sesión 2
Propósito: Elaboración de título de investigación	Propósito: Construcción del problema de investigación
<i>Actividades:</i>	<i>Actividades:</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisa el oficio que se enviará a la subcomisión de titulación. 2. Escucha lo que la estudiante reporta a partir en las actividades encargadas en la semana. 3. Acota la información que la estudiante reporta. 4. Realiza preguntas sobre los aprendizajes de los sujetos de estudio (los niños con 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realiza contextualización del panorama del aprendizaje de las matemáticas. 2. Pregunta para verificar que la alumna haya buscado los documentos asignados la sesión pasada: PISA, TERCE, PLANEA. 3. Ejemplifica el estado del aprendizaje de las matemáticas en México.

- los que la estudiante realiza su práctica profesional) según el plan SEP (2017).
5. Ejemplifica conceptos implicados en la investigación.
 6. Realiza preguntas sobre los sujetos de estudio.
 7. Utiliza el resultado de actividades pasadas (revisión de la bibliografía) para elaborar el título de investigación.
 8. Ejemplifica la pertinencia de la revisión de la literatura en la investigación educativa.
 9. Realiza preguntas sobre actividades pasadas (revisión de literatura).
 10. Acota la información reportada por la estudiante.
 11. Escucha el reporte que la estudiante hace de las actividades asignadas.
 12. Acota información y señala la importancia que tiene la recuperación de ciertos datos como autores, editorial, año, país cuando se hace una búsqueda de información.
 13. Escucha el reporte que la estudiante hace de las actividades asignadas.
 14. Felicita a la estudiante por el trabajo realizado.
 15. Realiza preguntas para asegurarse que, tanto la estudiante como ella, están comprendiendo lo mismo.
 16. Realiza preguntas para que la estudiante delimite su objeto de estudio.
 17. Pide a la estudiante escribir diferentes versiones del título de investigación.
 18. Asigna tareas para la construcción del marco teórico.
 19. Analiza junto con la estudiante las consecuencias de incluir en el título de investigación categorías diferentes.
 20. Corrige a la estudiante cuando ella deja a un lado su objeto de estudio o incluye categorías que no están vinculadas con el objeto de estudio
 21. Muestra las consecuencias de elegir un camino u otro en la realización de la investigación.
4. Verifica los avances que la estudiante hizo en la semana de trabajo autónomo.
 5. Pregunta para que la estudiante oriente su atención en el análisis de los documentos revisados.
 6. Proporciona preguntas guía que la estudiante debe responder al revisar los informes internacionales, regionales y nacionales sobre el aprendizaje de las matemáticas.
 7. Pregunta para verificar el avance en las actividades asignadas en la sesión pasada (revisión de documentos).
 8. Brinda instrucciones para que la estudiante trabaje los documentos.
 9. Proporciona preguntas que la estudiante debe responder al revisar los informes internacionales, regionales y nacionales sobre el aprendizaje de las matemáticas.
 10. Pregunta para verificar el avance en las actividades asignadas en la sesión pasada (revisión de documentos).
 11. Escucha lo que la estudiante reporta dentro de la asesoría.
 12. Pide a la estudiante redacte la primera versión del planteamiento del problema.
 13. Ejemplifica con frases, una estructura, información, formas de redacción la construcción de un problema de investigación.
 14. Ejemplifica una estructura de problematización que la estudiante puede seguir para la redacción de su problema de investigación.
 15. Ejemplifica una pregunta de investigación según el objeto de estudio de la estudiante.
 16. Proporciona preguntas guía para que la estudiante realice su justificación.
 17. Asigna actividades para que la estudiante avance en el proceso de investigación para la titulación (justificación).
 18. Indica los pasos que la alumna debe seguir.
 19. Explica qué documentos puede utilizar para realizar el planteamiento del problema.

22. Brinda perspectivas a la estudiante para abordar el objeto de estudio y las consecuencias de elegir uno u otro camino.
23. Brinda perspectivas sobre el acceso al campo, la recolección de la información, los sujetos de estudio.
24. Proporciona argumentos para delimitar el objeto de estudio en función de la disponibilidad de los sujetos de estudio
25. Propone tareas para que la estudiante siga el proceso de investigación para la titulación: búsqueda de información en otros idiomas.
26. Brinda instrucciones para seguir el proceso de investigación: realizar un esquema que organice la búsqueda de información.
27. Asigna tareas para seguir el proceso de investigación: revisión de la metodología de investigación de los artículos encontrados.
28. Asigna tareas para seguir el proceso de investigación: contexto, características de la escuela donde la alumna realiza su investigación.
29. Da opiniones acerca de la enseñanza del español y las matemáticas, las aplicaciones y redes sociales que se están utilizando en la escuela pública.
20. Ejemplifica qué tipo de información puede integrar al planteamiento del problema.
21. Platica con la estudiante acerca de las actividades que debe cubrir como parte de sus funciones.

En el análisis de las sesiones se identifica que las actividades atendieron a dos propósitos: a la elaboración del título de investigación y a la construcción del problema de investigación. Para la elaboración del título de investigación, Analía pide a la estudiante que formule distintas versiones del título de investigación; analiza junto con su estudiante las consecuencias de incluir en el título de investigación categorías diferentes; corrige a la estudiante cuando ella deja fuera de la propuesta de título al objeto de estudio o incluye categorías que no están vinculadas con este objeto; muestra las consecuencias de elegir un camino u otro en la realización de la investigación; y utiliza el resultado de actividades pasadas como la revisión de bibliografía para elaborar el título de investigación.

La profesora aprovecha la sesión 1 para realizar otras actividades que se enfocan en el proceso de investigación: la ejemplificación de conceptos implicados en la investigación; la

explicación sobre el lugar que ocupa la revisión de la literatura en la realización de una investigación, así como la explicación sobre la recuperación y organización de ciertos datos como autor, editorial, año, país; la asignación de tareas para la construcción del marco teórico; la reflexión conjunta sobre el trabajo de campo y la recolección de la información; la recomendación de realizar búsqueda de información en otros idiomas; la solicitud de la elaboración de un esquema que organice la búsqueda de información; la revisión de la metodología de investigación de los artículos encontrados; la realización de una redacción del contexto y las características de la escuela donde la estudiante realiza su investigación.

Para la construcción del problema de investigación (sesión 2), Analía lleva a cabo las siguientes actividades: una contextualización del panorama del aprendizaje de las matemáticas a nivel nacional e internacional; enuncia preguntas para que la estudiante oriente su atención en el análisis de los documentos revisados; proporciona preguntas que la estudiante debe responder al revisar los estudios comparativos regionales sobre el logro educativo como el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (TERCE) realizados por la UNESCO, el informe internacional para la evaluación de estudiantes (PISA) llevado a cabo por la OCDE y los resultados de evaluaciones nacionales del Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (PLANEA); ejemplifica el tipo de información que se puede integrar al planteamiento del problema; ejemplifica con palabras, frases y oraciones la estructura y la organización de un problema de investigación; proporciona una estructura de redacción para la elaboración del problema de investigación y pide a la estudiante revisar la tesis que ella ha dirigido dentro de la LEP. En la sesión, la profesora realiza otras actividades dirigidas a la elaboración del proyecto de investigación como la ejemplificación de las preguntas de investigación; la ejemplificación de los elementos que la estudiante debe utilizar para realizar su justificación; la asignación de actividades para la organización del marco teórico y la explicación sobre cómo es que se construyen los objetivos de investigación.

