



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO



MAESTRA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**“CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LA TUTORÍA SITUADA EN
EL MARCO DE LA FORMACIÓN DOCENTE”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

MARTHA EDITH JUÁREZ ROJAS

DIRECTOR DE TESIS

MTRO. MIGUEL ANGEL SERNA ALCANTARA

PACHUCA DE SOTO, HGO.

OCTUBRE 2019

DEDICATORIA

Al ser que por excelencia
admiré y con su ejemplo de
perseverancia me guio:
A MI MADRE (†)

Para la persona que me
sostiene, que sin palabras
me anima y respeta mis
locuras:
A MI ESPOSO

A los dos ángeles que Dios me
envió para dar lo mejor de mí y
que con su sola existencia me
impulsan:
MIS HIJOS ÁNGEL Y
JOCELIN

A mis entrañables
maestros de UPN por creer
en mí y proporcionarme
cristales críticos para
analizar la realidad y ánimo
para transformar desde mi
trinchera.

A los docentes tutores y
estudiantes normalistas que
mostraron apertura para
colaborar con la investigación.
ESC. PRIM. "LÁZARO
CÁRDENAS" Y NORMAL
"VALLE DEL MEZQUITAL"

A la nueva integrante de mi
bella familia, por su apoyo
incondicional: NELLY y al
nuevo ángel de la
esperanza por un mundo
mejor con su característica
chispa de alegría: ÁNGEL
YAHIR

A todo el personal del CPO por
su valioso apoyo y apertura a
las nuevas ideas en tutoría
situada en el desempeño
docente.

A TI ESTIMADO LECTOR:
No por la perfección, pero
si por la superación.

ÍNDICE

Tabla de contenido

RESUMEN

INTRODUCCION

CAPITULO I

PROCESO METODOLOGICO	19
1. Desarrollo de la investigación educativa.....	20
2. Posturas epistemológicas.....	22
3. Métodos fundamentales de investigación educativa	24
4. La Teoría Fundamentada (Grounded Theory).....	29
4.1. Precursores.....	32
4.2. Técnicas y procedimientos elegidos de la <i>teoría fundamentada</i>	33
4.2.1 Proceso	34
4.2.2. Muestreo Teórico	36
4.2.3 Incidentes	38
4.2.4 Saturación teórica	39
4.2.5. Método comparativo constante	40
5. proceso de la investigación	42
5.1 En cuanto a la población de estudio.....	42
5.2. Contacto con los sujetos objeto de investigación	44
5.3. Fuentes de información sobre la tutoría en el marco de la formación inicial docente	44
5.4. Inserción al campo empírico.....	45
5.4.1. Análisis de desempeños y experiencias adquiridas en la tutoría dentro del marco de la formación docente	46

CAPITULO II

LA TUTORIA EN EL PLANO CURRICULAR DE LA FORMACION DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES DE MEXICO: ANTECEDENTES	49
1. Planes de estudio de las escuelas normales: un balance histórico.....	51
1.1 Plan de estudios 1975.....	55
1.2. Plan de estudios de 1984	58
1.3. Plan de estudios de 1997	63
1.3.1. Mapa curricular de 1997	67
1.3.2. Actividades de formación	68

1.3.3.	Descripción de las asignaturas de vinculación entre la teoría y la práctica...	69
2.	La acción tutorial en la inserción al trabajo docente.....	73
2.1.	La inserción de los estudiantes normalistas al trabajo docente	75
2.2.	La tutoría en las diversas modalidades de trabajo docente del plan de estudios 1997	76
2.2.1.	Modalidad 1. Trabajo docente con un grupo escolar en el horario regular bajo tutoría del maestro titular (SEP, 2003)	77
2.2.2.	Modalidad 2. Trabajo docente en actividades educativas de reforzamiento de aprendizajes fundamentales, en contraturno, bajo la tutoría de un profesor designado por la zona escolar o la autoridad educativa estatal (SEP, 2003).....	81
2.2.3.	La selección de tutores (SEP, 2003).....	84
CAPITULO III		
CONTEXTOS Y SUJETOS DE INVESTIGACIÓN		86
1.	La tutoría situada en la formación docente como proceso de vinculación de contextos y sujetos.....	87
2.1.	Caracterización de los contextos institucionales de la investigación	88
2.1.1.	Acerca del concepto de institución en el marco de esta investigación	89
2.1.2.	Caracterización de la Escuela Normal “Valle del Mezquital”	91
2.1.3.	Caracterización de la Escuela Primaria “Lázaro Cárdenas”	95
2.2.	Los sujetos de estudio	99
2.3.	Elección de contextos escolares reales	109
2.4.	Elección de maestros-experimentados para desempeñar el rol tutor.....	116
1.4.1	Identidades profesionales de los tutores	120
1.4.2.	Significados de la labor desempeñada	123
CAPITULO IV		
ENCrucIJADA DE EXPECTATIVAS, SIGNIFICADOS Y SENTIDOS EN LA PREPARACIÓN DE TUTORES		127
1.	Valoración de la experiencia de los docentes en el proceso formativo de los futuros maestros.....	127
1.1.	Significaciones incorporadas de los sujetos.....	127
1.1.1.	Trascendencia de la experiencia como observador de prácticas escolares	129
1.1.2.	Trascendencia de la experiencia en la práctica del trabajo docente	132
2.	Encrucijada de expectativas sobre las funciones de los actores involucrados en la tutoría situada	135
2.1.	Expectativas de tutoras y tutorados sobre la función del maestro-asesor de la Normal a cargo del seminario de Trabajo Docente I y II	136

2.2. Expectativas de tutorados y asesores de la Normal sobre la función del maestro tutor	142
2.3 Expectativas de tutoras, asesores de la Normal y compañeros estudiantes normalistas respecto a la función del estudiante-practicante.....	146
3. Preparación de tutores.....	150
3.1 De la organización a la negociación de la tutoría en el marco de la formación inicial docente	155
3.1.1. Habilidades intelectuales específicas (SEP, 1997).....	157
3.1.2. Dominio de los contenidos de enseñanza.....	158
3.1.3. Competencias didácticas.....	158
3.1.4. Identidad profesional y ética.....	159
3.1.5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.....	160
3.2. Análisis de experiencias en circunstancias de la implementación de la reforma educativa	166
3.3. Reflexión sobre las condiciones de las Escuelas Normales como instituciones formadoras de docentes ante la implementación de la RIEB.....	170
3.4. Evaluación de desempeños de los estudiantes normalistas y reconocimiento del rol tutor desempeñado	174
CAPITULO V	
LA TUTORIA SITUADA EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.....	178
1. La tutoría situada, clave de la formación inicial docente.....	179
2. Momentos de la tutoría en la vinculación entre la teoría y la práctica	183
2.1. La planeación de secuencias didácticas como evidencia de saberes incorporados e intenciones didácticas.....	185
2.2. Dimensiones del desarrollo de secuencias didácticas, perfiladas en el estilo de enseñanza	190
2.2.1. Articulación de actividades en el desarrollo de la secuencia didáctica	192
2.3. Valoraciones de desempeños de las prácticas docentes tutoradas	203
2.3.1. Tipología de tutores	210
CONCLUSIONES	
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	
PAGINAS ELECTRÓNICAS	
FUENTES PRIMARIAS	

ANEXOS

1. Pauta de análisis de entrevistas y observaciones	218
3. Croquis de distribución de espacios construidos en el terreno de la Escuela Primaria “Lázaro Cárdenas”	219
3. Organización de categorías y subcategorías por unidades analíticas	219
4. Tramas de roles de los sujetos de investigación	222
5. Elección de contextos escolares reales	222
6. Entrevista EI-A1	223
7. (EE-T 27/08/09 P-1)	229
8. Experiencia en el servicio	230
9. Preparación de tutores	230
ESQUEMA 1.- Proceso de generación de categorías	35
ESQUEMA 2.- Proceso de muestreo y saturación teórica	37
ESQUEMA 3.- Asignación de binas Tutor-Practicante	43
ESQUEMA 4.- Codificación selectiva	47
ESQUEMA 5.- Mapa curricular 1984	59
ESQUEMA 6.- Mapa curricular 1997	67
ESQUEMA 7.- Propuesta de calendario de actividades	79
ESQUEMA 8.- Organigrama institucional de la Escuela Normal “Valle del Mezquital”	94
ESQUEMA 9.- Organigrama de la Esc. Prim. “Lázaro Cárdenas”	97
ESQUEMA 10.- Trama de vinculación de funciones de los sujetos de investigación	100
ESQUEMA 11.- Redes de comunicación	102
ESQUEMA 12.- Establecimiento de vínculos entre los sujetos	106
ESQUEMA 13.- Diagrama de identidad profesional	121
ESQUEMA 14.- Significado de la labor desempeñada	125
ESQUEMA 15.- Experiencia como observador de prácticas escolares	130
ESQUEMA 16.- Experiencias de la práctica inicial del trabajo docente	133
ESQUEMA 17.- Expectativas de tutoras y tutorados sobre la función del maestro-asesor de la Normal	137
ESQUEMA 18.- Expectativas de tutorados y asesores de la Normal sobre la función del maestro tutor	143
ESQUEMA 19.- Expectativas de tutoras, asesores de la Normal y compañeros estudiantes normalistas respecto a la función de los estudiantes-practicantes	147
ESQUEMA 20.- Líneas y sentidos de la preparación de tutores	151
ESQUEMA 21.- Vinculación de tutores y tutorados en el contexto escolar real.	181
ESQUEMA 22.- Momentos de la tutoría: categoría y dimensiones	183
ESQUEMA 23.- Rol tutor en la asesoría de la planeación didáctica	186

ESQUEMA 24.- Dimensiones del desarrollo de secuencia didácticas perfiladas en el estilo de enseñanza	191
ESQUEMA 25.- Articulación de actividades en el desarrollo de la secuencia didáctica	192
ESQUEMA 26.- Sentidos de la comunicación en la tutoría	199
ESQUEMA 27.- Direcciones y significados de valoraciones de desempeño del tutorado	205
ESQUEMA 28.- Tipología de tutores	211

RESUMEN

El presente trabajo de investigación versa sobre el análisis del proceso de construcción del sentido y significado que realiza el docente en servicio, al desempeñarse como tutor de un estudiante Normalista de Licenciatura de Educación Primaria, en el marco de la práctica docente en contextos escolares reales. La tutoría dentro del aprendizaje profesional docente, supone, sin duda, una tarea compleja, que abarca un sentido muy amplio, por tanto este estudio considera en particular la exploración sobre: los perfiles académicos de los docentes-expertos que se desempeñaron como tutores; las nociones sobre el rol que desempeñarían, con base a las experiencias generadas en su formación docente; conocer el tiempo de antigüedad en el servicio de cada uno de ellos; asimismo las versiones y expectativas respecto a su integración al Plan de Tutoría; identificar las experiencias generadas en el taller de formación de tutores y lo que destaco como nuclear, el desempeño del rol en interacción con el practicante-novato en el contexto escolar real.

Se retoma la Teoría Fundamentada como estrategia de investigación de corte interpretativo, misma que con el proceso que le caracteriza, apoyó la arquitectura del objeto de investigación, asimismo, se recurrió al método de estudios de caso, como herramienta, que apoyara al logro de los objetivos propuestos en la investigación.

Con ello se busca poder interpretar las tramas que se generan en el desempeño de la función tutorial contextualizada, para comprender la multiplicidad de factores que intervienen en la consolidación del sentido y significado que el docente en servicio construye.

PALABRAS CLAVE: Docente-experto, Estudiante-novato, Tutoría docente, Contextos escolares reales, Formación de tutores.

ABSTRACT

This research work deals with the analysis of the process of construction of the meaning and meaning that the teacher performs in service, as a tutor of a Normalist student of Primary Education Degree, within the framework of teaching practice in real school contexts. Tutoring in professional teacher learning is undoubtedly a complex task, which encompasses a very broad sense, so this study considers in particular the exploration of: the academic profiles of teacher-experts who worked as tutors; the notions about the role they would play, based on the experiences generated in their teacher training; know the length of time in the service of each of them; also the versions and expectations regarding its integration to the Tutoring Plan; Identify the experiences generated in the tutors training workshop and what I highlight as nuclear, the performance of the role in interaction with the novice-practitioner in the real school context.

The Grounded Theory is retaken as an interpretive research strategy, same as with the process that characterizes it, supported the architecture of the research object, also, the case study method was used, as a tool, to support the achievement of the objectives proposed in the investigation.

This seeks to interpret the frames that are generated in the performance of the contextualized tutorial function, to understand the multiplicity of factors involved in the consolidation of the meaning and meaning that the teacher in service builds.

KEY WORDS: Teacher-expert, Student-rookie, Teacher tutoring, Real school contexts, Tutor training.

INTRODUCCION

La tutoría como práctica educativa ha tenido una vinculación histórica con la formación institucional del maestro normalista en nuestro país, apareció como estrategia educativa incluida en los planes de estudio de 1972 y 1975, donde predominó la visión encaminada a la adquisición de una cultura general amplia, que permitiera el dominio de los contenidos de enseñanza y el desarrollo de habilidades técnicas para la práctica docente.

A través del tiempo, la tutoría ha ido adquiriendo una función específica tanto en la formación inicial, como dentro de la práctica docente, en funciones específicas que en un momento u otro han efectuado prácticas de observación, orientación y evaluación. De acuerdo con el Plan 1997, vigente para la Licenciatura en Educación Primaria de las Escuelas Normales, los estudiantes normalistas del séptimo y octavo semestre desarrollan prácticas educativas frente a grupos escolares contando con la orientación y supervisión de profesores de educación primaria, quienes fungen como sus tutores¹; dentro del aprendizaje profesional docente, la tutoría supone sin duda una tarea compleja, que abarca un sentido muy amplio (SEP, 1997).

El presente estudio se propone explorar los perfiles académicos con que los docentes expertos se desempeñan como tutores; así como las nociones sustentadas sobre ese rol tanto por sus experiencias en su propia formación docente como en el desarrollo de su práctica educativa. Destaco como nuclear el desempeño del rol en interacción con el practicante novato en el contexto escolar real, tratando de interpretar la construcción del sentido y significado generados en el proceso de enseñanza-aprendizaje vivido con los estudiantes normalistas encomendados a su guía. Así pues, en estricto, el presente trabajo de investigación versa sobre el proceso de construcción del sentido y significado de la función que realiza el docente en servicio al desempeñarse

¹ SEP. (1997). Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México: CONALTEGI.

como tutor de estudiantes normalistas de la Licenciatura de Educación Primaria, en el marco de su práctica docente en contextos escolares reales, que deben cubrir como parte de su formación profesional.

La tutoría dentro del aprendizaje profesional docente supone, sin duda, una tarea compleja que abarca un sentido muy amplio; por eso en este estudio se ha considerado de importancia particular la exploración de: los perfiles académicos de los docentes-expertos que se desempeñan como tutores; sus nociones sobre el rol a ejercer con base en las experiencias generadas en su formación docente; la experiencia en cuanto al desempeño de funciones de enseñanza, orientación, planificación, investigación, experimentación, evaluación, dirección, supervisión y administración, en el campo educativo durante el tiempo de servicio de cada uno de ellos; así como las versiones y expectativas en su integración al Plan de Tutoría, donde destaco como central el desempeño e interacción de roles de los distintos actores que intervinieron en el proceso dentro del contexto escolar real.