Las herramientas psicológicas que Analía ocupa en sus asesorías son informes sobre el aprendizaje de las matemáticas como el tercer estudio comparativo y explicativo (TERCE) del laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, los resultados de las evaluaciones del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) y del Programa Internacional de Evaluación de los alumnos (PISA), las tesis que ha dirigido en ciclos

anteriores, los artículos seleccionados por la estudiante durante su búsqueda de información, la revisión de la literatura realizada por su alumna, los sitios web de diferentes revistas especializadas en matemáticas como la Revista Iberoamericana en Didáctica de las Matemáticas y la Revista Mexicana de Investigación Educativa, los repositorios digitales de tesis de investigación como el de la Universidad de las Américas Puebla, las bibliotecas digitales de la Universidad Iberoamericana Puebla y de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el traductor de *Google* para la recuperación de artículos en otros idiomas como el inglés y el francés y *Google Docs*. Además utiliza preguntas guía para el análisis de documentos y para la elaboración de la justificación de la investigación; guiones de redacción orales; cuadros para organizar la información con los siguientes elementos: autor, año de publicación, título del documento, metodología; palabras y frases clave y gestos. Una frase clave que Analía utilizó para que su estudiante construyera el planteamiento se presentó en la sesión 2. La profesora le pidió a Aura lo siguiente:

Analía: “**como si le platicaras a alguien**”. Haz de cuenta como lo que ahorita nos comentaste a la maestra Nieves y a una servidora...” (ROAT-261020)

Un gesto que utilizó como herramienta psicológica se encuentra en la sesión 1. A continuación se describe la situación: Analía está trabajando con Aura la delimitación del título. Dialoga con su estudiante por varios minutos sobre diferentes títulos. Después de un intercambio ella propone un título: “aula virtual para la enseñanza o para el aprendizaje”. Hace un gesto para ejemplificar con las manos que es un título. muy “grande”. La estudiante se queda pensativa, la observa y responde: “Ah, ya, es más general ¿no?” Analía responde: “muy, muy general, hay que acotar el tema, delimitarlo un poquito más, hay que hacerlo más pequeñito”. Entonces utiliza un gesto: mueve sus manos varias veces para ejemplificar la delimitación. La tabla 6 presenta las herramientas utilizadas por sesión.

Tabla 3.

Herramientas utilizadas en sesión de asesoría de Analía

Sesión 1	Sesión 2
Propósito: <i>Elaboración de título de investigación</i>	Propósito: <i>Construcción del problema de investigación</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Artículos seleccionados por la estudiante durante su búsqueda de información. 2. La revisión de la literatura realizada por su alumna. 3. Sitios web de diferentes revistas especializadas en matemáticas como la Revista 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informes y evaluaciones PISA, TERCE, PLANEA. 2. Tesis de la asesora elaboradas en la LEP. 3. Preguntas guía para el análisis de documentos y para la elaboración de la justificación de la investigación.

<p>Iberoamericana en Didáctica de las Matemáticas y la Revista Mexicana de Investigación Educativa.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Repositorios digitales de tesis. 5. Bibliotecas digitales de la Universidad Iberoamericana Puebla y de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. 6. El traductor de <i>Google</i>. 7. <i>Google Docs</i>. 8. Cuadros para organizar la información con los siguientes elementos: autor, año de publicación, título del documento, metodología, instrumentos. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Guiones de redacción (orales). 5. Palabras y frases clave
---	---

Al analizar las sesiones de asesoría se encuentra que la profesora tiene en cuenta lo siguiente: los conocimientos que la estudiante tiene sobre los sujetos de estudio; la escuela; los planes y programas de estudio de la escuela primaria; la búsqueda de información y la revisión de la literatura que la estudiante elabora semana a semana; los resultados de las tareas que la profesora asigna; las habilidades investigativas que la estudiante tiene para la realización de las tareas implicadas en el desarrollo de la investigación como la delimitación del título, la organización y análisis de información; la elaboración de un planteamiento del problema; las habilidades de redacción para la elaboración de textos; y los intereses de investigación de la estudiante. Los siguientes fragmentos muestran las consideraciones que hace la profesora en su trabajo como asesora (ver ejemplo 1 y 2). El primero muestra cómo ella considera los avances de su alumna y el tercero muestra cómo tiene en cuenta las habilidades que la estudiante tiene para la redacción y construcción de un problema de investigación.

Ejemplo 2 **avance de la estudiante**

Analía: ... efectivamente me da gusto saber que hiciste tu tarea, que hiciste esa búsqueda y que has encontrado también otra perspectiva, qué tanto nosotros los maestros también tenemos desarrollada esa capacidad, esa habilidad del manejo de las tecnologías y también creo que entonces te queda claro que no es lo mismo aula virtual que el entorno virtual. Entonces, nos vamos con el aula virtual, sí, ¿verdad?

Ahora el aula virtual, fíjate, dices: ¿para el aprendizaje o para la enseñanza?

Aura: para la enseñanza... (ROA-Analía-051020)

Ejemplo 3 **redacción del problema de investigación**

Analía: Bueno, muy bien Aura, entonces mira. Hay que empezar a hacer la redacción del problema. Así en ese orden, a nivel internacional (**utiliza las manos para ayudarse en la explicación. Realiza una simulación de lo más grande a los más pequeño**). Por ejemplo, a partir de la revisión del documento PISA 2018 (**simula que está escribiendo**) o 2015, el que tú vayas a referenciar, se puede observar que los niños de 15 años en la cuestión o en matemáticas representan o tienen este nivel de aprendizaje, por qué y así al mismo tiempo que vas redactando, te vas replanteando la pregunta: ¿a qué se deberán estos resultados? Algunos estudios refieren que una arista es la formación de los docentes, sin embargo, en México podemos observar que los niños tienen deficiencias en cuanto a la atención de los padres, en cuanto a la alimentación. O sea, tú pones a un niño que aprenda matemáticas, pero tiene hambre, es imposible...

Silencio...

Analía: que los niños que participaron en esa evaluación. Se encuentran por debajo del nivel dos, en donde los niños apenas pueden resolver operaciones, ¡qué se yo! En los datos del INEE (**simula estar escribiendo**) nos presentan que 6 de cada diez niños, dijiste ese dato, y es así.

Aura: sí

Analía 6 de cada 10 niños entran en el nivel deficiente y así lo vas, como si platicaras con alguien. Como si le platicaras a alguien... (ROA-Analía-261020).

Los conocimientos sobre investigación que se identificaron en la sesión se relacionan con la relevancia de la elaboración del estado del arte en la realización de una investigación, el número de palabras para la elaboración de un título de investigación, la búsqueda de información en otros idiomas, el uso de datos y documentos para la construcción del planteamiento del problema (ver ejemplos tabla 7).

Tabla 4.

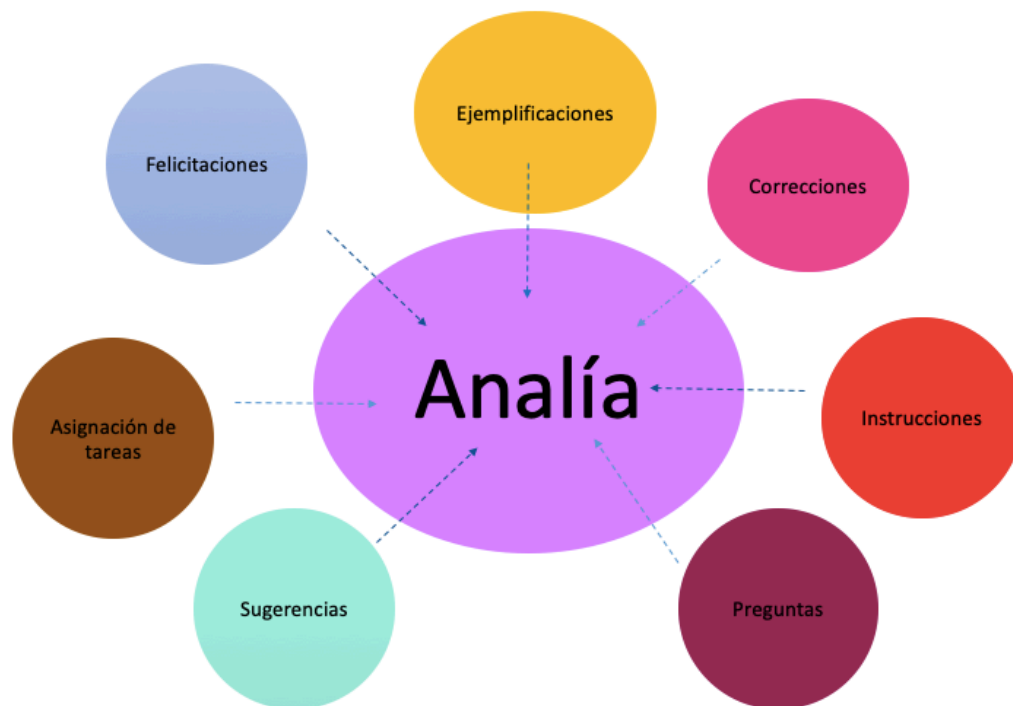
Conocimientos movilizados por Analía

<p>1. Relevancia de la elaboración del estado del arte en la realización de una investigación.</p>	<p>Analía: Mtra. Nieves no nos vas a dejar mentir, la importancia que tiene la elaboración del estado del arte para un poquito encontrar la madeja, la punta de la madeja, porque a veces uno está pensando que tiene la panacea, algún problema que nosotros detectamos en el aula con los niños, y dice: ah, pues voy a hacer esto y resulta que ya está re-que investigado y publicado y con diferentes estrategias y tú estás pensando que lo que estás haciendo es re-te innovador y no es cierto, por eso es que es importante revisar o hacer esa revisión en las revistas sobre todo que tienen ese prestigio, ese arbitraje, porque puedes encontrar mucha información en internet pero no toda es fiable, entonces le pedí a Aura, te comento maestra que se fijara que esas revistas tuvieran ese reconocimiento a partir de que contaran con la clave ISSN, pues si tienen un comité que arbitrado a doble ciego, que no te conocen, ni tú los conoces, ellos ven el documento y te dicen: pero está re-loca esta persona que está escribiendo esto, cómo comprende...(ROA- Analía-051020).</p>
--	--

2. Número de palabras que debe conformar un título de investigación	<p>Analía: Fíjate Aura, la sugerencia que nos dieron para los títulos, deben ser máximo 15 palabras.</p> <p>Roxana: y es lo que nos piden en las revistas si vamos a mandar un trabajo a publicar, esa sugerencia, nos hacen (ROA- Analía-051020).</p>
3. Relevancia de la búsqueda de información en otros idiomas	<p>Analía: ... bueno a lo mejor habría que explorar otros artículos en inglés, porque, y sí hay algo ya en inglés porque es posible, de Estados Unidos, de Canadá, yo que sé en francés, Finlandia, es posible que si haya algo en matemáticas, en primaria y el aula virtual pero pues quizá esté en otro idioma, ya les comentaba, les compartía con el trabajo que tenemos de Normita, que hasta los revisores, uno de los evaluadores me mandó el link, el trabajo de esta niña es como (trata de recordar), valor faltante para desarrollar el pensamiento algebraico en niños de sexto año de primaria y me mandó el link y lo abrí, vi el documento y efectivamente es: early algebra, algo así y dije: órale y sí está el documento (mueve los hombros) y dije: madre santa! Quiere decir que a veces tenemos que irnos a los otros idiomas, el problema es que bueno, podemos bueno publicarlo, podemos afinar la búsqueda, ahorita es nivel licenciatura, no quiero minimizar, a lo mejor sería conveniente si puedes colocar el traductor y a lo mejor explorar en inglés (ROA-Analía-051020).</p>
4. El uso de los datos para la construcción de un problema de investigación	<p>Analía: ...sin embargo, esos datos nos dan una idea: qué es lo que pasa, qué es lo que está pasando aquí en México, qué están haciendo bien esos países, por qué tienen esos resultados. Yo comentaba con Aura, hace 8 días (hace referencia a la sesión de la semana anterior), Japón, por ejemplo, siendo un referente a nivel mundial en la vanguardia, en ciencia, en tecnología, en matemáticas, en esas pruebas, cómo le hizo para resurgir de las cenizas, dado que quedó devastado en la segunda guerra mundial, qué están haciendo bien. A lo mejor habría que revisar la formación de sus docentes, el sistema educativo, ¿no? ¿cómo está conformado? (ROA-Analía-261020).</p>

En las sesiones se encuentran momentos en los que Analía ofrece un conjunto de ayudas, utiliza herramientas psicológicas, considera los intereses, conocimientos, necesidades de su estudiante para orientar el proceso de investigación. En estos momentos, la profesora realiza lo que se ha definido como “mediación”. El esquema 1 presenta la mediación realizada por la profesora dentro de las sesiones observadas.

Figura 1. La mediación de Analía



Por otro lado, en las bitácoras que escribió Aura reportó que dentro de las asesorías se aclararon los siguientes aspectos:

1. Estructura de la tesis.
2. Modalidad de titulación.
3. El número de referencias para la construcción del marco teórico y estado del arte.
4. El año de las fuentes de información, no mayor a diez años de publicación.
5. Conceptos de marco teórico que están implícitos en el título de investigación.
6. Los conceptos del marco teórico implícitos en el título de investigación y que se pueden agregar algunos para que sea más amplia la investigación.
7. La organización de la información encontrada para la elaboración del estado del arte. Esta debe ir ordenada de manera cronológica.