Como estrategia metodológica analítica se retoma la *teoría fundamentada*, desarrollada por Barney Glaser y Anselm Strauss, en el inicio de la década del 60, sociólogos que disfrutaban de conocimientos inherentes a la tradición de investigación cualitativa en la Universidad de Chicago y la influencia del Interaccionismo Simbólico y del pragmatismo; estos autores originaron la teoría fundamentada, también llamada teoría emergente. Posteriormente, Anselm Strauss y Juliet Corbin² sistematizaron su desarrollo proponiendo técnicas y procedimientos de análisis con la finalidad de capacitar al investigador para desarrollar teorías, entre ellas sociológicas; sobre el mundo de los individuos, proporcionando la oportunidad de alcanzar significado y compatibilidad entre teoría y observación (Anselm Strauss y Juliet Corbin, 2002). Estos son algunos aportes retomados para apoyar la arquitectura del objeto de investigación; con ellos se busca interpretar las tramas que se generan en el desempeño de la función tutorial contextualizada, a fin de comprender la multiplicidad de factores que intervienen en la

² Anselm Strauss y Juliet Corbin. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Colombia: Universidad de Antioquia.

consolidación del sentido y significado que el docente-tutor construye, respecto a la función desempeñada.

Es importante destacar que este estudio hace referencia a la última fase de la formación inicial de los licenciados en educación primaria, que se forman en la Escuela Normal “Valle del Mezquital”, de Progreso de Obregón, Hgo. En los últimos dos semestres de la carrera, la fase de “prácticas” adquiere una relevante importancia, ya que es el momento inicial de inserción al trabajo docente en contextos reales; propósito buscado para que los futuros docentes fortalezcan su compromiso profesional al poner en juego la formación adquirida para responder a las exigencias reales del trabajo docente reconociendo esas experiencias como parte de su proceso formativo; además de reafirmar su identidad profesional y valorar las condiciones reales de los entornos escolares³ (SEP, 2003). De esta manera pretende concebirse esa interacción entre formación y desempeño práctico.

Es aquí donde aparece la figura del maestro en servicio que se desempeña como tutor de los estudiantes mencionados; de este docente-experto se espera que comparta con el estudiante los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos a lo largo de su vida profesional, integrándolos en un proceso de *aprendizaje experiencial*⁴, inherente tanto al practicante-novato como al docente-experto (Arceo, 2006). De acuerdo con los aportes de Donald Schön, se debe reconocer que el aprendizaje del practicante-novato no se da tan solo porque el docente-experto le transmite una serie de saberes teóricos o reglas predeterminadas, sino más bien hace necesario que se establezca entre ambos un diálogo contextualizado⁵, donde al igual que se utiliza el lenguaje verbal, hablen las

³ SEP. (2003). Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres de la Licenciatura en Educación Primaria. México: CONALTEGI

⁴Frida Díaz Barriga Arceo. (2006). Enseñanza Situada. México: Mc Graw Hill. Dewey desarrolla una propuesta de aprendizaje experiencial con la tesis central esbozada en la obra esbozada en la obra *Experiencia y educación* de que “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia”, pero al mismo tiempo afirma que ello “no significa que todas las experiencias sean verdaderas o igualmente educativas”

⁵ Este dialogo se caracteriza porque tiene lugar en el contexto de los intentos del practicante por intervenir en una situación real y concreta, donde el papel del tutor es determinante en la ruptura entre la escuela y la vida.

acciones y se genere una reflexión recíproca situada⁶; de esta manera, el docente-experto posibilita al practicante-novato contactar con la realidad educativa e iniciarse en las complejas competencias de la docencia, este autor refería “lo que más necesitamos es enseñar a nuestros estudiantes a tomar decisiones en condiciones de incertidumbre, pero esto es precisamente lo que no sabemos cómo enseñar”⁷; esas condiciones de incertidumbre se experimentan en la práctica contextualizada real (Schön, 1992).

Donald Schön recupera planteamientos bastante conocidos de Dewey como el de "aprender haciendo"⁸, que concibe que los estudiantes aprenden mediante la práctica al hacer aquello en lo que buscan formarse y se ayuda de otros profesionales prácticos con experiencia. Sin decirlo de manera explícita, este autor propone una especie de formación artesanal en donde la tradición y la experiencia conforman un campo de formación profesional.

Ante este panorama, surgieron en mí diversos cuestionamientos de los cuales menciono algunos, ya que de alguna forma fueron la brújula de mi investigación: ¿Cómo se eligen a los tutores? ¿Qué características se consideran debe reunir un docente para ser elegido como tutor? ¿Qué significa para el docente-experto ser tutor? ¿Qué preparación tiene el docente-experto para el desempeño de dicha función? ¿Cuáles son las responsabilidades que adquiere este personaje ante la tutoría en la inserción al trabajo docente de un estudiante de licenciatura en educación? ¿En qué sentido dirige el docente-experto su función como tutor? ¿Qué le motiva y preocupa al docente-experto al momento de toma de decisiones en su rol dentro de la tutoría en contextos reales? ¿Quién y cómo se asesora al tutor para el desempeño de su tarea? ¿Cómo se valora su desempeño?

⁶ Como eje del proceso en que se avanza hacia la convergencia de significados y hacia un aumento en la capacidad del tutorado en la dirección de lo que él y su tutor consideran una forma de intervención o actuación competente.

⁷ Donald Schön. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.. pp. 23-24

⁸ Ibídem p. 29

A la par de estas interrogantes, tuve presente la lógica del momento histórico que se vivía y continua viviendo en nuestros días, ante una reforma educativa implementada de manera paulatina en el nivel de educación primaria y lo determinante de este fenómeno para la organización del *plan de tutoría*; tal estrategia rige la dinámica entre el docente-experto y el practicante-novato, porque el campo de investigación en el que se realizó el estudio se inserta dentro del nivel de educación primaria. Dos docentes-expertos a cargo de los primeros grados tuvieron que trabajar con los nuevos enfoques de enseñanza aprendizaje que la *reforma educativa* demandaba en el momento, mientras los otros tres que atendían los segundos grados no los implementaron, por no existir planes y programas de estudio con ese requerimiento.

Como objetivo general de este trabajo propuse definir las características con que se insertan y desempeñan los docentes-expertos a la función tutorial, identificando las nociones y significados que tienen y la formación que reciben para desempeñar dicho rol con el fin de comprender el sentido y significado que se evidencia en el cumplimiento de su función tutorial en el marco de la práctica docente realizada por los estudiantes-novatos en contextos escolares reales. Asimismo, consideré los siguientes objetivos específicos:

- Analizar los lineamientos teóricos-metodológicos y normativos que rigen la estrategia de tutoría, en el plan de estudios 1997; en el marco del trabajo docente en contextos reales; considerando que son los parámetros que generan expectativas y retos.
- Identificar la dinámica de elección de los contextos reales, los docentes-expertos que se desempeñarán como tutores y la asignación de los estudiantes-novatos, destinatarios de la tutoría.
- Distinguir las nociones y significados que tienen los docentes-expertos de la función tutorial a través de las narrativas de sus experiencias, para relacionarlas con el desempeño en la práctica del rol en interacción contextualizada con el estudiante-novato.

- Identificar los objetivos que los asesores de la escuela normal marcan a los docentes tutores en el proceso de tutoría.
- Entender lo que sucede en la práctica real del *plan de tutoría*, lo cual da cuenta de las reglas y principios que conforman el sentido y significado que construyen los sujetos en la interacción del proceso.

Cuando refiero la tutoría a la formación inicial docente, planteo el reconocimiento de un conjunto de procesos que se expresan con significados culturales y valores múltiples, asociados al campo de conocimiento y de la realidad; todo ello implica que la producción de conocimiento no es propiedad exclusiva de las instituciones de enseñanza, del docente-experto o del practicante-novato. Es a partir de este tipo de reconocimientos de donde parte el movimiento de una *enseñanza situada*⁹, donde el conocimiento rebasa los límites de una institución, sea la escuela normal o la escuela primaria donde se desarrollan las prácticas (Arceo, 2006).

Con esta investigación me propuse estudiar esa realidad a través del análisis característico del método de la teoría fundamentada, que retomo como estrategia de investigación de corte interpretativo, reconociéndolo como método que se refiere a la explicación coherente de una realidad social basada en el análisis de los datos recolectados sistemáticamente dentro de un proceso de investigación con el que es posible la generación de conocimientos, aumentar la comprensión del sujeto y ampliar las teorías existentes referentes al fenómeno estudiado (Anselm Strauss y Juliet Corbin, 2002)¹⁰.

La interpretación de la multiplicidad de elementos que intervienen en la construcción de sentidos y significados de la función tutorial en el marco de prácticas

⁹Frida Díaz Barriga Arceo. (2006). Enseñanza Situada. México: Mc Graw Hill” pp. 20 y 21 ... un modelo de enseñanza situada resalta la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y el contexto, así como de las estrategias que fomenten un aprendizaje colaborativo o recíproco, por tanto implica que en la toma de decisiones pedagógicas y didácticas, juega un papel protagónico la consideración de las situaciones reales en las que el sujeto ha recreado, recrea o deberá recrear el conocimiento que habrá de adquirirse en el escenario escolar”)

¹⁰ Acorde a las aportaciones realizadas por Anselm Strauss y Juliet Corbin, edición en español de 2002

docentes en contextos reales, se mostró como una tarea por demás compleja que, desde mi percepción, abarcaba un sentido muy amplio. Por ello consideré, para ir delimitando el presente estudio, investigar los antecedentes de la función tutorial en el marco de la formación inicial docente; explorar sobre campos tales como los perfiles académicos de los docentes-expertos que se desempeñaron como tutores; las nociones sobre el rol que desempeñarían con base en las experiencias generadas en su formación docente; el papel que juega la antigüedad en el servicio de cada uno de ellos; así como las versiones y expectativas respecto a su integración al plan de tutoría y la identificación de las experiencias adquiridas en el taller de formación de tutores y, lo que destaco como nuclear, el desempeño de roles en interacción con el contexto escolar real.

Con lo anteriormente expuesto sintetizo que el esquema de la presente tesis final de investigación se estructura y desarrolla en seis capítulos:

En el primer capítulo abordo todo lo relativo a la metodología utilizada en el desarrollo de esta investigación, donde integro una introducción acerca del desarrollo de la investigación educativa y las posturas epistemológicas retomadas para esos fines; asimismo, planteo los métodos fundamentales utilizados en éste tipo de investigaciones; dándose a conocer las premisas y características propias de la *teoría fundamentada* por ser el método elegido para dar tratamiento a la información empírica generada en este estudio; por lo tanto, se dan a conocer las técnicas y procedimientos elegidos utilizados en el proceso de investigación.

En el segundo capítulo, planteo los antecedentes de la tutoría en el plano curricular de formación inicial docente en las escuelas normales de nuestro país, a fin de tener un amplio panorama del objeto de estudio al conocer e identificar los principios pedagógicos, filosóficos, políticos y legislativos, que sustentan la estrategia institucional de acompañamiento de los futuros maestros en los periodos de prácticas de trabajo docente en contextos reales, reconociendo también los cambios o reajustes que se han dado a través del tiempo en cuanto a los propósitos del *plan de tutoría*, enfoques y lineamientos,

organización, características, política de responsabilidades de los actores y compromisos, entre otros aspectos.

En el tercer capítulo doy a conocer los resultados obtenidos de la unidad analítica de contextos y sujetos de estudio; comprendiendo aspectos referentes a ellos, para ello he realizado la caracterización de las dos instituciones retomadas para la investigación y a través de ellas reconozco y planteo la interrelación de ambas en la labor de formación docente en su etapa inicial, esto permitió identificar a los actores involucrados, reconocerlos como sujetos con características particulares y definir sus funciones, roles y vínculos establecidos entre ellos; asimismo, enuncio las acciones detectadas en cuanto a la elección de las escuelas donde se insertan a los estudiantes normalistas para la realización de las prácticas de trabajo docente, además de dar a conocer la dinámica para la asignación de contextos reales de práctica, de tutores y tutorados.

El cuarto capítulo integro el análisis e interpretaciones de incidentes que apoyaron a dar claridad y poder informar acerca de los significados y sentidos identificados en los sujetos involucrados en el proceso de la tutoría en el marco de la formación docente, además he identificado la organización, el desarrollo, a los responsables y los objetivos de la preparación que se les da a los tutores como parte de un proceso de negociación y mediación que conforma instancias de cooperación y apoyo; de esa manera he distinguido con detalle intereses, significados y proyección de sentidos que cada tipo de actor da a la tutoría que los maestros en servicio realizan con los estudiantes normalistas en los contextos escolares reales.

Es en el quinto capítulo donde doy cuenta del seguimiento de la vinculación de roles en la práctica de la acción tutorial situada, tanto en la organización institucional de la escuela como en la tarea cotidiana del aula; por último, doy a conocer lo identificado en cuanto al proceso de evaluación de la práctica del trabajo tutorado. Todo esto organizado en cinco fases de investigación, que si bien algunas sucedieron paralelas a otras, las presento de esa manera para lograr mayor distinción de elementos en la estructura del proceso sin perder de vista la articulación de las mismas como parte de un solo acontecimiento social.

Finalmente, se expresan algunas conclusiones de la interpretación realizada, acerca de las tramas que se generan en el desempeño de la función tutorial contextualizada que, aunque son relativas en cada caso por lo singular de cada actor, nos permiten comprender la multiplicidad de factores que intervienen en la consolidación de los sentidos y significados de la tutoría como fenómeno complejo presente en la formación de los futuros maestros normalistas, como individuos obligados por el escenario histórico-social a consolidarse de manera cultural, personal y profesional.

CAPITULO I PROCESO METODOLOGICO

A través del tiempo el ser humano ha mostrado interés natural por conocer, entender y explicar los diversos fenómenos y situaciones que observa en su medio natural, social y cultural. Luis Cohen y Lawrence Manion¹¹, mencionan que existen tres categorías de medios de los que los individuos se valen para alcanzar el objetivo mencionado, refiriéndose a la experiencia, el razonamiento y la investigación (Luis Cohen and Lawrence Manion, 2011).

La experiencia encierra el cúmulo de conocimientos, estrategias adquiridas a través del tiempo y fuentes de información a las que se remiten las personas al enfrentar situaciones que les demandan la resolución de problemas; mientras que el razonamiento se subdivide en: razonamiento deductivo¹², razonamiento inductivo¹³ y el método combinado inductivo-deductivo¹⁴. Por último, la investigación, es el medio por el cual el hombre sale a descubrir la verdad, definiéndose ésta como sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas acerca de las relaciones entre los fenómenos estudiados (Kerlinger, 1985)¹⁵.

Por tanto, podemos decir que el objetivo de cualquier estudio científico es adquirir conocimientos y la elección del método adecuado que nos permita conocer la realidad es, por tanto, fundamental. En este capítulo se da a conocer la dinámica de elección del método para la realización de esta investigación en particular; así se presentan cuatro apartados: en el primero lo referente al desarrollo de la investigación educativa; en el

¹¹ Luis Cohen and Lawrence Manion. Edición original en inglés titulada *Research Methods in Education*, 3rd. Ed., por Routledge. Traducción de Francisco Agudo López. P. 23, 27

¹² Se basa en el silogismo de Aristóteles a la lógica formal, se compone de una premisa mayor basada en una proposición que autoevidencie o a priori, una premisa menor que proporciona una conclusión, así el silogismo fue la base del razonamiento sistemático.

¹³ Francis Bacon con su crítica al razonamiento deductivo, pone énfasis en la observación y propone el método de razonamiento inductivo por medio del cual el estudio de un número de casos individuales, lleva a una hipótesis para finalmente llegar a una generalización.

¹⁴ Combina la deducción aristotélica con la inducción baconiana, apoyando a las contribuciones científicas con la sugerencia de hipótesis, el desarrollo lógico de esas hipótesis y la clarificación e interpretación de los hallazgos científicos y su síntesis en un marco conceptual.