Apéndice 9. Lista de acciones identificadas en las sesiones de Donovan

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
Propósito: Trabajar el problema de investigación.	Trabajar el tema de investigación y la problematización.	Revisar los calendarios para la realización de intervención (trabajo de campo)	Revisar los avances en la intervención docente (trabajo de campo) y elaborar el artículo de investigación	Revisar los avances en la investigación de los estudiantes y borradores finales.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Explica la importancia que tiene el problema dentro del trabajo de investigación. 2. Pregunta sobre los avances que los estudiantes realizan en las tareas asignadas en la sesión anterior. 3. Revisa los avances y los trabajos de sus estudiantes. 4. Escucha los reportes que los estudiantes hacen sobre las actividades asignadas. 5. Toma notas mientras cada uno de los estudiantes reporta su trabajo. 6. Realiza sugerencias generales para seguir con el trabajo de titulación y el proceso de investigación (P.E. cómo trabajar el objeto de investigación, asignaturas, 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realiza preguntas para identificar el tema de investigación de cada uno de los estudiantes. 2. Realiza preguntas para precisar información. P. E., aclarar los conceptos que los estudiantes manejan en sus títulos de investigación. 3. Realiza sugerencias para que el estudiante siga en la construcción de la matriz y los antecedentes de la investigación. 4. Recomienda bibliografía según el objeto de investigación de cada estudiante. 5. Realiza sugerencias para avanzar en la investigación. P. E.; acotar el tema de investigación, acciones para la recolección de información, sugerencias para la elección metodológica, recomendación de estrategias 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realiza preguntas para averiguar el estado emocional de sus estudiantes. 2. Asigna turnos de participación. <p>Estudiante 1 Nube</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Escucha el reporte de cada uno de sus estudiantes sobre la presentación de protocolos de investigación en las escuelas primarias. 4. Pregunta por las reacciones que los profesores y el director de la escuela primaria. 5. Solicita modificar el calendario que contiene el plan de intervención. 6. Realiza preguntas para conocer las posibilidades de que su maestra esté presente en la intervención de 	<p>Primera parte: Elaboración de un artículo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Retoma un ejemplo de artículo de investigación elaborado por su estudiante de maestría para trabajar en clase. 2. Explica cómo deben ir entregadas las citas en el planteamiento del problema. 3. Explica qué debe contener el planteamiento del problema. 4. Brinda ideas para organizar el apartado de lo que él denomina “antecedentes”. 5. Realiza preguntas a sus estudiantes para averiguar cómo es que plantearía la redacción del planteamiento del problema en su artículo de investigación. 	<p>Estudiante 1. Nube</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pregunta por el estado de ánimo de la estudiante. 2. Menciona las actividades que realizarán dentro de la asesoría. 3. Resuelve las dudas de la estudiante sobre la estructura del trabajo de titulación. 4. Brinda herramientas para que su estudiante revise el borrador de su documento (Manual de publicaciones de APA) 5. Corrige el trabajo de sus estudiantes (numeración, escribir subtítulos de tercer nivel, presentación de categorías) 6. Recomienda a todos los estudiantes revisar paginado.

- | | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|
| | <p>categoría de análisis, formas de trabajo).</p> <p>7. Asigna tareas para trabajar en la sesión (P.E. toma de notas).</p> <p>8. Realiza sugerencias para organizar la información que los estudiantes van recopilando.</p> <p>9. Proporciona ejemplos basados en los trabajos de los estudiantes para ilustrar el camino que deben seguir en el proceso de investigación.</p> <p>10. Asigna tareas específicas a cada uno de los estudiantes que asesora (P.E. maneras de organizar la información que encuentra).</p> <p>11. Recomienda herramientas para organizar la información.</p> <p>12. Asigna tareas a todos los estudiantes para avanzar en la construcción del planteamiento del problema (P.E. elaborar la primera versión del planteamiento del problema).</p> <p>13. Recuerda las actividades que el estudiante</p> | <p>didácticas, asignaturas, maneras sobre cómo trabajar el objeto de estudio en el salón de clase donde realizan la práctica profesional, acercamiento a los sujetos, formas de realizar la intervención didáctica.</p> <p>6. Revisa en conjunto con la estudiante textos que pueden servir para la investigación.</p> <p>7. Aclara términos que se presentan en los textos que comparte o que emergen dentro de la asesoría.</p> <p>8. Trabaja y elabora en conjunto con sus estudiantes la definición del título de investigación.</p> <p>9. Brinda preguntas orientadoras para que los estudiantes construyan el problema de investigación y la observación que hace en campo.</p> <p>10. Realiza preguntas sobre el grupo, la escuela, los niños, las formas de trabajo que los estudiantes realizan en sus escuelas de práctica y la</p> | <p>la estudiante.</p> <p>7. Solicita a la estudiante la elaboración de un instrumento para que la tutora califique su intervención.</p> <p>8. Resuelve las dudas de sus estudiantes.</p> <p>9. Comentan las acciones que seguirán en la investigación y traza una ruta a seguir para que el estudiante avance en la recolección de datos. cómo realizarán el análisis de datos.</p> <p>Estudiante 2 Emilio</p> <p>1. Escucha el reporte del estudiante.</p> <p>2. Solicita al estudiante organizar su calendario para comenzar a recabar información.</p> <p>3. Pregunta por las reacciones que tuvieron los docentes cuando presento el protocolo de investigación.</p> <p>4. Pide informar al director de la escuela primaria sobre las actividades que realizará en la</p> | <p>6. Escucha las respuestas de los estudiantes.</p> <p>7. Señala los puntos que deben considerar para elaborar los antecedentes “centrarse en lo que se ha estudiado de su objeto”.</p> <p>8. Solicita a cada estudiante desarrollar un fragmento de su planteamiento del problema de manera oral.</p> <p>9. Corrige al estudiante cuando pierde el rumbo de la actividad.</p> <p>10. Solicita enunciar las variables de su investigación.</p> <p>11. Realiza preguntas a los estudiantes para verificar que tengan estén comprendiendo o lo que él quiere expresar.</p> <p>12. Especifica lo que significa la intervención.</p> <p>13. Solicita a cada uno de los estudiantes enunciar las variables, la pregunta, el contexto, los sujetos de su investigación</p> | <p>7. Escucha el reporte de su estudiante.</p> <p>8. Realiza preguntas a la estudiante para conocer más sobre el trabajo de la alumna.</p> <p>9. Realiza recomendaciones al trabajo de la estudiante (orden a la presentación del problema.)</p> <p>10. Precisa el uso de términos conceptos (diseño, conceptos teóricos, referencias consultadas vs bibliográficas).</p> <p>11. Resuelve las dudas de los estudiantes (dónde colocar tablas generadas en la investigación).</p> <p>12. Sugiere incluir un apartado al trabajo de titulación en donde se incluyan las categorías.</p> <p>13. Explica los tipos de alcance que tienen las investigaciones.</p> <p>14. Explica el tipo de alcance que tiene su investigación.</p> |
|--|--|---|---|---|---|

- debe seguir para avanzar en el proceso de investigación y la construcción del planteamiento del problema.
14. Realiza sugerencias sobre cómo trabajar cada uno de los documentos que se recopilan en la búsqueda bibliográfica.
15. Realiza sugerencias de trabajo sobre cómo utilizar la información recopilada.
16. Responde las preguntas que sus estudiantes hacen durante la asesoría.
17. Corrige los trabajos presentados por sus asesorados.
18. Asigna tareas a los estudiantes para trabajar de manera autónoma durante la semana (las actividades son las mismas para todos los estudiantes. P. E. búsqueda de conectores y la revisión de las características de las citas en APA).
19. Indica las características
- relación que tiene con el tutor de la escuela primaria.
11. Asigna trabajos individuales mientras atiende a cada estudiante.
12. Felicita a los estudiantes por los avances logrados.
13. Revisa los trabajos de los estudiantes en la sesión, los analiza y los comenta con el estudiante.
14. Realiza preguntas para diagnosticar la conceptualización que el estudiante tiene sobre su investigación; la ruta metodológica que el estudiante ha considerado, la recolección de datos.
15. Dialoga con el estudiante sobre la viabilidad de la investigación.
16. Toma notas sobre lo que los estudiantes reportan.
17. Brinda perspectivas sobre la viabilidad de la investigación del estudiante.
18. Brinda sugerencias para reestructurar el objeto de investigación del estudiante.
- investigación.
5. Explica por qué es importante elaborar un oficio para solicitar permiso de acceso a campo.
6. Aconseja los pasos que debe seguir para pedir permiso con las autoridades.
7. Asigna tareas en la asesoría para que los alumnos avancen, por ejemplo, la elaboración de oficio.
8. Felicita al estudiante por los avances en el proceso de investigación.
9. Comenta con el estudiante la función del tutor en la formación docente.
10. Aconseja al estudiante sobre soluciones a los problemas que enfrenta en práctica.
- Estudiante 3
Alejandra
1. Pregunta a la estudiante sobre la presentación del protocolo de investigación.
- para verificar la consistencia entre estos elementos.
14. Corrige al estudiante cuando comete algún error como olvidar su objeto de estudio.
15. Aclara los aspectos que considera aún no están comprendidos. por ejemplo, el tipo de investigación (metodología).
16. Corrige el trabajo de los estudiantes “eliminar un concepto de su pregunta de investigación”.
17. Explica lo que es la consistencia dentro de la investigación.
18. Revisa los objetivos de los trabajos de cada uno de los estudiantes para verificar la consistencia de la investigación de los estudiantes.
19. Revisa y corrige uno a uno el trabajo dentro de la sesión (cuando el estudiante está bien, no hace correcciones)
20. Asigna tareas para avanzar en
15. Indica a los estudiantes complementar e incluir el concepto de muestra en su trabajo de titulación, incluir el concepto de validez y confiabilidad, aprovecha para señalar lo que él hará para ayudarlos.
16. Brinda instrucciones para seguir trabajando el borrador del trabajo de titulación.

- que tendrán los trabajos a elaborar en la semana.
20. Felicita a sus estudiantes cuando hacen acotaciones, participan o hacen trabajos que abonan en el desarrollo del proceso de investigación. y la elaboración del trabajo de titulación
21. Utiliza como ejemplo el trabajo de los estudiantes para hacer precisiones sobre la revisión de la literatura y la elaboración del planteamiento del problema.
22. Recupera las ideas de los estudiantes para ejemplificar la organización de la información recuperada en un texto escrito.
23. Realiza sugerencias para la organización y redacción de la revisión de la literatura. P. E, a la matriz que los alumnos elaboran para organizar la búsqueda de referencias.
19. Asigna tareas a sus estudiantes (P. E. toma de notas).
20. Muestra opciones de trabajo ante el panorama que uno de estudiantes enfrenta ante la pandemia. (P.E., categorías, sujetos, rutas de trabajo, ideas sobre la recolección de datos, instrumentos y maneras para desarrollar el trabajo dentro del salón de clases).
21. Identifica con el estudiante los conceptos involucrados en la investigación.
22. Explica las aportaciones que tendrá el trabajo de investigación del estudiante.
23. Resuelve dudas de los estudiantes sobre el proceso de investigación y el trabajo de titulación.
24. Explica las ventajas de modificar el objeto de estudio ante la falta de viabilidad de la investigación planteada por el estudiante.
25. Aclara el tipo de investigación que
2. Brinda sugerencias para que la estudiante pueda realizar el trabajo de campo, por ejemplo, pedir la grabación de las sesiones.
3. Realiza preguntas para conocer cómo reaccionaron los docentes de la escuela primaria.
4. Solicita averiguar la razón por la cual los niños no se están conectando a las sesiones sincrónicas.
5. Pide revisar los autores que hablan sobre aula diversificada.
6. Muestra los aspectos que tiene que considerar para el análisis.
7. Aconseja a su estudiante sobre cómo puede sensibilizar a la docente titular para conseguir su ayuda para el trabajo de titulación.
8. Alienta a su estudiante a seguir la investigación.
9. Recupera bibliografía para que la
- la investigación. por ejemplo, realizar la justificación, revisar la consistencia de su investigación.
21. Ofrece un conjunto de preguntas para que los estudiantes escriban la justificación.
22. Resuelva las dudas de los estudiantes (2).
23. Explica el papel que tienen las fuentes bibliográficas en la investigación.
24. Ejemplifica la manera que pueden seguir para asegurar la consistencia.
25. Recuerda las tareas que debe realizar. Por ejemplo, “revisar la consistencia de sus objetivos, preguntas e indicadores”.
26. Acuerda fechas de entrega (solo con este profesor he visto estas negociaciones).
- Parte 2: Revisión de avances**
1. Solicita a Alejandra ejemplificar a todo el grupo cómo está

24. Explica cómo citar, cómo introducir las ideas de los autores en los documentos para evitar desvirtuar la información.	realizará el estudiante.	alumna recuerde cómo puede realizar su investigación.	realizando el análisis.
25. Ejemplifica algunas maneras que se pueden utilizar para citar según el manual APA.	26. Asigna tareas individuales mientras atiende a otros estudiantes	10. Asigna tareas para avanzar.	2. Escucha el reporte de su estudiante (la estudiante menciona que ha seguido sus sugerencias, hacer una matriz por categoría, usar colores para análisis).
26. Brinda instrucciones para continuar la elaboración de la matriz que concentrará la información de la revisión de la literatura.	27. Revisa el avance de las tareas asignados en la sesión.	Estudiante 4 Brenda	3. Pregunta por los tiempos disponibles para realizar la recolección de datos en la escuela primaria.
27. Realiza sugerencias generales para trabajar la forma en la que se presentan los resultados de las investigaciones .	28. Asigna tareas a desarrollar en la semana para recopilar información que sirva en la construcción del problema (realización de un diagnóstico).	1. Escucha el reporte de la estudiante. 2. Felicita a la estudiante por las actividades que ha realizado dentro del grupo de práctica.	4. Explica las consideraciones que deben tener para realizar la recolección de datos, “el tiempo para terminar la tesis”.
28. Anima a los estudiantes a continuar con el proceso de investigación.	29. Realiza sugerencias generales a todos los estudiantes para continuar el proceso de investigación y la elaboración del trabajo de titulación.	3. Recomienda bibliografía para avanzar en la investigación. 4. Brinda ideas para realizar la sistematización de los datos.	5. Pide a su estudiante considerar los tiempos disponibles para avanzar en la recolección de datos (intervención).
29. Realiza preguntas para verificar qué otras actividades realizaron los estudiantes.	30. Realiza en conjunto con sus estudiantes las tareas asignadas por la subcomisión, oficio para reportar del título de investigación	5. Sugiere la utilización de herramientas para recopilar información, por ejemplo, diario digital. 6. Explica cómo realizar el diario y cómo vincularlo con la pregunta de investigación.	6. Anima a su estudiante a continuar con la investigación.
30. Realiza sugerencias para problematizar	31. Asigna tareas individuales para continuar la investigación y la elaboración del trabajo de titulación (P.E., incluir la experiencia de la estudiante durante sus prácticas	7. Ejemplifica cómo redactar el diario y brinda instrucciones para redactar el diario. 8. Realiza preguntas para	7. Explica por qué debe ir sistematizando la información. Estudiante 2 Nube 1. Pregunta por cómo está avanzando en la recolección de datos.