¹⁵ De acuerdo con Fred Kerlinger. *Investigación del comportamiento*. 1985. México. p. 13

segundo se aborda lo referente a los métodos fundamentales de investigación educativa; en el tercero se mencionan los elementos y proceso de la teoría fundamentada (Grounded Theory), la cual ha sido elegida como estrategia de investigación para generar teoría sustantiva de los datos y en el cuarto se refiere a las fases de la investigación como tipo de ordenamiento conceptual en el proceso del estudio realizado.

1. Desarrollo de la investigación educativa

La educación es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante en la adquisición de conocimientos para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social; este proceso intencional integra una complejidad de interacciones, interrelaciones, dinámicas, situaciones y fenómenos que han sido motivo de inquietud, al presentarse interrogantes sobre posibles explicaciones y para que ayuden a entenderlos y comprenderlos, se ha generado una serie de estudios en ese campo¹⁶. La investigación educativa proporciona información sobre los factores que determinan o condicionan el éxito educativo; estos estudios son los más vinculados a la acción del profesorado, a la docencia en todos sus niveles y a la organización general del sistema.

La realización de investigaciones informa sobre los efectos de los diversos procedimientos y vías de intervención, ya sean a nivel de macro-intervención¹⁷, como de micro-intervención¹⁸. Generalmente, el conocimiento obtenido de las investigaciones, no resuelve los problemas; su función se limita a dar información acerca de las realidades estudiadas, además de que el uso que se le dé a los resultados va a depender de los objetivos que el investigador se haya propuesto.

En esa tarea de dar cuenta de la realidad social, el investigador, debe considerar y equilibrar tanto los propósitos de la investigación con los suyos propios, como mantener un control del grado de implicación que ha adquirido en el proceso; retomando

¹⁶ Así lo establece la Ley Federal de Educación en el Art. 2

¹⁷ Incluye la organización general de la enseñanza, currículo, planes de estudio, reformas, etc.

¹⁸ Se estaría pensando en los procesos particulares de aula, estilos de enseñanza-aprendizaje, métodos didácticos, recursos y materiales didácticos, etc.

planteamientos de Max Weber, Tôrsten Husén¹⁹, menciona que los fenómenos humanos y sociales están sujetos a intencionalidad y resulta difícil separar al objeto de investigación del propio investigador, ya que éste se encuentra inmerso en la realidad social del mismo objeto de investigación, además de que accede al conocimiento mediante su sensibilidad intuitiva, que es resultante de una experiencia interior (Husén, 1987).

Además de enfrentarse a esa demanda de sensibilidad intuitiva, el investigador social, ubicado en el marco de los estudios en el campo educativo, enfrenta otros retos: el reconocimiento de sus investigaciones. Por ello basa el desarrollo de sus estudios en diferentes paradigmas o enfoques; lo cual, como se ha estado reconociendo, es una cuestión muy importante en el terreno de la metodología de la investigación.

Estos y otros retos los enfrenté durante el desarrollo de esta investigación, sobre todo en la distinción de términos como: paradigmas, posturas epistemológicas, métodos, enfoques y tendencias, etcétera; es por eso que he tomado en cuenta el ir puntualizando lo que he ido retomando del abanico de aportes de los investigadores que anteceden a este estudio. En la literatura relacionada con este tema se presentan diversas tendencias, que en función de la posición filosófica que adoptan sus respectivos autores, fundamentan el valor primordial de los postulados de esos paradigmas, los cuales iré abordando más adelante.

Es importante reconocer que esta cuestión no sólo es de orden teórico, sino también tiene una enorme trascendencia práctica; en una situación como la actual, en la que un número cada vez mayor de docentes e investigadores se interesan por participar en estudios dentro del ámbito educativo, generándose una mayor normatividad para lograr la validación de las investigaciones y requiriéndose cada vez mayor rigor científico y perfeccionamiento de los procesos investigativos, que demande a manifestar con claridad la posición paradigmática de las investigaciones sociales.

¹⁹ Tôrsten Husén, "Paradigmas de la investigación en educación: un informe del estado en cuestión" p.52

2. Posturas epistemológicas.

J. M. Mardones y N. Ursua²⁰ señalan que las ciencias humanas y sociales han sido problemáticas desde su aparición, que actualmente se viven momentos en que la discusión se ha avivado de nuevo respecto a los métodos que se siguen para la producción de conocimiento; mencionan estos autores que no hay una epistemología ni desarrollada ni aceptada en exclusiva para las ciencias humanas y sociales, sino por el contrario, existe una pluralidad de aportaciones; por lo que, mencionan (J. M. Mardones y N. Ursua, 1988):

“...nosotros, simplificando y forzando algunas posturas, presentamos en esta selección, en tres grandes apartados o tendencias:

- A. Postura o aproximación empírico-analítica
- B. Postura fenomenológica, hermenéutica y lingüística
- C. Postura dialéctica”

Cada una de estas posturas, también llamadas tendencias, enfoques o paradigmas, han recibido diferentes denominaciones, factor que influye sensiblemente en las diferentes posiciones adoptadas por los investigadores que inician el análisis social; retomando a Guillermo Orozco²¹ podemos resumirlos de la siguiente forma (Gómez, 1996):

- a. Postura o aproximación empírico-analítica, positivista, cuantitativa o racionalista.
- b. Postura fenomenológica, hermenéutica y lingüística, paradigma simbólico, interpretativo, cualitativo, hermenéutico o cultural.
- c. Postura dialéctica, enfoque crítico, participativo, militante u orientado a la acción.

²⁰ J. M. Mardones y N. Ursua. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. Segunda edición. 1988. Fontarama. p. 10

²¹ Guillermo Orozco Gómez (1996) La Investigación en Comunicación desde la Perspectiva Cualitativa, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación

Hecha esta aclaración, que más que una explicación se hace como reflexión sobre la elección de la postura hermenéutica para recorrer el camino de esta investigación en particular, espero apegarme a sus postulados para alcanzar los objetivos que se tienen trazados, ya que como señala Gloria Pérez Serrano, los presupuestos del modelo o enfoque cualitativo de investigación “coinciden en lo que se ha llamado paradigma hermenéutico...”²² (Serrano, 1994)

Por lo tanto, he considerado conveniente especificar la definición que he concebido de la hermenéutica, definiéndola como el *arte* o la *teoría de la interpretación*, según Orozco Gómez:

“...a diferencia de los paradigmas positivista y realista que se identifica con la perspectiva cuantitativa, la postura hermenéutica ponga el énfasis no en lo que es, sino en la *interpretación de lo que es*. La lógica ya no está en tratar de obtener el conocimiento objetivo, positivo o realista de los paradigmas anteriores, sino un conocimiento que le permita al investigador entender lo que está pasando con su objeto de estudio, a partir de dar una interpretación -ilustrada, por supuesto, o más o menos ilustrada- a aquello que se está estudiando”²³ (Gómez, 1996)

En este sentido, la elección de la postura hermenéutica para la realización de esta investigación, se basó precisamente por tratar de emplear una perspectiva de investigación que apoyara la interpretación, a partir del reconocimiento de los elementos y las relaciones que constituyen el entramado del objeto de estudio; considerando la importancia de lo distintivo de cada sujeto, práctica o incidente y articulándolos con el contexto general del fenómeno investigado, ambicionando que lo particular cobre sentido cuando se le vincule con lo general y de forma recíproca, lo general se vuelva evidente cuando se le relacione con lo particular.

²² Pérez Serrano, Gloria; “Unidad 1: Modelos o paradigmas de análisis de la realidad (Implicaciones metodológicas)”, en *Investigación cualitativa, métodos y técnicas*, Buenos Aires, Fundación Universidad a Distancia Hernandarias, 1994, p. 32.

²³ Guillermo Orozco Gómez (1996) *La Investigación en Comunicación desde la Perspectiva Cualitativa*, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación p.34

3. Métodos fundamentales de investigación educativa

En este apartado es común encontrar el uso de los términos: método, técnica y metodología, de una forma que en más de una ocasión llegan a confundirse, es por ello que he considerado distinguirlos a nivel teórico.

Rafael Bisquerra²⁴ manifiesta que los métodos de investigación constituyen el camino para llegar al conocimiento científico (Alzina, 1988); son un procedimiento o conjunto de procedimientos que sirven de instrumento para alcanzar los fines de la investigación; en cuanto a las técnicas se retoma a Asti Vera, quien argumenta que son medios auxiliares que concurren a la misma finalidad; distinguiéndose que las técnicas son particulares y el método es general y que dentro de un método pueden utilizarse diversas técnicas que mantengan relaciones similares (Asti Vera, 1972)²⁵; por tanto, según Asti Vera, la metodología de investigación se centra en el proceso de investigación, donde se destacan los enfoques científicos, reconociendo las dos concepciones básicas: la metodología cuantitativa y la cualitativa²⁶. De acuerdo con Bisquerra:

“En la concepción cuantitativa de la ciencia el objetivo de la investigación consiste en establecer relaciones causales que supongan una explicación (Erklären) del fenómeno, Mientras que a los militantes del enfoque cualitativo lo que les interesa es la interpretación o comprensión (Verstehen)” (Alzina, 1988)²⁷

En la misma obra de Rafael Bisquerra, que he estado refiriendo, menciona que Max Weber proponía un intento integrador de ambas perspectivas con lo que sería una “explicación comprensiva y una comprensión explicativa²⁸” para la llamada *Sociología Comprensiva*. La originalidad de Weber con su Sociología Comprensiva, consiste en que no separa las instituciones y estructuras sociales (objetivas) de las actividades múltiples

²⁴ (Alzina, 1988). Métodos de Investigación Educativa, Guía Práctica. 1988. Ediciones CEAC p. 55

²⁵ Asti Vera, A. (1972). Metodología de la investigación. Barcelona: Herder. P. 22

²⁶ Ibídem, p. 23

²⁷ Rafael Bisquerra Alzina. Métodos de Investigación Educativa, Guía Práctica. 1988. Ediciones CEAC p. 56

²⁸ Ibídem, p.60

que desarrollan los hombres (subjetivas), ya que son éstos los que crean y definen a aquellas. En estricto, el centro de la sociología de Weber radica en la noción de actividad social-acción social, no para evaluar o apreciar las estructuras, si son apropiadas o inapropiadas, oportunas o inoportunas, sino para comprender lo más objetivamente posible cómo los hombres las evalúan, las crean, las utilizan, las destruyen, y las transforman.

Esta investigación tiene esas pretensiones, por ello, tomando en cuenta lo aportado por Husén, cuando dice que “los objetivos de la investigación son los que determinan qué métodos serán los más provechosos” es que, al analizar el objetivo principal de este estudio y tener en claro que se pretende definir las características con que se insertan los docentes-expertos a la función tutorial, identificando las nociones y significados que tienen de su labor; tratando, por un lado, conocer la formación que reciben para desempeñar dicho rol; comprender, por otro lado, la trama de sentidos y significados que se evidencian en el cumplimiento de los distintos roles generados en torno a la función tutorial. Por ello, consideré realizar este estudio siguiendo una metodología cualitativa con un enfoque hermenéutico-interpretativo²⁹.

Max Weber capta el carácter significativo de las acciones históricas, culturales y humanas, haciendo notar que si no se comprenden tales significados, entonces difícilmente se les entenderá, surgiendo entonces la necesidad de un método comprensivo en las ciencias humanas, históricas y sociales, que, como en Weber, trata de introducir el rigor y la conceptualización empíricamente derivado³⁰, pero entendiendo el concepto de comprensión como “el capital importante para entender el esfuerzo en pro de la fundamentación de una explicación causal correcta desde el punto de vista científico”³¹.

²⁹ Esta perspectiva permite analizar los significados que las maestras-tutoras tienen respecto a la función tutorial situada, desde una visión epistémica en donde se le da énfasis al sentido de la acción de sujetos histórico-sociales que construyen su realidad a partir de las relaciones sociales que establecen, relaciones intersubjetivas que dan cuenta de la construcción del sujeto

³⁰ Postura que coincide con los principios de la Teoría Fundamentada, que se retoma como método de interpretación en este estudio

³¹ Aportes de Max Weber en referencia a la comprensión dentro de las ciencias sociales, concretamente a la llamada Sociología Comprensiva

Al tomar en cuenta que este estudio tiene que ver con la construcción o transformación de sentidos y significados de los maestros-expertos en cuanto a su rol como tutores de futuros docentes, se considera una inversión de esfuerzos para interpretar y entender las evidencias que se recabaron en el proceso de investigación que apoyen una explicación sistemática dentro del rigor científico.

He considerado oportuno puntualizar lo que se entiende por “sentido”, concibiéndolo como el sentido mentado³² y por tanto subjetivo de los sujetos de la acción, bien existente en un hecho; en un caso históricamente dado; como promedio en una determinada muestra de casos o construido como un tipo ideal³³ con actores comunes, para que una acción sea considerada con sentido, no se hace necesaria la capacidad de producir uno mismo la acción ajena para posibilitar la comprensión, J. M. Mardones y N. Ursua enuncian que:

“El poder “revivir” en pleno algo ajeno es importante para la evidencia de la comprensión, pero no es condición absoluta para la interpretación del sentido. A menudo los elementos comprensibles y los no comprensibles de un proceso están unidos y mezclados entre sí”³⁴.
(J. M. Mardones y N. Ursua, 1988)

Si nos detenemos a analizar lo que se percibe con esto, podemos visualizar el gran reto que se enfrenta en el campo empírico, ya que entonces habrá que distinguir las acciones con sentido de las simples manifestaciones de conducta reactivas, sin sentido subjetivamente mentado.

Ante la elección de una metodología cualitativa para la realización de este estudio, he considerado necesario manifestar las características y particularidades de este tipo de

³² El sentido mentado implica la subjetividad del pensar o sentir y otorga al individuo la posibilidad de razonar su propia acción

³³ En el tipo ideal se reconoce la relación entre el sentido subjetivo de los actores sociales y la construcción estructural de las instituciones sociales

³⁴ J. M. Mardones y N. Ursua. Filosofía de las ciencias humanas sociales. Materiales para una fundamentación científica. Segunda edición. 1988. Fontarama. pp. 150-151

metodología, para ello recupero los aportes al respecto de S. J. Taylor y R. Bogdan, quienes plantean que:

- Es inductiva, o mejor cuasi-inductiva; su ruta metodológica se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo, que con la comprobación o la verificación.
- Es holística. El investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo integral, que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de significación.
- Es interactiva y reflexiva. Los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- Es naturalista y se centra en la lógica interna de la realidad que analiza. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- No impone visiones previas. El investigador cualitativo suspende o aparta temporalmente sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Es abierta. No excluye de la recolección y el análisis de información puntos de vista distintos. Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas. En consecuencia, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- Es humanista. El investigador cualitativo busca acceder por distintos medios, a lo personal y a la experiencia particular del modo en que la misma se percibe, se siente, se piensa y se actúa por parte de quien la genera o la vive.
- Es rigurosa de un modo distinto a la investigación cuantitativa, ya que los investigadores cualitativos buscan resolver los problemas de validez y de confiabilidad por las vías de la exhaustividad (análisis detallado y profundo) y del consenso intersubjetivo (Taylor y Bogdan, 1992).³⁵

Como se puede percibir, los investigadores sociales en el campo de la educación que utilizamos abordajes cualitativos, enfrentamos algunos problemas epistemológicos y

³⁵ Taylor y Bogdan. (1992) Introducción a los métodos cualitativos en investigación. España: Paidós. pp. 100 a 132

metodológicos que tienen que ver con el poder y la ética en la generación de datos, así como la validez externa de los mismos.

Rafael Bisquerra³⁶ (Alzina, 1988), retomando a Frederick Erickson (Erickson, 1986)³⁷, argumenta que es importante reconocer que en la investigación cualitativa hay desacuerdo acerca del procedimiento de la investigación, lo que consecuentemente son escasas las exposiciones de carácter metodológico a nivel general, aunque habría de agregar que o bien son escasas con esas características o llegan a ser tantas las formas en que se han ajustado a los intereses y necesidades de los investigadores cualitativos que igualmente representa dificultades para identificar aspectos, procesos y elementos comunes.

Como investigadora ya definida en el paradigma hermenéutico-interpretativo, dentro del campo de los fenómenos educativos, y habiendo tenido claro que soy el filtro de la información empírica que recabo, misma que bajo mi criterio proceso para convertirla en datos e integrar los resultados del estudio, entonces puedo decir que esos resultados pueden haberse objetivizado bajo mi subjetividad personal, al respecto Bisquerra expresa:

“Para evitar este peligro, el investigador debe adiestrarse en una disciplina personal, adoptando una *subjetividad disciplinada*, que requiere auto-conciencia, examen riguroso, reflexión continua y *análisis recursivo*” (Alzina, 1988)³⁸

Lo anteriormente expresado, me generó algunos conflictos, sobre todo para la organización de la información obtenida, la búsqueda de información oportuna y asertiva; asimismo, me surgieron dudas en referencia a la cantidad de evidencias empíricas por recabar, y si bien es cierto que la línea de investigación educativa que integra la Maestría en Educación, Campo Práctica Educativa de la UPN-Hidalgo, brinda una inmersión al

³⁶ Rafael Bisquerra Alzina. Métodos de Investigación Educativa, Guía Práctica. 1988. Ediciones CEAC p. 257

³⁷ Erickson, F. Qualitative. Methods in Research on Teaching. Third Edition. Nueva York: Macmillan. P. 120

³⁸ Rafael Bisquerra Alzina. Métodos de Investigación Educativa, Guía Práctica. 1988. Ediciones CEAC p. 257

conocimiento desde los distintos enfoques de investigación social, también es cierto que eran más mis interrogantes que las oportunidades de disipar mis dudas, lo que me llevó a continuar en esa dinámica de investigación que la Maestría fue desarrollando en mí, y con ese amplio criterio de apertura de los asesores, es que llegué a conocer la *grounded theory*, o *teoría fundamentada*, y decido seleccionarla para dar tratamiento de la información obtenida en el transcurso de la investigación.

Inicialmente esta decisión es tomada considerando que es un método que tiene como objetivo comprender la realidad a partir de la percepción y significado que cierto contexto u objeto tiene para el investigador, además de que se centra en el paradigma cualitativo, y por las características propias del fenómeno que se estudia. La teoría fundamentada proporciona una alternativa en la metodología de investigación cualitativa que extrae de las experiencias vividas por los actores sociales, aspectos significativos, posibilitando conectar constructos teóricos, potencializando la expansión del conocimiento y proporcionando un procedimiento que favorece la interpretación, se ambiciona que los momentos que integra ese tratamiento apoyen al logro del objetivo de esta investigación.

Considero indispensable integrar una reseña histórica de esta teoría, así como resumir y expresar algunos aspectos conceptuales que son característicos de la misma e integrar el procedimiento particular de esa metodología en el estudio realizado.

4. La Teoría Fundamentada (Grounded Theory)

Los orígenes de la teoría fundamentada se encuentran en la escuela de sociología de Chicago y en el desarrollo del interaccionismo simbólico a principios del Siglo XX, corriente que se constituye como alternativa a las teorías funcionalistas dominantes en la sociología de esa época (Ritzer, 1993)³⁹. Rastreado uno de los orígenes de la teoría fundamentada, se encuentra dentro del departamento de sociología de la Universidad de Chicago, donde surge en la primera parte del siglo XX la denominada *escuela de Chicago*

³⁹ Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Madrid: MacGraw-Hill. p. 86

fundada por Albion Small en 1892⁴⁰. Con posterioridad W. Thomas se incorporó al departamento y allí escribió su tesis en 1896 que trataba de la necesidad de la investigación científica sobre cuestiones sociológicas. Su idea sobre el Interaccionismo simbólico se convirtió en una de las características definitorias de la *escuela de Chicago*, donde se trataron temas de urbanismo y desviación social, tales como el de los delincuentes y los conflictos sociales generados.

La *escuela de Chicago* se dedicó a hacer estudios sobre familias inmigrantes, monografías sobre barrios y análisis de la delincuencia y la marginalidad; asimismo analizaron a la ciudad como un sistema de individuos e instituciones interdependientes y como un orden espacial en el que los ciudadanos se distribuyen. Los sociólogos de esta escuela se inspiraron directamente en la ecología para caracterizar las relaciones entre los grupos sociales identificados y el espacio urbano delimitado, surgiendo de esa inspiración la ecología humana⁴¹. La *escuela de Chicago* conoce su apogeo en la década de 1920 y su decadencia comenzó cuando en 1930 George Herbert Mead fallece y Robert Park se marcha de la Universidad.

El otro pilar de la teoría fundamentada es el *interaccionismo simbólico*, cuya denominación (IS) es acuñada por Blumer en 1937, dándole así origen a un nuevo paradigma psicosocial en EEUU. Sus postulados contienen los principios de una nueva filosofía (el pragmatismo), un nuevo objeto de estudio (la interacción) y una modalidad investigativa que, al margen del positivismo dominante, sienta las bases de la metodología cualitativa. J. Dewey y G.H. Mead aparecen como las figuras más relevantes del movimiento, quienes compartían los supuestos fundamentales de su filosofía social⁴². En estricto, se privilegia la acción como interacción comunicativa, como proceso interpersonal y al mismo tiempo autoreflexivo.

⁴⁰ Ibídem

⁴¹ La Ecología Humana resalta elementos como “la lucha por la existencia”, “la solidaridad entre especies de un mismo grupo”, etc., define a la “Comunidad” como el conjunto de relaciones que se establecen entre las diversas especies de un mismo hábitat, donde se va dando un progresivo cierre de habitats, debido al desarrollo paralelo de cooperación entre miembros de distinta especie y en competición, lo que genera comunidades más amplias. Se destacan las siguientes características de una comunidad:

- Población organizada territorialmente.
- Unidades individuales que viven con una relación de mutua dependencia simbiótica.
- Población más o menos arraigada al suelo que ocupa.

⁴² <http://www.altillo.com/examenes/uba/psicologia/psicosoc/psicosoc2007resuinteraccionismo.asp>

El interaccionismo simbólico (IS) se presenta como una alternativa al paradigma estructural funcionalista⁴³, que era dominante hasta ese momento en la sociología norteamericana. EL IS se propone explicar la interacción en el individuo y en los grupos, y esta explicación se construye desde una perspectiva evolutiva, es decir, histórica. Una clara figura representativa del IS es G. H. Mead, quien sostiene que la sociedad es interacción, que el cambio social se funda en ella, donde cada individuo aporta su desarrollo personal para el progreso de la sociedad.

De acuerdo con Blumer, las principales premisas del IS son:

- Las personas actúan sobre los objetos de su mundo e interactúan con otras personas a partir de los significados que los objetos y las personas tienen para ellas, es decir, a partir de los símbolos. El símbolo permite además trascender el ámbito del estímulo sensorial y de lo inmediato, ampliar la percepción del entorno, incrementar la capacidad de resolución de problemas y facilitar la imaginación y la fantasía.
- Los significados son producto de la interacción social, principalmente la comunicación, que se convierte en esencial tanto en la constitución del individuo como en (y debido a) la producción social de sentido. El signo es el objeto material que desencadena el significado, y el significado el indicador social que interviene en la construcción de la conducta.
- Las personas seleccionan, organizan, reproducen y transforman los significados en los procesos interpretativos en función de sus expectativas y propósitos.

⁴³Esta teoría afirma que para acceder al conocimiento de la realidad social, se debe partir de principios teóricos que Talcott Parsons denominó sistemas de referencia, mismos que los sujetos sociales construyen, y que se clasifican en tres tipos: el sistema cultural, el sistema de la personalidad y el sistema social, a las actuaciones o papeles desempeñados dentro de ese status, se le denominan roles del sujeto. Robert K. Merton supone la existencia de dos alternativas: que los roles desempeñados por el sujeto sean voluntarios y reconocidos (manifiestos) o no deseados ni reconocidos (latentes).

4.1. Precursores

En este orden de ideas coinciden Anselm Strauss, quien proviene de la propia Universidad de Chicago con un fuerte bagaje en investigación cualitativa, y Barney Glaser (Universidad de Columbia), quien procede de una tradición en investigación cuantitativa. B. Glaser y A. Strauss desarrollan la *teoría fundamentada* en 1967 como método para derivar sistemáticamente teorías sobre el comportamiento humano y el mundo social con una base empírica⁴⁴, en particular, Glaser la define de la siguiente manera (J, 1999):

“Es una metodología de análisis, unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área sustantiva que es objeto de estudio” (Glaser, 1992)⁴⁵

Han habido varias producciones referentes a *teoría fundamentada*, trabajos en los que Strauss permaneció en constancia, en algunos en coautoría con otros investigadores y otros más de manera individual, con la firme idea de compartir, sistematizar, afinar y promover el proceso analítico al que remite el uso de la *teoría fundamentada* en el campo de la investigación. Con Juliet Corbin, Strauss produjo el libro *Grounded theory in practice* (1997), con la finalidad de ofrecer un conjunto de herramientas útiles para analizar datos cualitativos; posteriormente, producen el texto *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* ⁴⁶(1998), documento que en el año 2002 se edita por primera vez en español y es el que de manera personal me ha fundamentado y guiado en el aspecto metodológico de la presente investigación.

⁴⁴ Kendall, J. 1999 Axial coding and the grounded theory controversy. *Western Journal of Nursing Research* p. 744

⁴⁵ Glaser, B. 1992 Basic of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing. Mill Valley: C. A. Sociology Press. p.30

⁴⁶ Su título en español: Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada

4.2. Técnicas y procedimientos elegidos de la *teoría fundamentada*

El valor de esta metodología radica en la capacidad del investigador no sólo de generar teoría sino también de fundamentarla con la información recabada, ya que tanto la teoría como la información exigen un análisis e interpretación basada en una indagación que se debe realizar de manera sistemática, de esta forma generar conocimiento. Corbin y Strauss expresan que el texto “*Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*”⁴⁷ presenta elementos de un menú de técnicas y procesos analíticos, de los cuales el investigador puede escoger, rechazar o ignorar, según sus intereses y necesidades, incluso manifiestan que se podrán mezclar estas técnicas con otras, sean propias o no, ya sea para generar teoría, realizar descripciones u ordenamientos conceptuales de manera flexible (Anselm Strauss y Juliet Corbin, 2002).

Aplicando esto al campo de investigación particular del presente trabajo, menciono el interés que tengo por aportar una teoría, entendiendo como tal al conjunto de categorías interrelacionadas sistemáticamente para formar un marco teórico⁴⁸ que explique el fenómeno social, referente a la construcción del sentido y significado de la función tutorial de los docentes en servicio en el marco de la formación inicial docente; para ello se empleó el *método de comparación constante* y procedimientos propios de esta alternativa de investigación, los cuales constituyen un rasgo distintivo importante. Este método, se basa en cuatro estrategias:

1. Un interrogatorio sistemático a través de preguntas generativas, que buscan relacionar conceptos,
2. El muestreo teórico,
3. Los procedimientos de categorización (codificación) sistemáticos, y
4. El seguimiento de algunos principios dirigidos a conseguir un desarrollo conceptual sólido (no solamente descriptivo).

⁴⁷ Anselm Strauss y Juliet Corbin. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Edición en español. Editorial Universidad de Antioquia

⁴⁸ *Ibidem*, p. 25

Su planteamiento central es que la teoría surge de la interacción con los datos aportados por el campo empírico en este contexto; que el análisis cualitativo de los datos es el proceso de interpretación, llevado a cabo con el propósito de descubrir conceptos y relaciones y organizarlos bajo esquemas teóricos explicativos.

4.2.1 Proceso

El interrogatorio sistemático está presente desde el inicio de cualquier estudio; y una investigación con teoría fundamentada no es la excepción. Esta comienza con una pregunta general de tipo: “¿Qué es lo que pasa aquí?” “¿Qué es lo que sucede?” En este estudio en particular las características surgieron del análisis, siguiendo intereses y pistas que se identificaron en los datos. En cuanto a las estrategias características de este tipo de investigación, se tomaron en cuenta fundamentalmente las siguientes:

1. La recolección de datos y el análisis transcurrieron de manera concurrente.
2. Los datos determinaron los procesos y productos de la investigación y no algún marco teórico preconcebido.
3. Los procesos analíticos suscitaron descubrimiento y desarrollo teórico, y no la verificación de teorías ya conocidas.
4. El muestreo se realizó con base en lo que emergía de los datos (lo que se denomina muestreo teórico) y sirvió para refinar, elaborar y completar las categorías.
5. El uso sistemático de los procedimientos analíticos llevó a la investigación a niveles más abstractos de análisis.

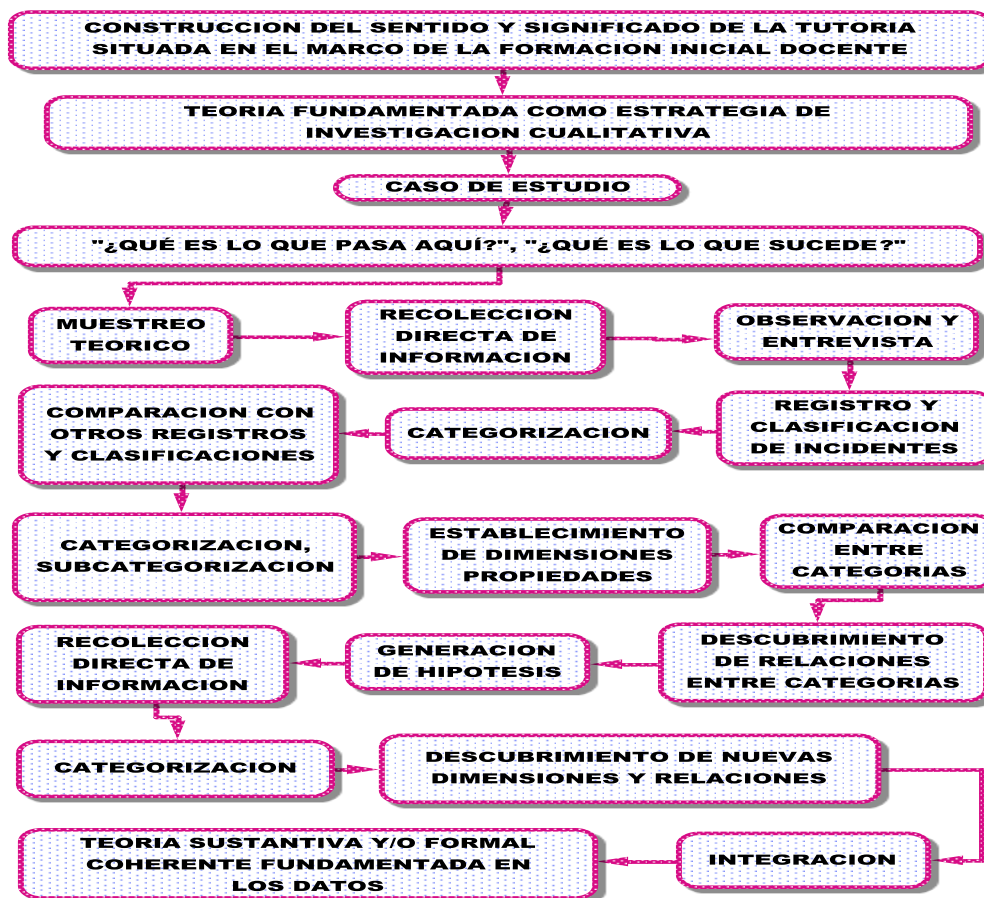
Otra de las características fundamentales de este proceso es la circularidad, de la que expresa Glaser:

"aunque este método es un proceso de crecimiento continuo -cada estadio después de un tiempo se transforma en el siguiente- los estadios previos permanecen operativos a lo

largo del análisis y proporcionan desarrollo continuo al estadio siguiente hasta que el análisis se termina" (Glaser B y Strauss A, 1967)⁴⁹

Por tanto, se entiende que en este método se produce un entrelazamiento de las operaciones de recolección de datos, codificación, análisis e interpretación de la información a lo largo de todo el proceso; lo cual, refleja de algún modo, el carácter holístico de la investigación cualitativa, como puede observarse en el siguiente esquema⁵⁰.