- el tema de investigación.
31. Aclara conceptos asociados con la investigación. P.E, el planteamiento del problema.
32. Realiza sugerencias para incorporar elementos a los trabajos de titulación como los rasgos del perfil de egreso, la revisión de documentos normativos.
33. Asigna tareas para elaborar herramientas que sirvan para la investigación (matrices y glosarios de conceptos asociados con el objeto de investigación del trabajo de titulación de sus estudiantes).
- profesionales, la elaboración de justificación, elaboración de los antecedentes).
32. Felicita a sus estudiantes cuando han avanzado en su investigación y trabajo de titulación.
33. Afina las instrucciones que los estudiantes deben seguir durante la elaboración de sus diagnósticos.
34. Trabaja y revisa los oficios requeridos por la subcomisión de titulación de la LEP.
35. Afina con el estudiante el título de la investigación.
36. Recuerda las tareas que los alumnos deben entregar y las fechas establecidas.
37. Organiza las sesiones que realizarán en la semana.
38. Establece mecanismos de seguimiento para cada uno de sus estudiantes.
39. Anima a sus estudiantes a seguir el proceso de investigación.
- verificar que lo explicado haya quedado claro.
9. Realiza especificaciones sobre el uso del diario de acuerdo a la investigación de los estudiantes.
10. Brinda ideas para utilizar el calendario de actividades desde la perspectiva cualitativa.
11. Solicita a todos los estudiantes escribir apartado de resultados.
12. Ejemplifica cómo comenzar a escribir el apartado de resultados.
13. Solicita una reunión extraordinaria para validar los instrumentos.
14. Responde las dudas de los estudiantes.
15. Explica en qué consiste la validación de instrumentos.
16. Explica las acciones que seguirán en el proceso de investigación.
17. Explica cómo organizar la información recuperada.
18. Realiza preguntas para
2. Escucha el reporte que hace cada uno de sus estudiantes sobre la recolección de datos.
3. Pide avanzar en la recolección de datos. su estudiante no ha podido realizar la recolección.
4. Responde las dudas de los estudiantes (dónde colocar los anexos)
5. Explica por qué se colocan los anexos dentro de las tesis.
6. Pide respetar las palabras de los informantes.
7. Explica las diferencias entre anexo y apéndice.
8. Responde las dudas de sus estudiantes (anexos).
- Estudiante 3 Brenda
1. Pregunta para conocer cómo va avanzando la estudiante.
2. Escucha el reporte de la estudiante
3. Sugiere gestionar la posibilidad de aplicar la estrategia, sistematizar, escribir.
4. Responde dudas de estudiante

- | | |
|---|--|
| indagar sobre cómo está realizando la sistematización de la información. | (Alejandra y Brenda) |
| 19. Solicita comenzar a escribir y sistematizar la información recuperada en campo. | 5. Brinda ideas sobre cómo realizar la recolección de datos.
6. Explica cómo recuperarán los datos, qué harán con la información y cómo la tratarán. (grabar y transcribir). |
| 20. Menciona las actividades que tienen que realizar para avanzar en la investigación y lo que él hará, revisar las descripciones contenidas en sus diarios de investigación. | 7. Escucha el reporte que hace Alejandra sobre la manera a través de la cual está realizando la recolección de datos.
8. Aconseja adecuar las preguntas a los sujetos de estudio. |
| 21. Pregunta a cada una de los estudiantes por las tareas que deben realizar. | 9. Explica cómo relacionar el marco teórico con la investigación |
| 22. Platea la elaboración de un artículo de divulgación. | Estudiante 4. Emiliano |
| 23. Ejemplifica cómo realizarán la escritura de un artículo de investigación. | 1. Escucha el reporte del estudiante.
2. Responde las dudas que tiene el estudiante al realizar el análisis de las categorías. |
| 24. Solicita realizar tareas administrativas, llenado de fichas de seguimiento. | 3. Recuerda el objeto de estudio del estudiante, “las conductas disruptivas”. |
| 25. Explica los tiempos que deben considerar para seguir avanzando en | 4. Dialoga con su estudiante sobre su trabajo de investigación. |

el proceso de investigación.

5. Menciona las habilidades que debe desplegar el día de la entrevista a los docentes del grupo focal.
6. Ejemplifica cómo puede desarrollar los grupos focales.
7. Propone escenarios que retan a los estudiantes sobre el trabajo de campo y escucha sus soluciones.
8. Sugiere estrategias a los estudiantes para recolectar información.
9. Aconseja al estudiante que siga las normas para poder entrar a campo.
10. Aconseja a los estudiantes cómo moverse en campo.
11. Escucha los inconvenientes que los estudiantes han tenido en campo.

Apéndice 10. Situaciones concretas del uso de herramientas psicológicas utilizadas en las sesiones de Donovan

Sesión 1

Propósito: Trabajar el problema de investigación.

- Matrices para organizar la información que los estudiantes

Emiliano presenta su matriz, en la matriz se aprecian los siguientes apartados: a) título, b) nombre del autor, c) fuente, d) resultados, e) tipo de investigación (DONOV-281020)

- Esquemas de redacción

Donovan: "...pues existen estudios donde se ha observado como los estudiantes agreden a los maestros en su trabajo cotidiano, lo cual representa este una cuestión que no permite al docente trabajar de manera armónica. Por ejemplo, se encontraron estudios donde y ya vendría la cita allí"[...] Y viene el conector, por otro lado, también en las agresiones se ha demostrado que la relación entre sus compañeros en el momento del trabajo escolar representa la falta, bla, bla, bla, etcétera, ¿no? Y así demuestran estudios que se...y viene la cita. Entonces, viene tu interpretación y viene la cita... (DONOV-281020)

- Preguntas generadoras

Bueno, ahora, tocante a esto que hubo que hacer, fue el de empezar a redactar el problema, ¿sí?, entonces, este que por allí veía que ya tenía Aura una redacción basada en unas preguntas generadoras [...]

Donovan: del planteamiento del problema (se escucha un silencio). ¡Ah! Y les pregunto, si bien venían las preguntas generales, se basaron en algún, buscaron ustedes algún autor que les permitiera, este, orientar cómo plantear un problema, ¿les pregunto? (DONOV-281020)

- Preguntas guía para el análisis de documentos

Entonces, cómo plantear un problema de investigación, qué elementos debe de considerar allí, ¿sale? Entonces hay que llegar hasta allí, hasta ahí. (DONOV-281020)

- Glosario

Y dejo también como, por favor, como sugerencia, hagan una listita, vayan haciendo una listita de conceptos, ¿sí?, que van

Sesión 2

Propósito: trabajar el tema de investigación y la problematización.

- Lista de colores para hacer correcciones

Donovan: en amarillito te estoy poniendo cosas importantes que creo hay que destacar, ¿sí Erick?

En la pantalla se observa el trabajo del estudiante tiene distintos colores. (DONOV-051020).

- Guiones de redacción (temas a abordar)

Donovan: muy bien, yo creo que allí va, nada más habría que remitirnos un poquito a tu experiencia Nube, busca en que parte del primer párrafo, tú poniendo toda esta experiencia del porqué investigar sobre la cuestión producción de textos desde tu manera personal y si has vivido la experiencia del portafolio electrónico, si lo has vivido o no y entonces surge esa necesidad de indagar (DONOV-051020).

- Preguntas para construir el estado del arte, revisión de la literatura.