ESQUEMA 1.- PROCESO DE GENERACIÓN DE CATEGORÍAS



Concretamente, como se muestra en el Esquema 1 la utilización de la teoría fundamentada, como estrategia para esta investigación, combiné la generación inductiva

⁴⁹ Glaser, B., y Strauss, A. (1967). The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research. New York: Aldine Publishing p.120

⁵⁰ Esquema elaborado por la investigadora.

de categorías con una comparación simultánea de todos los incidentes observados. En otras palabras, a medida en la que fui registrando y clasificando los incidentes, también les asigné una categoría; posteriormente los comparé con los que ya tenía clasificados con la misma categoría.

Consecutivamente y en forma gradual, el proceso fue cambiando, ya que en lugar de comparar un incidente con los otros fui comparando los incidentes con las propiedades de las categorías. Así, el descubrimiento de las relaciones o la generación de hipótesis comenzaron con el análisis de las entrevistas y observaciones iniciales, mismas que sometí a un continuo refinamiento a lo largo de la recolección y análisis de información, lo que contribuyó a nutrir continuamente el proceso de categorización. El ir comparando continuamente los nuevos registros de incidentes con los anteriores, me favoreció para poder descubrir nuevas dimensiones tipológicas, así como también nuevas relaciones.

Recapitulando, puedo manifestar que la teoría fundamentada apoya a que como investigadora pretendo lograr, y es simultáneamente poder codificar y analizar los datos con el fin de desarrollar conceptos, y que al comparar continuamente los incidentes específicos de la información recabada, yo pueda tener la oportunidad de refinar esos conceptos, identificando sus propiedades y dimensiones, reconociendo las relaciones de unos con otros para integrarlos en una teoría coherente. De manera sintética he presentado un panorama del proceso que seguí en este estudio, a grandes rasgos he dado a conocer el proceder en mi investigación; por la riqueza que proporcionó el proceso de codificación en sus tres momentos la he contemplado al dar a conocer la forma en que llevé a cabo la práctica de las técnicas seleccionadas.

4.2.2. Muestreo Teórico

El muestreo teórico en esta investigación utilizando la *teoría fundamentada*, se caracterizó porque las unidades que conformaron el trabajo de campo se fueron generando en torno al desarrollo de la investigación. Es conveniente tener en cuenta que el diseño de este estudio fue en espiral, es decir, que a medida que la investigación avanzaba se fueron conociendo a los sujetos que se irían integrando como informantes

en el objeto de estudio, así como otros informantes clave o nuevos escenarios que debían explorarse.

Conjuntamente se consideró el delimitar patrones comportamentales y actitudinales. Concretamente se puede decir que el muestreo teórico consistió en la recolección, análisis y categorización de datos empíricos que se realizó en el transcurso de la investigación, procedimiento dirigido a generar teoría sustantiva.

El proceso que se menciona de recolección y análisis se repitió hasta lograr la llamada saturación teórica, es decir, hasta llegar al momento cuando se valoró que se habían encontrado los datos suficientes para desarrollar la teoría; en esta etapa fueron quedando disipadas algunas dudas que existían y que anteriormente se mencionaban, específicamente cuando se cuestionaba: ¿Qué tantas observaciones? ¿A quiénes integro al objeto de estudio? ¿Qué técnicas y cuántas, a quién y en qué momento?

Este tipo de muestreo permitió identificar categorías (de prácticas, concepciones, sujetos y significaciones) con las que se pudo profundizar en el análisis, para luego orientar el proceso hacia la selección de aquellas unidades y dimensiones que permitieran una mayor cantidad y calidad de la información, a través de lo que se mencionaba sobre la saturación teórica y riqueza de los datos, esto se representa en el siguiente esquema donde se explica el proceso de muestreo teórico y saturación teórica (Bisquerra, 2004)⁵¹:

ESQUEMA 2.- **PROCESO DE MUESTREO Y SATURACIÓN TEÓRICA**



⁵¹ Fuente: Bisquerra. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla. p. 319

El reto que se enfrenta es lograr un muestreo teórico apropiado, ya que se sabe que esto se logra cuando la explicación teórica que emerja de la propia investigación resulte de interés y, por lo tanto, sea relevante; esto se va logrando a través del descubrimiento de incidentes y de su posterior saturación comienzan a inferirse códigos y propiedades.

4.2.3 Incidentes

Al hablar de descubrimiento de incidentes, se considera pertinente manifestar que los incidentes se definen como cada parte de la unidad de muestreo que pueda ser considerada como analizable separadamente, porque aparece en ella una de las referencias que el investigador considera importante para lograr el objetivo de la investigación; en otras palabras, un incidente es aquella porción del contenido que en su momento se aísla y separó por haber identificado que aparecían allí uno de los símbolos, palabras clave o temas que se consideraron trascendentes desde los propios datos (Javier, 2009)⁵².

Particularmente en esta investigación el procedimiento general del muestreo teórico consistió en ir codificando los incidentes, esto lo efectué a través del análisis comparativo constante. Cabe mencionar que este actuar no lo realicé desde el inicio de la recogida de datos, ya que al principio retomé el método etnográfico, particularmente atendí los aportes de Peter Woods⁵³; considerando que el etnógrafo se interesa por lo que hay detrás de la realidad cultural estudiada, por el punto de vista de los sujetos y que a partir de ello podían ir emergiendo las explicaciones o conductas observadas, pautas susceptibles de sugerir ciertas interpretaciones (Woods, 1987).

Así fue que entonces que en el proceso de investigación llegué a conocer la teoría fundamentada y sus particularidades en cuanto al desarrollo del proceso de investigación y las técnicas de análisis. Antes de elegir esta metodología, comparé las dos maneras de

⁵² Murillo Javier. (2009) Métodos de investigación: Teoría Fundamentada. España: Universidad Autónoma de Madrid.

⁵³ Peter Woods. La escuela por dentro (1987)Barcelona: Paidós

análisis de los primeros registros de incidentes, ya que los sometí tanto al análisis etnográfico como a la codificación abierta con la estrategia del micro-análisis, propio de la teoría fundamentada; esta situación se ha considerado hasta el momento como clave en el estudio, dado que se pudo tener una visión desde ambos enfoques y fue en cierto punto determinante para la elección del método de análisis de la información.

Cabe señalar que para dicha elección se consideró que la aproximación analítica que se realiza en las investigaciones basadas en la teoría fundamentada se parte de una postura inductiva; como ya se ha mencionado previamente: la teoría emerge después de recoger la información e iniciar la codificación abierta. Menciono que también se encontró, en el desarrollo de la codificación en sus tres momentos⁵⁴, respuesta a la preocupación referente a la implicación.

A medida que se avanzó en la investigación se fue llegando al punto donde se comparan las propiedades de las categorías, sus dimensiones y que al identificar diferencias y similitudes entre ellas, se enriquece el estudio y al comparar lo incomparable se incrementa la amplitud del rango de las categorías.

4.2.4 Saturación teórica

En apartados anteriores ya he expresado que durante el muestreo teórico se recogieron datos y estos se sometieron a análisis, a la vez que se formulaban preguntas que nacían durante ese proceso. Se hace mención nuevamente de ello para dejar claro cómo fue que se disipó la inquietud respecto a la pregunta: ¿Cuándo dejar de recoger información? Es aquí cuando se presenta el criterio de *saturación teórica*, a partir del cual se decidió cesar el muestreo de los distintos incidentes pertenecientes a cada una de las categorías. Entonces debemos entender que la saturación teórica de la categoría significa que no se ha encontrado ningún tipo de información adicional que permita desarrollar nuevas propiedades de la categoría o nuevas categorías; también se refiere

⁵⁴ Codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

a la interrogación que se mencionaba anteriormente, la cual debe hacerse de manera cuidadosa y continua a los datos, antes de que se llegue a las conclusiones teóricas.

En este estudio sobre los sentidos y significados de la tutoría situada en el marco de la formación inicial docente, la saturación teórica de las categorías se alcanzó al ir realizando de manera conjunta, la recogida y el análisis de los datos; es decir, que una vez que se consideró saturada una categoría, se determinó que ya no existía ninguna razón para volver a recoger datos sobre las características y propiedades de esa misma categoría. La saturación teórica es importante, ya que ayuda a resolver problemas de codificación y reducción de categorías de la extensa lista original de ellas, además de permitir identificar propiedades y decidir qué tipo de situaciones son interesantes de seguir investigando.

4.2.5. Método comparativo constante

El método comparativo constante (MCC) es la búsqueda de semejanzas y diferencias a través del análisis de los incidentes contenidos en los datos. Comparando dónde están las aproximaciones y disparidades de los hechos, es que se pueden generar conceptos y reconocer características, basadas en los patrones de comportamiento que se identifican como repetitivos en los registros de observación y entrevistas. En definitiva, este método persigue hallar regularidades en torno a procesos sociales. Se juzga conveniente distinguir las cuatro etapas del análisis cualitativo a través del MCC, en este estudio en particular:

1. *Comparación de incidentes y su categorización*: se comenzó con la comparación de incidente a incidente, donde se fueron asignando tantas categorías como se creía necesario, mismas que emergían de los códigos in vivo, se fueron etiquetando conceptos y estos a su vez fueron integrando las categorías en varios niveles: en la misma categoría del mismo grupo o en la misma categoría con otros grupos o subgrupos distintos. Por lo tanto fue necesario un continuo ir y venir a los datos. (CODIFICACION ABIERTA)

2. *Integración de categorías y propiedades:* de la etapa anterior se tuvo una gama de categorías que en esta fase se integraron para formar el núcleo de la teoría emergente. Se realizaron matrices, mismas que no son otra cosa que diagramas que ayudaron a localizar las áreas y alcances del estudio; por medio de los cuales se identificaron combinaciones de factores condicionantes, así como favorecieron el rastreo entre factores contextuales, interacciones y acciones. La elaboración de estos diagramas favoreció la organización del material para poder argumentar un recuento explicativo más completo del fenómeno investigado. (CODIFICACION AXIAL)

3. *Conceptualización teórica y reducción de la teoría:* se dio a dos niveles, en el primero a partir de las categorías y en el segundo a partir de la teoría inicial; se buscaba dar forma a la teoría que iba emergiendo al tratar de articular explicaciones teóricas, lo que permitía que la codificación fuera focalizada y selectiva. Esa articulación teórica se debía caracterizar por tener clarificación lógica; descartar propiedades irrelevantes de las categorías; integrar detalles de las propiedades en los esquemas de categorías interrelacionadas y reconocer las principales categorías, propiedades e hipótesis. (CODIFICACION SELECTIVA)

4. *Escritura de teoría:* se organizaron y sistematizaron las anotaciones para clasificarlos, volviendo de nuevo a los registros de incidentes iniciales para ir diseñando un diagrama general que integrara las diferentes categorías, sus propiedades y dimensiones en el proceso estudiado: “la construcción de sentidos y significados de la tutoría situada en el marco de la formación inicial docente”; que apoyara a explicar la realidad investigada, fundamentada en los datos recogidos, creando conexiones teóricas de niveles más abstractos. En esta última etapa se plasmó por escrito la serie de ideas que provinieron de la clasificación teórica, se recogieron las aportaciones de manera sistematizada de las etapas anteriores. (ESCRITURA TEÓRICA)

El método comparativo constante fue fundamental, ya que permitió desde el inicio poder codificar y reflexionar sobre el tipo de datos que se estaban recogiendo, de esta manera se provocó el desarrollo de la habilidad deductiva que demandaba el muestreo teórico, mismo que fue guiando el análisis y, así, durante el desarrollo de la investigación de campo se fue facilitando la interpretación, comprensión y explicación del fenómeno estudiado.

5. proceso de la investigación

5.1 En cuanto a la población de estudio

Los sujetos que forman parte del objeto de investigación son, por una parte, estudiantes normalistas en formación docente que cursan la Licenciatura de Educación Primaria, Plan 1997, en la Escuela Normal “Valle del Mezquital” de Progreso de Obregón, Hgo. Por otra parte, docentes titulares de grupos de la Esc. Prim. “Lázaro Cárdenas” de la misma población; así como dos asesores de la Escuela Normal mencionada.

La elección de éstos fue intencional y se puede considerar que su acceso a la investigación fue voluntario, ya que se les invitó a participar al asesor de las actividades académicas de 7° y 8° semestres de la Normal; al Directivo de la Escuela Primaria en la que se insertarían los estudiantes normalistas y las maestras que fungirían como tutoras, aceptando todos ellos. Cabe señalar que la participación de los estudiantes que se insertarían a la práctica docente tutorada, fue por imposición, ya que dependió de la asignación realizada por el asesor de la Normal.

Los participantes han sido identificados con nombres ficticios, esto para preservar el criterio de confidencialidad acordado con ellos. De esta manera se integran dos asesores de la escuela normal, responsables de Trabajo Docente I y II; del Seminario de Análisis de Trabajo Docente I y II y de las sesiones de Taller para tutores. Los asesores académicos se identifican como: Mtro. Alfredo, de 60 años de edad, con 41 años de servicio y la Mtra. Irene, de 42 años de edad, con 20 años de servicio, ambos se desempeñan como catedráticos a cargo del Seminario de Trabajo Docente I y II.

Las maestras en servicio que fungieron como tutoras han sido denominadas de manera individual como “*Maestra-Tutora*”, y se ha utilizado la abreviatura MT para distinguirlas, además de haberles asignado igualmente nombres arbitrarios.

Para identificar a los estudiantes normalistas se siguió una dinámica similar, sólo que a ellos se les identificó como “*Maestra(o)-Practicante*”, por ser la manera en que se les reconoce en la escuela primaria tanto por los maestros-tutores como por los niños de la escuela y padres de familia. En el cuadro que se muestra a continuación se les ha organizado a todos, considerando el grado, grupo, número de alumnos integrantes, el maestro que funge como tutor y el estudiante normalista asignado, para de esta manera identificar las binas de tutores y practicantes.

ESQUEMA 3.- ASIGNACIÓN DE BINAS TUTOR-PRACTICANTE

GRADO Y GRUPO	NUMERO DE ALUMNOS	MAESTRO-TUTOR	MAESTRO-PRACTICANTE
1° “A”	30	Profra. Georgina: 35 años de edad, licenciada en educación titulada, 12 años de servicio	Graciela: 20 años de edad, estudiante de 8° semestre de Licenciatura en Educación Primaria
1° “B”	31	Profra. Gina: 46 años de edad, profesora de educación primaria, formada con el Plan 75, 26 años de servicio	Oscar: 21 años de edad, estudiante de 8° semestre de Licenciatura en Educación Primaria
2° “A”	28	Profra. Juana: 23 años de edad, licenciada en biología titulada, 9 meses de servicio	Alondra: 21 años de edad, estudiante de 8° semestre de Licenciatura en Educación Primaria
2° “B”	28	Profra. Rita: 42 años de edad, licenciada en educación titulada, 17 años de servicio	Graciela: 20 años de edad, estudiante de 8° semestre de Licenciatura en Educación Primaria
2° “C”	27	Profra. Mary: 39 años de edad, estudiante de Licenciatura en geografía en la Normal Superior, 17 años de servicio	Lucia: 20 años de edad, estudiante de 8° semestre de Licenciatura en Educación Primaria

5.2. Contacto con los sujetos objeto de investigación

Cada investigación en su etapa inicial considera diversos aspectos consecutivos a la elección del contexto en que se realizará, y para la selección de los sujetos objeto de estudio. En el convenio que se establece con los sujetos de este caso, se contemplaron las siguientes premisas:

- ✓ Se dio a conocer a los sujetos los objetivos de la investigación y se les especificó sobre su participación directa e indirecta en ella.
- ✓ Se establecieron convenios sobre los tiempos de inmersión a la investigación empírica en los dos contextos escolares, explicando el uso que se le daría a la información.
- ✓ Se organizó una matriz de aplicación de instrumentos de investigación con base en la calendarización proporcionada por los sujetos,⁵⁵ misma que se les dio a conocer a los asesores de la escuela normal, al directivo de la escuela primaria, a las maestras-tutoras de la misma institución y a los estudiantes normalistas.
- ✓ En común acuerdo con los sujetos participantes, se llevaron a cabo entrevistas informales con la finalidad de iniciar el acopio de información.

Cabe mencionar que se fueron realizando ajustes tanto en fechas como en actividades que se contemplaban en el plan de investigación inicial, ya que durante la investigación fueron surgiendo algunas situaciones que demandaron modificaciones por cuestiones propias del método empleado⁵⁶, además de la disposición por parte de los sujetos que se investigaban.

5.3. Fuentes de información sobre la tutoría en el marco de la formación inicial docente

Es importante reconocer que el estudio se centra en el proceso de tutoría en los estudiantes normalistas en su última fase de formación profesional, por lo tanto se debe

⁵⁵ Mostrada en el Anexo 1

⁵⁶ Mencionado en el apartado de Perspectiva metodológica, p. 37

tener presente que hay prescripciones legitimadas que rigen este proceso, documentos que tuvieron que conocerse y derivar a posteriores análisis, entre ellos están:

- a. Análisis del *Plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria de las escuelas normales*, para identificar el perfil de egreso, el mapa curricular y conocer la descripción de las asignaturas que remiten a la vinculación del contexto normalista con los contextos escolares reales.
- b. Análisis de los *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico* durante séptimo y octavo semestres, para reconocer las modalidades de inserción a las escuelas primarias, los propósitos de la estrategia de tutoría, la distribución de tiempo, la dinámica de elección de escuelas y tutores que se sugiere desde el discurso formal, así como conocer las responsabilidades de los distintos sujetos.
- c. Análisis de la *Guía de trabajo del Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II*, para identificar la relación entre las actividades que se llevaban a cabo en éstos espacios y las propias de la práctica de inserción al Trabajo Docente I y II.

5.4. Inserción al campo empírico

A continuación de la exploración y análisis de esos textos que proporcionaron información documental, se procedió al acopio de información empírica⁵⁷, para esto se realizó el diseño de aplicación de técnicas de recolección de información. Los primeros acercamientos en esta investigación se dieron a través de algunas charlas informales, para posteriormente realizar entrevistas en su modalidad semi-estructurada; esto con el propósito de recabar diversos puntos de vista y aportes referentes al fenómeno estudiado. Estas se dirigieron a los asesores de la Escuela Normal, a las maestras que se desempeñaron como tutoras y a los estudiantes normalistas tutorados; cabe mencionar que también se consideró la observación de prácticas de secuencias didácticas de los futuros docentes en los grupos que fueron asignados; además del posterior análisis de

⁵⁷ El Anexo 1 muestra la matriz de organización sistemática de la aplicación de técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de información empírica, con base al abanico unidades analíticas que se desplegaron de la problemática y objeto de investigación.

las valoraciones de las experiencias vividas por parte de las tutoras de los estudiantes normalistas en la inmersión al trabajo docente en contextos escolares reales.

Para las observaciones *in situ* se consideró pertinente el uso de la videograbación enfocada al desarrollo de las secuencias didácticas impartidas por los estudiantes normalistas; las cuales eran tutoradas por las maestras expertas; también se registraron observaciones y registros de audio de las distintas sesiones del taller de preparación de tutores.

5.4.1. Análisis de desempeños y experiencias adquiridas en la tutoría dentro del marco de la formación docente

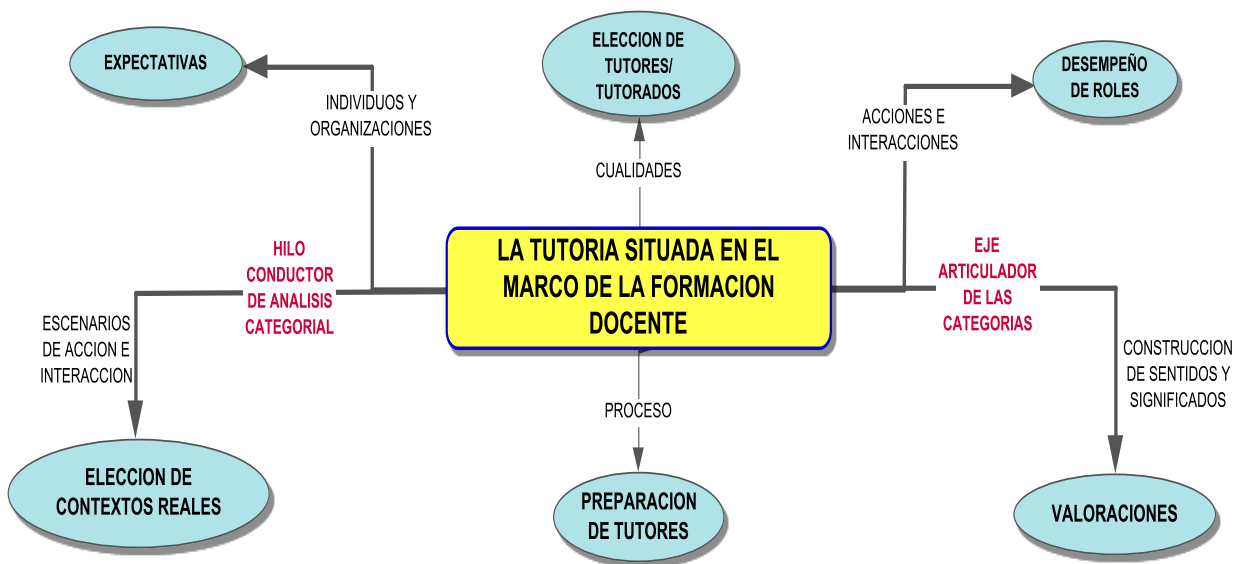
Como ya se ha mencionado anteriormente, el tratamiento de los resultados obtenidos se realizó mediante el proceso característico de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), específicamente con los aportes de Corbin y Strauss; para ello se elaboraron esquemas de pauta de análisis⁵⁸, correspondientes al proceso de codificación abierta. En dichos esquemas se integran datos iniciales referentes a la organización de la técnica de recolección de información, para proseguir con el análisis e interpretación de la información primaria, trabajando a partir de los códigos *in vivo*, los cuales se analizan para identificar los conceptos que emergen de la información, continuando con la significación contextualizada de los mismos y que al integrarlos apoyan la conformación de categorías, y completando dicho esquema con la redacción de memorandos en distintos momentos; por último, he integrado al final del análisis el diagrama de las categorías identificadas, sus dimensiones y propiedades, además de interrelacionarlas como se sugiere en la codificación axial. Este proceder se utilizó tanto para los registros de observación como para las transcripciones de las entrevistas y las transcripciones de registros de audio, el manejo de estos aspectos correspondientes a la codificación abierta y axial favorecieron la codificación selectiva; de esa manera se pudo derivar una explicación coherente de una realidad en particular como la que motivó esta investigación; posteriormente, se agruparon aquellos conceptos y categorías similares o

⁵⁸ Anexo 2 Pauta de análisis de entrevista, diseño creado por la investigadora.

distintas, tratando de mantener relaciones entre ellas en vínculo con la categoría central utilizando los diagramas elaborados en la codificación axial, esto es lo que facilitó la confección de esquemas en donde se integró la información por unidades analíticas⁵⁹.

Dicho esquema sirvió de guía al proceso de interpretación de cada entrevista, observación o valoración. Sobre todo, interesaba considerar la singularidad de cada maestra-tutora, de cada asesor, de cada maestro-practicante, así como la peculiaridad del desempeño y relación de cada bina tutor-tutorado. Cada bina presentó características distintas, y fue la codificación selectiva la que apoyó a identificar la categoría central como tema principal de la investigación, construyéndose desde el diseño de la misma y reconstruyéndose durante el proceso de codificación abierta y axial que se muestra en el siguiente esquema⁶⁰.

ESQUEMA 4.- CODIFICACIÓN SELECTIVA



Esto favoreció la determinación de algunas pautas a seguir para identificar lo común entre lo diverso, entre las que destacan:

⁵⁹ Anexo 3 Esquema de organización de categorías y propiedades por unidades analíticas.

⁶⁰ Esquema elaborado por esta investigadora.

- a) La lectura continua de las transcripciones literales de entrevistas para identificar conceptos clave, etiquetarlos e ir reorganizándolos para obtener una nueva visión.
- b) La toma de decisiones con respecto a la relevancia de los conceptos emergidos de los códigos *in vivo*, junto con su articulación en un panorama global.
- c) La narrativa de las interpretaciones de la investigación integra los aportes de las cinco binas de tutores-tutorados, de los asesores, además de las diversas observaciones realizadas y de la práctica del taller de formación de tutores.

Considero importante destacar dentro de lo común de la dinámica de construcción de sentidos y significados de la tutoría, la vinculación de la diversidad de desempeño de roles, que en este caso fue el principal motivo de estudio. También se tiene presente que dicha fase se encuentra inmersa en el proceso de formación docente inicial; por tanto, se hace necesario reconocer que existen demandas y consignas formales que rigen las prácticas que se generan; independientemente de que al transcurrir de las mismas, se han sedimentando hábitos acordes a las interpretaciones de los sujetos inmersos en el proceso; los cuales, a su vez, han realizado adaptaciones a sus roles.

Pero entonces cabe preguntarse ¿Cuáles son los antecedentes de la tutoría en el plano curricular de la formación inicial docente? ¿Cómo se proyecta la función tutorial desde el plano del discurso formal? ¿Qué lineamientos rigen la vinculación entre la escuela Normal con las escuelas primarias? Y éstas fueron algunas de las interrogantes que de alguna manera marcaron la primera fase de la investigación; por lo tanto, el siguiente capítulo aborda los antecedentes de la tutoría en el plano curricular de la formación en las escuelas normales de México.

CAPITULO II

LA TUTORIA EN EL PLANO CURRICULAR DE LA FORMACION DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES DE MEXICO: ANTECEDENTES

En la actualidad enfrentamos demandas de un mundo dinámico, multicultural, globalizador e innovador, ante el cual surge la necesidad de formar individuos capaces de enfrentar los retos que la sociedad presenta día a día; entre otros, la formación de hombres y mujeres con un desarrollo integral, provistos de competencias, conocimientos, actitudes y valores que les permitan incorporarse de manera eficiente al ámbito en que se desenvuelven. Si bien es cierta la existencia de preocupación en diversas instituciones sociales interesadas en contribuir a esta formación, también es cierto que de ellas la escuela es considerada con la mayor responsabilidad; pues a ella se le designa la tarea de proporcionar al individuo las herramientas necesarias para el logro de su potencial humano.

Por tanto, la responsabilidad de este reto demanda contar con un sistema de educación superior de formadores orientado a satisfacer las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano que sea promotor de las innovaciones educativas que se implementen. Ante esta situación, la formación de profesores de educación básica ha sido un elemento histórico fundamental para responder a la tarea del sistema educativo nacional.

En el plan de estudios de 1997, el programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales desarrollado por la Secretaría de Educación Pública, estableció las competencias del nuevo maestro en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de contenidos de enseñanza, competencias didácticas; identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. En este plan, la propuesta curricular para la formación inicial de los maestros otorga especial importancia a la observación y a la práctica educativa en las escuelas primarias, pretendiendo de esa

forma la integración del conocimiento sistemático-teórico-gradual en interrelación con las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente.

El presente estudio se inserta precisamente en el momento de acercamiento de los alumnos normalistas al ambiente escolar y la complejidad del trabajo docente que les permite poner en juego las destrezas, habilidades y competencias educativas adquiridas en la escuela, enfrentándolas a situaciones en contextos escolares reales. En la inserción de los futuros maestros a las prácticas de trabajo docente en las escuelas primarias, se implican los esfuerzos conjuntos de profesores de las escuelas normales y los maestros de las escuelas primarias, mismos que se integran en su calidad de “expertos”, de quienes se espera cumplan la función de asesoría durante las prácticas de los futuros maestros en contextos reales, guiándolos en los procedimientos y toma de decisiones adecuadas para mejorar la calidad de la enseñanza y transmitir sus saberes y experiencias en el trabajo con los grupos de niños con los que ha desempeñado su labor docente.

Así pues, esta investigación se orienta hacia conocer, comprender e interpretar *la construcción de sentidos y significados de la tutoría situada en el marco de la formación docente de los licenciados de educación primaria*, identificando al menos cinco procesos fundamentales:

- a) La dinámica de elección de escuelas y tutores.
- b) Las características de trayectoria en su formación y experiencia con que se insertan los docentes expertos a la función tutorial.
- c) Las nociones y significados que tienen los docentes expertos respecto a sus responsabilidades y funciones.
- d) La formación que reciben los docentes expertos para desempeñar dicho rol.
- e) La práctica de la tutoría situada en contextos escolares reales

Como puede percibirse, la tutoría situada en el marco de la formación de los normalistas es la pieza clave de la presente investigación, por ello el conocimiento del

escenario histórico-cultural del fenómeno investigado es el objetivo de este capítulo, donde se tratarán aspectos relacionados a los antecedentes de la tutoría en las escuelas normales y la formación de docentes de educación primaria, integrados en los planes de estudios de 1975, 1984 y 1997, así como la descripción de las asignaturas que proyectan la vinculación entre la teoría y la práctica docente.

1. Planes de estudio de las escuelas normales: un balance histórico.

Desde la consumación de nuestra independencia, la idea sobre la necesidad de educar a la población se advierte con claridad expresa, ahora que, la clave para llevar a cabo dicho propósito sin duda es el profesorado encargado de tal tarea; la concepción y sistematización moderna en lo referente a la formación de maestros en nuestro país es relativamente reciente, además de asumirse como una necesidad social a partir del siglo XIX.

Esa obligación del estado de proporcionar educación a todos los habitantes planteó entonces el reto de la creación de las instituciones que se encargarían de la preparación de los maestros, lo que dio fundamento al origen de las escuelas normales.

Algunas ideas que fundamentan al normalismo de México, se encuentran en las tesis de Enrique Laubscher⁶¹, quien preconizaba los principios de la enseñanza objetiva y las del pedagogo suizo Enrique C. Rébsamen⁶² quien manifestaba que la educación tenía como finalidad la libertad, además de que debía servir a los intereses nacionales; es importante resaltar que estas ideas fueron perfilando un discurso e imágenes que prevalecieron en la concepción de la formación del maestro durante un período prolongado.

⁶¹ Fundador de la Escuela Modelo de Orizaba y precursor de la nueva corriente de pedagogía mexicana entre 1867 y 1870

⁶² Su trayectoria en la educación está estrechamente ligada con el impulso que hizo posible la fundación de las primeras escuelas normales, pensadas con la intención de preparar, sustentar y dictar la doctrina pedagógica y las bases científicas que normarían el desarrollo de la educación, principalmente en las instituciones públicas. En 1901, el presidente Porfirio Díaz nombró a Rébsamen Director General de enseñanza normal.