Donovan: ese va a ser tu tarea igual, por favor. O súbele, súbele para que vea el título, ándale, ahí. (**El profesor lee el título**). Entonces vas a buscar investigaciones sobre el portafolio electrónico, qué has investigado sobre de esto e investigar sobre la producción de textos escritos, hacia dónde va todo esto de la producción de textos, qué investigaciones se tienen en ese sentido. (DONOV-051020).

a ir manejando ustedes en su investigación. Por ejemplo, un primer concepto que tienen que tener definido bien, bien, tocamos el tema, por ejemplo, Erick, qué se entiende por conductas, qué es conducta, entonces aquí si me puedo ir a una referencia teórica, a una teoría [...] (DONOV-281020)

Apéndice 11. Títulos de libros, tesis y artículos utilizados por Donovan como herramientas psicológicas

Libros según objeto de estudio de cada estudiante:

- Barriga, Frida (2019). Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa. Cd. de México: SM.
- Blanco, Rosa (1999). La atención a la diversidad y las adaptaciones del currículo. En J. Marchesi, C. Palacios, C. Coll. *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Tomilnson, Carol (2005). Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula. Buenos Aires: Paidós
- Bisquerra, Rafael (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Bilbao: Desclèe de Brouwer

Tesis según objetos de estudio de cada estudiante:

Tregón, M. (2017). “Orientación educativa para la diversidad funcional visual en Nicaragua. Diseño y evaluación de un programa de formación para el profesorado. (Tesis doctoral). Universidad Jaime I DOI:<http://dx.doi.org/10.6035/14003.2017.214069>

Artículos sobre metodología de la investigación

- Sánchez-Puentes, Ricardo (1993) Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación”. En *Perfiles educativos*. (61), pp. 64-78.
- Gómez, M., Galeano, C. y Jaramillo, D. (2015) El estado del arte, una metodología de investigación”. *Revista colombiana de ciencias sociales*. (6), pp.423-442.
- Mariño, Carlos Fernando (2014). Problematizar: acción fundamental para favorecer el aprendizaje activo. *Polisemia*, (17), pp. 40-54.

Libros sobre metodología de la investigación

- Evans, Elizabeth (s/f). Orientaciones Metodológicas para la investigación acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica. Lima: Ministerio de Educación.

Manuales de publicación

- American Psychological Association (2010). Manual de Publicaciones de la American Psychological Association. Washington, DC: USA.
- BINE (2020). Guía de redacción para la elaboración de documentos de titulación. Puebla: BINE.

Apéndice 12. Intenciones identificadas en las ayudas de Donovan

Ayuda	Recurrencias	Intención
		<p>Relacionadas con el conocimiento de sus estudiantes y el avance en proceso de investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer el estado emocional de sus estudiantes. • Conocer las ideas del estudiante sobre su tema de investigación (temas, metodología), ideas sobre lo que es una investigación, intereses, temas de investigación. • Conocer el avance de la investigación
Preguntas	28	<p>Relacionadas con los usos y costumbres de investigación en la LEP</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las características del grupo de práctica, la escuela primaria, las formas de realizar la práctica docente, la posibilidad de integrar a los profesores de la escuela primaria en la investigación, conocer la disponibilidad de los maestros, las reacciones que tienen los profesores de las escuelas primarias sobre la investigación de sus alumnos. <p>Relacionadas con la puesta en común de significados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Especificar los conceptos e información manejados en la sesión, verificar que lo explicado haya quedado claro. <p>Relacionadas con el cumplimiento de las tareas y acuerdos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recordar las tareas que deben cumplir y los tiempos disponibles para realizar la investigación.
Explicaciones	29	<p>Relacionadas con el proceso de investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resaltar la importancia del problema dentro del trabajo de investigación; las cualidades de la investigación como un trabajo que se construye, • Mostrar cómo citar, cómo introducir las ideas de los autores en el documento para evitar desvirtuar la información, las aportaciones que tendrá el TT al campo del conocimiento, las ventajas y desventajas de modificar el objeto de estudio ante el panorama derivado por la pandemia, • Aclarar conceptos asociados con la investigación (planteamiento del problema, tipo de investigación, validación de instrumentos, términos, las cualidades de las actividades a seguir para avanzar en el proceso de investigación) • Aclarar procesos implicados en la investigación (recolección de información, sistematización, organización de información recolectada en campo, utilización de algunos instrumentos como el diario, análisis de datos. • Aclarar las habilidades que debe desplegar el día de la entrevista a los docentes del grupo focal. <p>Relacionadas con el esquema del TT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aclarar apartados del TT (apéndice y anexo). <p>Relacionadas con los usos y costumbres de investigación en la LEP</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar por qué es importante elaborar un oficio para solicitar permiso de acceso a campo. <p>Relacionadas con el cumplimiento de las tareas y acuerdos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar las descripciones contenidas en sus diarios de investigación (profesor)

Instrucciones individuales	21	<p>Relacionadas con el proceso de investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar la información, escribir planteamiento del problema, “hacer la investigación de los antecedentes”, continuar la elaboración de la matriz que concentrará la información de la búsqueda bibliográfica, realizar la búsqueda en internet del objeto de estudio con la ayuda de “conceptos”, elaborar justificación, realizar un diagnóstico de los aprendizajes de los estudiantes, incluir la experiencia en la problematización revisar bibliografía, avanzar en la recolección de datos, escribir y sistematizar la información recuperada en campo, escribir apartado de resultados, organizar calendario para comenzar a recabar información. <p>Relacionadas con los usos y costumbres de investigación en la LEP</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar oficios para informar a las autoridades de la escuela, realizar tareas administrativas, llenado de fichas de seguimiento. • Solicita averiguar la razón por la cual los niños no se están conectando a las sesiones sincrónicas. • Solicita
Instrucciones generales	12	<p>Relacionadas con el proceso de investigación y escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar conectores, la revisión de las características de las citas en APA, la construcción del planteamiento del problema, la organización de la información y las categorías teóricas asociadas a su trabajo de investigación. <p>Relacionadas con el cumplimiento de las tareas y acuerdos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomar notas de las observaciones que hace el profesor, agendar citas de trabajo individuales, recordar las tareas que los alumnos deben entregar y las fechas establecidas, organizar las sesiones que realizarán en la semana, establecer mecanismos de seguimiento para cada uno de sus estudiantes.
Correcciones	15	<p>Relacionadas con el proceso de investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presiones de escritura • Recuerda el objeto de estudio del estudiante, “las conductas disruptivas”, las preguntas, los objetivos.
Respuestas	9	<p>Relacionadas con el proceso de investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resuelve dudas de los estudiantes sobre el proceso de investigación y el trabajo de titulación.
Ejemplificaciones	5	<p>Relacionadas con el proceso de investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maneras para comenzar a escribir el apartado de resultados, formas de escribir un artículo de investigación, alternativas para desarrollar grupos focales, formas de organización de la información, caminos que pueden seguir en la investigación, formas para realizar el diario del profesor y cómo vincularlo con la pregunta de investigación, opciones de trabajo ante el panorama que el estudiante enfrenta ante la pandemia

Relacionadas con el proceso de investigación

- organizar y seleccionar la información, revisar metodología, abordar el objeto de investigación, problematizar el tema de investigación, construir el problema de investigación, revisar bibliografía según el objeto de estudio, acotar el tema de investigación, caracterizar a los estudiantes que conforman el grupo de práctica, analizar la viabilidad de su investigación, grabar sesiones vía remota, realizar la sistematización de datos, utilizar el calendario de actividades desde la perspectiva cualitativa, estrategias para recolectar información, llevar a cabo la recolección de datos, adecuar las preguntas a los sujetos de estudio, respetar las palabras de los informantes, modificar el calendario que contiene el plan de intervención.
- ruta para analizar datos, ideas para moverse en campo, ideas de instrumentos para recolectar información en campo, ideas para trabajar el objeto de estudio del estudiante, opciones de investigación.
- uso de herramientas matrices, cuadros, listas de aportaciones, glosario, diario digital, diario de campo, materiales bibliográficos según objeto de estudio, preguntas orientadoras para construcción del planteamiento del problema.