Para E. C. Rébsamen, la educación resultaba indispensable en la consolidación de la unidad nacional, para lo cual se requería de un esfuerzo extraordinario, dado el carácter incipiente del sistema educativo del país, Rébsamen, afirmaba:

"El secreto está en la educación de las masas populares y el factor principal en las escuelas normales; pero, ¿qué entiendo por escuela normal?... ¿El plan de estudios para formar sabios, el edificio elegante y los gabinetes repletos de material escolar, las bibliotecas apretadas por gruesos volúmenes o el brillante profesorado desfilando majestuosamente como el cortejo de un rey? [...] Lo que caracteriza a la escuela normal es la aplicación teórico-práctica de la doctrina para formar hombres y para formar ciudadanos, y esta doctrina como tal, debe ser científica y debe ser práctica" (E., 1981)⁶³

Es posible identificar que Rébsamen consideraba que las escuelas normales tenían como misión la aplicación teórico-práctica de la doctrina para formar hombres y ciudadanos, doctrina que concebía como científica y práctica, así como también distinguía la importancia de la educación de las masas populares para la formación de ciudadanos libres; en estas ideas se percibe el predominio de un pensamiento liberal que exalta a la libertad como condición esencial del ejercicio de la ciudadanía.

"Para cumplir esta tarea cultural y responder a uno de los compromisos establecidos en la nueva Constitución, fue necesario incorporar a la tarea educativa a mujeres y hombres con conocimientos básicos dispuestos a enseñar a quienes no sabían leer ni escribir o que carecían de la educación elemental⁶⁴", para contribuir de esa forma a la expansión del servicio educativo (SEP, 1997).

En esas condiciones, surgieron en México nuevas instituciones dedicadas a la formación de maestros, como las escuelas normales rurales y las escuelas regionales campesinas, siendo necesario realizar una reforma profunda de las escuelas normales que ya existían. Así, la educación normal adquirió una nueva identidad, expresada en los

⁶³ Curiel M. Martha E. 1981. Historia de la educación pública en México. México: SEP-Fondo de Cultura Económica. p. 430.

⁶⁴ Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Secretaría de Educación Pública. p.11

programas de estudio; cuyo rasgo principal fue la formación de educadores comprometidos con las causas populares, la organización social, la reforma agraria y la promoción del desarrollo rural.

En etapas posteriores las escuelas normales experimentaron cambios en sus planes y programas de estudio: se fortalecieron los contenidos de formación humanística, científica y pedagógica; paulatinamente, se disminuyó el peso de la formación ideológica y política que tenían los planes anteriores. Con los diversos tipos de instituciones formadoras de docentes se constituyó un subsistema de educación normal; en el que, desde entonces, y hasta finales de la década de los setenta, la formación de los normalistas experimentó importantes transformaciones.

Es importante destacar que a pesar del crecimiento de la educación normal no fue posible preparar el suficiente personal docente, para atender la demanda de educación primaria; esto se hizo muy notable sobre todo en las zonas rurales, donde hubo necesidad de incorporar a la tarea educativa a jóvenes sin formación normalista. Con este propósito en 1944 se fundó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio para impartir la formación en servicio, esta institución logró establecer principios, contenidos, estrategias y formas de trabajo que hoy en día continúan formando parte importante del legado normalista.

Posteriormente, para atender la demanda del servicio educativo a la población, hubo la necesidad de adaptar los planes de estudio a las condiciones de las zonas donde los egresados ejercerían su función; además de tener en cuenta el propósito de mejorar la calidad en la formación de profesores, surgieron otras formas distintas de instituciones como los Centros Regionales de Educación Normal y las Escuelas Normales Experimentales.

A partir de la época del Estado benefactor (1970-1982), la educación normal inició una etapa de expansión acelerada y sin control en menos de diez años; considerando a los diversos tipos de escuelas normales, la matrícula pasó de 111 000 alumnos en el ciclo

1973-1974, a 333 000 para el ciclo 1981-1982, el punto más alto de su crecimiento en la historia de la formación de maestros. Particularizando en la carrera de profesor de educación primaria, en ese mismo periodo la matrícula pasó de 66 000 a 157 400 estudiantes.

La duración de los estudios y la garantía de contar con una plaza al término de la carrera fueron, probablemente, factores que influyeron decisivamente en el crecimiento acelerado de la demanda por ingresar a las escuelas normales públicas. Habría que considerar, por otra parte, que la demanda de la educación primaria provocó que también los egresados de las normales particulares obtuvieran empleo en las escuelas públicas de ese nivel.

A raíz de una inadecuada organización de la oferta y la demanda de maestros, ésta se desequilibró en un plazo relativamente corto, tanto a nivel federal como al interior de cada estado del país; en este contexto, la demanda de orden en la organización y administración sistemática de la preparación del profesorado, condujo a lo que se conoce como pedagogía y control, de inspiración administrativa que se inscribe sustantivamente en el taylorismo⁶⁵ propio de la industrialización estadounidense. Es significativo entender que en la elaboración de planes y programas de estudios los principios que impactaron básicamente fueron:

1. La división técnica del trabajo a partir de la segmentación del mismo
2. Establecimiento de jerarquías para el funcionamiento del sistema, y
3. El control de tiempos y movimientos⁶⁶.

Los dos primeros principios se centran en la integración de especialistas para la elaboración de planes y programas, y en la segmentación de la propia tarea docente. Ésa

⁶⁵ El taylorismo, denominado así por el estadounidense Frederick Winslow Taylor, y relativo a la organización del trabajo, se refiere a la división de las distintas tareas del proceso de producción. Este fue un nuevo método de organización industrial, cuyo fin era aumentar la productividad y evitar el control que el obrero podía tener en los tiempos de producción.

⁶⁶ http://www.querencia.psico.edu.uy/libros/graciela_dondo201004.htm

estrategia generó una inadecuada organización en el campo educativo, ya que no se concibió como una actividad integradora sino que segmentó jerárquicamente, la acción educativa con diversos especialistas avocados a distintas partes de la misma: unos a la programación, otros al diseño de los sistemas de acreditación y reduciendo la tarea a los docentes al cumplimiento de las rutinas del programa que otros programaron y otros más diseñaron.

Lo anterior se menciona para poner énfasis en los aspectos administrativos que integran los planes y programas de estudio, ya que esta perspectiva conduce a la dinámica burocrática que hasta hoy les caracteriza; sin embargo, a partir del desarrollo de la pedagogía pragmática⁶⁷, la necesidad de construir planes y programas de estudio se convirtió en una exigencia institucional.

1.1 Plan de estudios 1975

El Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), fundado el 12 de julio de 1957, organizó en los meses de junio y julio de 1975 tres reuniones regionales que se celebraron en Oaxaca, Monterrey y Guanajuato con el fin de establecer los lineamientos generales para la reforma del plan de estudio de las Escuelas Normales, que finalmente culminó con la Asamblea plenaria del CONALTE en Cuernavaca, Mor⁶⁸. Los temas que se trataron fueron los siguientes:

1. La educación normal, sus antecedentes, los fundamentos jurídicos y los objetivos.
2. Lineamientos generales sobre planes y programas de estudio en educación normal.
3. Metodología y evaluación en educación normal.

⁶⁷ Según Alfonso Valera (2006), citando a Dewey, la pedagogía pragmática, considerada como activa radical, toma como categoría rectora a la acción como fin en sí misma a partir de analizar los resultados de los procesos como evidencia de una acción anterior. La fuerza de este elemento central en la teoría pedagógica pragmática adopta un valor utilitario, siempre y cuando sea capaz de mejorar las condiciones de vida de los seres humanos. No por gusto algunos especialistas la catalogan como pedagogía del interés, puesto que centra su atención en el provecho de los resultados sin importar los medios

⁶⁸<http://www.observatorio.org/colaboraciones/2005/FORMACION%20PEDAGOGICA%20-%20Policarpo%20Chacon%20-%204%20ago%202005.pdf>

4. La organización democrática de las escuelas normales.
5. Expansión y regulación del sistema de educación normal en el país.

Esas tres reuniones tuvieron como finalidad reforzar lo legislado, ya que se trataron aspectos estipulados en el artículo 3º. Constitucional y en la Ley Federal de Educación de 1973, concretamente puntos del artículo 5º de esta Ley (SEP, 1975)⁶⁹. En ninguna de las cinco temáticas se trataron asuntos de fondo relativos al contenido de los programas, ya que las decisiones finales acerca de los planes y programas de estudio las tomaron los funcionarios de la SEP y se las impusieron a los diseñadores.

Es importante considerar que en ese tiempo estaba en pleno apogeo en México, la tecnología educativa y, por ese motivo, por primera vez apareció en un plan de estudios de educación normal, la materia *tecnología educativa*. Además, el diseño curricular se sustentó en esta perspectiva coincidiendo con lo que dice Rodríguez Rojo en cuanto que la teoría curricular técnica refleja el pensamiento positivista y corresponde a un modelo tecnológico cuyo “elemento fundamental son los objetivos. Estas metas han de ser evaluadas y a ello se ajustarán tanto los contenidos como los métodos para conseguir sus propósitos (Rojo, 1997)⁷⁰”

Respecto a la tecnología educativa puede decirse que existen, al menos, dos tendencias: una que recupera los planteamientos de Skinner⁷¹ y la otra que ha sido recomendada por organismos internacionales como la OEA y la UNESCO relacionadas con el enfoque de sistemas, los objetivos y los modelos de instrucción.

⁶⁹ Secretaría De Educación Pública. Consejo Nacional Técnico de la Educación. Educación normal. Resoluciones de Cuernavaca, ed. Roer: México; 1975.

⁷⁰ Martín Rodríguez Rojo. Hacia una didáctica crítica, ed. La Muralla: Madrid; 1997, Col. Aula abierta. p. 145

⁷¹ La propuesta tecnológica en el campo de la educación también quedó vinculada a una concepción positivista (concretada en formulaciones de autores como Skinner, Briggs, Chadwick, Gagné, Merrill, Romiszowski...) que buscaba conocer las leyes que rigen la dinámica de la realidad educativa y mantenía una visión instrumentalizadora de la ciencia donde la Tecnología Educativa asumía la dimensión prescriptiva. Desde este marco, existe una clara diferenciación entre los tecnólogos, que realizan los diseños y materiales para ser aplicados en las intervenciones instructivas, y el profesorado encargado de aplicarlos en el aula.

Estos dos planteamientos fueron recuperados en el diseño del plan y programas de estudios de 1975 por ser las tendencias hegemónicas de esa década; no existe una interpretación correcta del diseño curricular, pues desde esta perspectiva, en lo que corresponde al *diagnóstico de necesidades*, en este Plan se partió de las tres reuniones regionales y no de las necesidades reales de la sociedad. A este respecto, Hilda Taba señala que el diagnóstico “es esencialmente, el proceso de determinación de los hechos que deben ser tomados en cuenta al adoptar decisiones para el currículo. Algunas de estas decisiones conciernen a problemas menores, tales como la determinación del nivel al cual ha de trabajarse en una clase dada...⁷²”; de esta manera, puede precisarse que el tipo de diagnóstico está relacionado con la determinación de necesidades educacionales de los estudiantes, las condiciones de aprendizaje y los factores que afectan la realización de los objetivos (Taba, 1980).

Con respecto a los objetivos y al perfil de egreso, puede inferirse que estos corresponden a las recomendaciones surgidas de las reuniones regionales, pero en ninguna de ellas existe un planteamiento preciso de lo que se esperaba con relación al perfil del egresado, es decir a los propósitos de la formación de los profesores de educación primaria. Los organizadores se olvidaron de que una “enunciación clara de objetivos ayuda a seleccionar, de los vastos campos del conocimiento en las diversas disciplinas, aquellos realmente necesarios para lograr algún resultado válido...”. Con relación a los *programas de estudio*, se recomendó el modelo de organización curricular por áreas de conocimiento como una forma de integración de los mismos.

Se destaca en cuanto a la tecnología educativa, que lo más importante era lo que acontecía en el aula, es decir lo que los alumnos aprendían en ella; en este caso lo que los futuros profesores aprendían y podían demostrar frente al maestro, para poder ser enjuiciados por él conforme a los objetivos programáticos. Por este motivo, como dice Hilda Taba, los objetivos “deben ser reales e incluir sólo aquello que puede ser trasladado al currículo y a la experiencia del aula [...] El alcance de los objetivos debe ser lo

⁷² Hilda Taba. *Elaboración del currículo*, (1980) Buenos Aires: Troquel, traducción de Rosa Albert. p.305

suficientemente amplio como para comprender todos los tipos de resultados de los cuales la escuela es responsable (Taba, 1980)⁷³”

Además importa reconocer que una de las principales características de este plan de estudios es que se proponía una formación dual, lo que quiere decir que se pretendía formar simultáneamente bachilleres y profesores. Esta pretensión se expresó en la inclusión en su programa, de un alto número de materias dedicadas a la formación general, propia del bachillerato, lo que debilitó la formación específica para el ejercicio de la docencia.

Si a la situación anterior se le agrega que conforme avanzaba la década de los ochenta el número de egresados superaba la capacidad de empleo en el sistema escolar, se entenderá por qué se decidió reestructurar el plan de estudios de la formación inicial docente.

1.2. Plan de estudios de 1984

El Acuerdo 134 suscrito por el Presidente Miguel de la Madrid Hurtado, el 22 de marzo de 1984⁷⁴, respondía a la demanda de elevar de la calidad de la educación normal a nivel profesional, anhelo del magisterio nacional y por ende esto se manifestaría en el acrecentamiento de la calidad de la educación del país, es entonces que se instituyó el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas normales, en cualquiera de sus tipos o especialidades; en consecuencia, se estableció el bachillerato como requisito de ingreso a la carrera docente inicial, asimismo se diseñó y aplicó un nuevo plan de estudios (SEP, 1997). Ello contribuyó a que las escuelas normales fueran consideradas formalmente como instituciones de educación superior.

Esta disposición ocasionó cambios trascendentales en las escuelas normales: la dimensión del sistema se redujo, su organización y funcionamiento se alteraron con la

⁷³ Ibídem, pp. 270-271

⁷⁴ Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria (1984) Secretaría de Educación Pública.

asignación de nuevas responsabilidades para las instituciones, se establecieron nuevas condiciones laborales para el personal docente y, principalmente, se planteó un cambio radical en la concepción y los contenidos para la formación inicial de los licenciados de educación primaria. De esta manera, se emprendió una nueva etapa en la historia de la educación normal en nuestro país.

El acuerdo anteriormente mencionado alude en el Artículo 2° que el plan de estudios de licenciatura en educación primaria está integrado por dos áreas de formación: una general, de tronco común, y otra específica para el nivel educativo en el que se ejercerá la docencia. El área general de tronco común está integrada por tres líneas de formación: social, pedagógica y psicológica y un grupo de cursos instrumentales; en total cubren treinta y un espacios curriculares. El área específica está integrada por los cursos que atienden las características de la educación primaria, y cubren treinta y dos espacios curriculares.