Relacionadas con los usos y costumbres de investigación en la LEP

- incorporar elementos como los rasgos del perfil de egreso al trabajo de titulación, revisar documentos normativos, considerar asignaturas, categoría de análisis, formas de trabajo en la escuela primaria, la realización de planeaciones, estrategia didáctica, la asignatura, los indicadores aprendizajes, los pasos a seguir para realizar la intervención, platicar con la tutora del grupo donde realiza las prácticas profesionales para explicar el proyecto de investigación, pedir permiso a las autoridades, elaborar un instrumento para que la tutora califique su intervención, seguir las normas para poder entrar a campo, gestionar la posibilidad de aplicar la estrategia, considerar tiempos disponibles para avanzar en intervención.

Relacionadas con la redacción del trabajo de titulación

- redactar el problema de investigación, organizar y redactar la revisión de la literatura.

Relacionadas con el desarrollo de la práctica docente

- para desarrollar la práctica.

Apéndice 13. Ejemplos de las maneras en las que Donovan identifica una ZDP.

Ejemplo 1

Donovan: muy bien, pero a ver, cuántas categorías has avanzado.

Alejandra: ahorita ya tengo 6, tengo 6 de 10, pero esta semana, como fue la semana del día del niño, ya no me permitieron aplicar otros debido a que era mucha carga de trabajo. Entonces, de diez, de las cuales nada más pude aplicar ocho estrategias.

Donovan: ajá, te faltarían dos.

Alejandra: así es, las de la última semana, del 26 al 30 de abril.

Donovan: cuando regresan esta jornada.

Alejandra: ahorita regresamos del 11 al 14 de mayo.

Donovan: ok, pues ahí vas a tener que buscar el espacio para aplicarla. También, se les viene una semana complicada por algunas suspensiones que van a haber. 7:55 ¶ 211 – 217 en (ROA-DONV-030521)

Ejemplo 2

Emiliano: entonces, solamente esas tres serían las únicas categorías.

Donovan: sí, ¡ah! Ok, son las tres categorías que conceptualizarían tu objeto de estudio.

Emiliano: y ya en base a esas iré colocando dentro de la matriz.

Donovan: sí.

Emiliano: ¡ah! ok,ok, porque esa era mi duda y mi conflicto que tenía.

Donovan: acuérdate, que tu objeto de estudio son las conductas disruptivas. Ahí está, pero su efecto qué hace sobre sus causas y consecuencias. Entonces, en la experiencia te van a decir las causas, te van a decir las consecuencias. En las propuestas te van a decir las perspectivas que ellos tienen sobre la mejora, por eso yo me quedé allí con el interrogante que sí está bien poner mejora, porque a lo mejor no son de mejora, pero ellos las hacen. Acuérdense que una conducta, pues bueno fuera que tú lo hicieras y que ya se haya resuelto. Pero, no es cierto, la haces, pero es un proceso que contribuye, pero todavía no se resuelve la conducta es un proceso de tratamiento, puede obedecer por cuestiones psicológicas, físicas, etc., o sociales y culturales. Y a lo mejor no la puedo resolver en el momento, yo estoy contribuyendo... 7:74 ¶ 250 – 256 en (ROA-DONV-030521).

Anexos

Anexo 1 Malla curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Normal, Plan 2012

1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente 4/4.5	Planeación educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5	Planeación y gestión educativa 4/4.5	Trabajo de titulación 4/3.5
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5	Atención a la diversidad 4/4.5	Diagnostico e intervención socioeducativa 4/4.5	Atención educativa para la inclusión 4/4.5	
Historia de la educación en México 4/4.5		Educación histórica en el aula 4/4.5	Educación histórica en diversos contextos 4/4.5	Educación física 4/4.5	Formación cívica y ética 4/4.5	Formación ciudadana 4/4.5	
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6/6.75	Procesos de alfabetización inicial 6/6.75	Estrategias didácticas con propósitos educativos 6/6.75	Producción de textos escritos 6/6.75	Educación geográfica 4/4.5	Aprendizaje y enseñanza de la geografía 4/4.5	
Aritmética: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Álgebra: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Geometría: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Procesamiento de información estadística 6/6.75	Educación artística (música, expresión corporal y danza) 4/4.5	Educación artística (artes visuales y teatro) 4/4.5		Práctica profesional 20/6.4
Desarrollo físico y salud 4/4.5	Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria 6/6.75	Ciencias naturales 6/6.75	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	
Las TIC en la educación 4/4.5	La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5	Inglés A1 4/4.5	Inglés A2 4/4.5	Inglés B1- 4/4.5	Inglés B1 4/4.5	Inglés B2- 4/4.5	
Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75	Observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente e innovación 6/6.75	Proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75	Práctica profesional 6/6.75	
36 hrs.	36 hrs.	40 hrs.	38 hrs.	36 hrs.	34 hrs.	30 hrs. 274 horas	24 hrs. 291 créditos

Anexo 2. Malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria 1984

Plan y programa 1984

Primer semestre

1. Seminario: Desarrollo económico, político y social de México I (antecedentes)
2. Matemáticas
3. Teoría Educativa (Bases Epistemológicas)
4. Psicología Evolutiva I
5. Español I
6. Observación de la Práctica Educativa I
7. Educación para la Salud
8. Apreciación y Expresión Artísticas I

Segundo semestre

1. Seminario: Desarrollo Económico, Político y Social de México I (Epoca Actual)
2. Estadística
3. Teoría Educativa II (Axiología y Teleología).
4. Psicología Evolutiva II
5. Español II
6. Observación de la Práctica Educativa II
7. Educación para la Salud (Higiene Escolar).
8. Apreciación y Expresión Artísticas II
9. Artísticas II

Séptimo semestre

1. Comunidad y Desarrollo
2. Evaluación Educativa
3. Seminario: Pedagogía Comparada
4. Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria IV
5. Laboratorio de Docencia IV
6. Problemas de Aprendizaje
7. Ecología y Educación Ambiental

Tercer semestre

1. Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México I
2. y Sociales de México I
3. Investigación Educativa I
4. Tecnología Educativa I
5. Psicología Educativa I
6. Literatura Infantil
7. Introducción al Laboratorio de Docencia
8. Educación Física I
9. Apreciación y Expresión Artísticas III

Cuarto semestre

1. Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México II
2. **Investigación Educativa II** ←
3. Tecnología Educativa II
4. Psicología del Aprendizaje
5. Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria I
6. Laboratorio de Docencia I
7. Educación Física II
8. Creatividad y Desarrollo Científico
9. Científico

Octavo semestre

1. Seminario: Identidad y Valores Nacionales
2. Seminario: Prospectiva de la Política Educativa
3. Seminario: Administración Educativa
4. Seminario: Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía
5. Seminario: Modelos Educativos Contemporáneos
6. Seminario: Administración Escolar de Educación Primaria
7. Seminario: Responsabilidad Social del Licenciado en Educación Primaria
8. Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria V
9. Laboratorio de Docencia V
10. **Seminario: Elaboración del Documento Recepcional** ←

Fuente: Elaboración propia con información del Diario Oficial de la Federación (1988).