El Artículo 3° refiere que el plan de estudios a que se alude en el artículo anterior se desarrollará en ocho semestres, dos de ellos en cada ciclo escolar establecido por la Secretaría de Educación Pública; así como en el Artículo 4° señala que el plan de estudios para la licenciatura en educación primaria comprenderá los cursos semestrales y las asignaturas correspondientes a cada uno de ellos, como a continuación se muestran (SEP, 1997)⁷⁵:

ESQUEMA 5.- MAPA CURRICULAR 1984

LICENCIATURA DE EDUCACION PRIMARIA				PROGRAMA DE ESTUDIOS 1984			
PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SEPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
MATEMATICAS	ESTADISTICA	INVESTIGACION EDUCATIVA I	INVESTIGACION EDUCATIVA II			SEMINARIO PEDAGOGIA COMPARADA	SEMINARIO: MODELOS EDUCATIVOS CONTEMPORANEOS SEMINARIO: APORTES DE LA

⁷⁵ Fuente: Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria (1984) Secretaría de Educación Pública. p. 37

				LABORATORIO DE DOCENCIA II	LABORATORIO DE DOCENCIA III		EDUC. MEXICANA A LA PEDAGOGIA
PSICOLOGIA EDUCATIVA I	PSICOLOGIA EDUCATIVA II	PSICOLOGIA EDUCATIVA I	PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE	PSICOLOGIA SOCIAL		LABORATORIO DE DOCENCIA IV	LABORATORIO DE DOCENCIA V
TEORIA EDUCATIVA I (BASES EPISTEMOLOGICAS I)	TEORIA EDUCATIVA II (AXIOLOGIA Y TEOLOGIA)	TECNOLOGIA EDUCATIVA I	TECNOLOGIA EDUCATIVA II	PLANEACION EDUCATIVA	DISEÑO CURRICULAR	EVALUACION EDUCATIVA	SEMINARIO: ADMINISTRACION EDUCATIVA
SEMINARIO: DESARROLLO ECONOMICO, POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO I (ANTECEDENTES)	SEMINARIO: DESARROLLO ECONOMICO, POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO II (EPOCA ACTUAL)	PROBLEMAS ECONOMICOS, POLITICOS Y SOCIALES DE MEXICO I	PROBLEMAS ECONOMICOS, POLITICOS Y SOCIALES DE MEXICO II	EL ESTADO MEXICANO Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION	COMUNIDAD Y DESARROLLO	SEMINARIO: IDENTIDAD Y VALORES NACIONALES. SEMINARIO: PROSPECTIVA DE LA POLITICA EDUCATIVA
ESPAÑOL I	ESPAÑOL II	LITERATURA INFANTIL	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA II	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA III	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA IV	SEMINARIO: ADMINISTRACION ESCOLAR DE EDUCACION PRIMARIA- SEMINARIO: RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA.
OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA I	OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA II	INTRODUCCION AL LABORATORIO DE DOCENCIA	LABORATORIO DE DOCENCIA I				CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA V
EDUCACION PARA LA SALUD I	EDUCACION PARA LA SALUD II (HIGIENE ESCOLAR)	EDUCACION FISICA I	EDUCACION FISICA II	COMPUTACION Y TECNOLOGIA EDUCATIVA	ORGANIZACION CIENTIFICA DEL GRUPO ESCOLAR (PSICOLOGIA EDUCATIVA II)	PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	SEMINARIO: ELABORACION DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL
APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICAS I	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICAS II	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICAS III	CREATIVIDAD Y DESARROLLO CIENTIFICO II	EDUCACION TECNOLOGICA I	EDUCACION TECNOLOGICA II	DIFERENCIAL I	DIFERENCIAL II

De acuerdo con esta organización, destaca la importancia del *Laboratorio de Docencia*⁷⁶, concebido como un centro activo para el análisis y la aplicación interdisciplinaria de los contenidos de las diversas líneas de formación, lo que permitiría que el futuro maestro, a partir de la observación dinámica de la práctica social y educativa, formulara un marco teórico conceptual que sería contrastado en la realidad del ejercicio de la docencia y de la experiencia profesional (SEP, 1997). Se pretende vincular la teoría con la práctica dentro de la realidad social, de tal manera que el estudiante normalista tenga la posibilidad de proponer alternativas didácticas congruentes. Se menciona en el mismo plan de estudios que:

“La disertación tradicional tendrá que cederle el paso a la investigación, a la reflexión, a la educación del grupo formado por adultos pensantes (SEP, 1984)⁷⁷”

De la misma forma, esta idea se refleja en uno de los objetivos de la licenciatura en educación primaria: ofrecer una sólida formación profesional, con una profunda orientación humanística sustentada en la cultura, la ciencia y la tecnología, que trascendiera a la práctica educativa.

Puede distinguirse que éste plan de estudios tuvo una influencia contrastante en la formación de maestros, ya que permitió vislumbrar un horizonte intelectual a nuevas perspectivas y dio un peso importante a contenidos teóricos que hasta entonces no habían sido considerados para su estudio en las escuelas normales de nuestro país.

Si bien es cierto que se tuvo el propósito de dotar a los futuros docentes de elementos que les permitirían incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente, también es cierto que algunos de estos propósitos sólo se cumplieron parcialmente y en ciertos casos provocaron problemas nuevos, no previstos por el plan y los programas, o bien causados por condiciones desfavorables en la aplicación del nuevo currículum, ya que al proponer un número excesivo de objetivos

⁷⁶ *Ibíd.*, p. 10

⁷⁷ *Ibíd.*, p. 13

formativos, de realización compleja, se debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela. Estos problemas se expresaron en los siguientes rasgos del plan 1984 (SEP, 1997)⁷⁸:

- Número excesivo de asignaturas por semestre, que fragmentó la atención del estudiante y presentó dificultades para la articulación de los contenidos de las diversas asignaturas en una cultura profesional coherente.
- Énfasis excesivo en el estudio de disciplinas teóricas, cuyos programas se organizaron como revisión general de conceptos, teorías e historia de la disciplina, sin énfasis en aspectos relevantes para la comprensión de los procesos escolares.
- Atención limitada al estudio del currículum de la educación primaria y a los conocimientos científicos y pedagógicos necesarios para su enseñanza, en especial de las asignaturas de carácter básico.
- Escasa familiarización con el trabajo real del maestro y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales.

Asimismo, el Consejo Nacional Técnico de la Educación refiere en cuanto a la educación normal que ésta se propone que el estudiante perciba a la educación como objeto de estudio científico en diferentes actividades del quehacer cotidiano y que se:

“contraste a través de ejemplos concretos que se den en la realidad inmediata, los sustentos teóricos metodológicos y las implicaciones de la lectura histórica y no histórica de la realidad educativa, así como el valor de la observación participante como medio para contribuir a su estudio científico. Esto último podrá llevarlo a cabo a través del análisis de las propias vivencias que el futuro profesor de educación primaria vaya teniendo en este espacio curricular y en general, en su proceso de formación profesional” (SEP, 1975)⁷⁹

⁷⁸ Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Secretaría de Educación Pública. pp. 17-18

⁷⁹ Secretaría de Educación Pública. Consejo Nacional Técnico de la Educación. (1975) Educación Normal. Resoluciones de Cuernavaca. México: Ediciones Roer. p. 19

De esta manera, el análisis de las problemáticas y las características del plan 1984, hacen posible reconocer una escasa vinculación entre los contenidos de las asignaturas pedagógicas y didácticas, y su aplicación en el desempeño del estudiante normalista. En particular cabe resaltar que la línea pedagógica, donde se concentró la formación para la enseñanza, tenía como propósito integrar los conocimientos teóricos con la práctica, además de desarrollar la investigación; se identifica en el plan de estudios que gran parte de sus contenidos se orientaron al estudio y manejo de técnicas de observación asociadas con la investigación-acción; considero que este proceder dio como resultado que el futuro docente se acercara a la escuela no como un maestro en formación, sino como un investigador y por tanto, careciera de elementos fundamentales para comprender y enfrentar el reto de la docencia.

Observaciones de los problemas originados de estas prácticas fueron las que marcaron la pauta de un futuro análisis y reformulación del plan de estudios 1984, valoración realizada por propios docentes de las escuelas normales determinaron que: no contribuyeron adecuadamente a la formación de un maestro con características como el dominio de las destrezas culturales básicas; la capacidad de aprendizaje autónomo; la formación científica para manejar con seguridad los contenidos de la enseñanza; la capacidad de comprensión de los procesos sociales y culturales que se desarrollan en la escuela y en las relaciones entre ésta y la comunidad; además de las crecientes dificultades de la vida académica en las escuelas de formación inicial docente frente a la demanda de implementar medidas para corregir estas deficiencias, ya que en varias instituciones ante la necesidad de formar para implementar una reforma educativa, tuvieron que ofertar otras asignaturas a los futuros maestros, con programas fuera del plan de estudios, con la finalidad de conocer y poder dar a conocer la aplicación de los nuevos enfoques de la educación básica y los materiales educativos que se elaboraron a partir de 1993.

1.3. Plan de estudios de 1997

Como se ha venido mencionando en el apartado anterior, la reforma curricular de la educación básica se inició en 1993, fenómeno que estableció un componente de más,

que demandaba un esquema innovador para la formación inicial de docentes, ya que la transformación de enfoques y contenidos curriculares en la educación primaria exigían habilidades, capacidades y competencias profesionales por parte de los maestros que se insertaran a la labor educativa ante esa situación; y como se ha venido comentando, el plan de 1984 en ese entonces vigente no respondía de manera adecuada a dichos requerimientos.

De manera coherente con la situación expresada, surge el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, mismo que señaló la urgencia de iniciar actividades de organización y diseño de estrategias adecuadas que consolidaran a las escuelas normales y que se enfocaran al mejoramiento de su función, entonces se origina la propuesta del programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales, con una perspectiva integral que considera todos los aspectos centrales de la actividad de las instituciones normalistas. El programa mencionado parte de la convicción de que:

“las escuelas normales deben seguir formando a los maestros de educación básica, como lo han hecho en el pasado, pero respondiendo a las demandas cada vez mayores y más complejas que se derivan de la necesidad de una educación suficiente para todos, de alta calidad formativa y que distribuya con equidad sus beneficios (SEP, 1975)⁸⁰”

Si bien se buscó la preservación de las escuelas normales como instituciones formadoras de docentes, también se tenía la preocupación de que su función garantizara respuesta a las necesidades.

Es importante reconocer que este proceso de formación se encuentra, lamentablemente, vinculado a la política, concibiéndola como una práctica que se constituye en el plano de lo público a través de las relaciones entre los sujetos, de las negociaciones y acuerdos establecidos entre ellos mediados por intenciones que tienen como finalidad no sólo la representación social, sino la preservación de estructuras;

⁸⁰ *Ibíd*em, p. 22

Policarpo Chacón⁸¹, menciona en el análisis que realiza sobre la formación pedagógica de los profesores de educación básica en México, que:

“El Plan de estudios 1997 surgió en pleno apogeo del neoliberalismo económico en México. Esta reforma educativa impulsada por Ernesto Zedillo es un regreso al modelo curricular por asignaturas que empezó a operar en México desde los años cuarenta y que hizo crisis en los años sesentas. Es justo recocer que esta última reforma está mejor orientada en cuanto a que no sólo consideró los aspectos curriculares, sino también incluyó a las cuatro líneas...que son: desarrollo curricular, actualización y formación continua, gestión institucional y fortalecimiento institucional”

En el plan de estudios de 1997 se expresa que frecuentemente al realizarse una modificación al currículo se espera que el solo cambio de los planes y programas de estudio tenga el suficiente impulso para cambiar en el sentido deseado y esperado de las prácticas, y de los resultados obtenidos del proceso enseñanza-aprendizaje; asimismo refiere que se ha experimentado que:

“cuando las transformaciones se conciben de manera aislada y formal, muchas cosas sólo cambian de nombre y ciertas transformaciones se producen de manera confusa y azarosa (SEP, 1997)⁸²”

Éste plan de Estudios vigente en la actualidad fue el que empezó a regir la función tutorial situada en el marco de la formación inicial docente, fenómeno motivo de esta investigación; por ello se considera elemental conocer los contenidos de las cuatro líneas que integra el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.

⁸¹ Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. Actualmente se desempeña como Coordinador de Investigación y Posgrado en la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca, México.

⁸² Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Secretaría de Educación Pública. p. 23

1. Transformación curricular.
2. Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales.
3. Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico.
4. Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales.

Estas cuatro líneas de trabajo se planearon ejecutar de manera articulada para que sus efectos se multiplicaran y las acciones que las conformaban se fortalecieran recíprocamente, de forma que se generara y sostuviera un proceso realmente transformador. Estaba planeado que el programa se aplicaría en todas las escuelas normales; así, en el plan de estudios se lee lo siguiente:

”...por la amplitud de las tareas por realizar, la puesta en marcha de los cambios académicos se llevará a cabo en dos etapas. A partir del ciclo escolar 1997-1998, la reforma curricular se aplicará en las escuelas normales que forman maestros para los niveles de educación primaria. La segunda etapa, a partir del ciclo escolar 1998-1999, comprenderá los planteles que forman maestros de educación preescolar, secundaria, especial, física y tecnológica, antes de lo cual se realizarán las consultas y los análisis que sean necesarios para arribar a consensos claros y firmes entre los involucrados (SEP, 1997)⁸³”

La determinación ya era un hecho, lo que continuó fue la adopción de la lógica de trabajo para la elaboración del nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria; conforme a ésta, el punto de partida del currículum es la definición del perfil del profesional de la educación que se aspira a formar, y el punto de llegada la selección y la organización en un mapa curricular de los contenidos, las actividades y las experiencias formativas que, con mayor probabilidad, permitirán lograr los rasgos del perfil deseable.

⁸³ Ibídem, p. 26

1.3.1. Mapa curricular de 1997

Aunque este proceder ha sido tradicional, es sustancial reconocer que en este caso se siguió un procedimiento de agregación de contenidos, organizados cada uno bajo lógicas distintas, dando como resultado el siguiente mapa curricular⁸⁴:

ESQUEMA 6.- MAPA CURRICULAR 1997

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
<u>Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano</u>	<u>La Educación en el Desarrollo Histórico de México I</u>	<u>La Educación en el Desarrollo Histórico de México II</u>	<u>Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I</u>	<u>Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II</u>	<u>Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación III</u>		
<u>Problemas y Políticas de la Educación Básica</u>	<u>Matemáticas y Su Enseñanza I</u>	<u>Matemáticas y su Enseñanza II</u>	<u>Ciencias Naturales y su Enseñanza I</u>	<u>Ciencias Naturales y su Enseñanza II</u>	<u>Asignatura Regional II</u>		
<u>Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria</u>	<u>Español y su Enseñanza I</u>	<u>Español y su Enseñanza II</u>	<u>Geografía y su Enseñanza I</u>	<u>Geografía y su Enseñanza II</u>	<u>Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje</u>	<u>Trabajo Docente I</u>	<u>Trabajo Docente II</u>
<u>Desarrollo Infantil I</u>			<u>Historia y su Enseñanza I</u>	<u>Historia y su Enseñanza II</u>			
<u>Estrategias para el Estudio y la Comunicación I</u>	<u>Desarrollo Infantil II</u>	<u>Necesidades Educativas Especiales</u>	<u>Educación Física II</u>	<u>Educación Física III</u>	<u>Educación Artística III</u>		
	<u>Estrategias Para el Estudio y La Comunicación II</u>	<u>Educación Física I</u>	<u>Asignatura Regional I</u>	<u>Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I</u>	<u>Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II</u>		
<u>Escuela y Contexto Social</u>	<u>Iniciación al Trabajo Escolar</u>	<u>Observación y Práctica Docente I</u>	<u>Observación y Práctica Docente II</u>	<u>Observación y Práctica Docente III</u>	<u>Observación y Práctica Docente IV</u>	<u>Seminario de Análisis del Trabajo Docente I</u>	<u>Seminario de Análisis del Trabajo Docente II</u>

Para cumplir con los propósitos formativos planteados, este mapa curricular abarca ocho semestres, cada uno con una extensión estimada de 18 semanas, con cinco días laborales por semana y jornadas diarias que en promedio son de seis horas. Cada hora-semana-semestre tiene un valor de 1.75 créditos, con base en la consideración de que todos los programas incluyen actividades teóricas y prácticas; con esta estimación el valor total de la licenciatura es de 448 créditos.

⁸⁴ http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_prog/prim/primaria/8vo_semestre/index.htm#h2

1.3.2. Actividades de formación

El mapa curricular considera tres áreas de actividades de formación, diferentes por su naturaleza, pero que deben desarrollarse en estrecha interrelación.

- A. Actividades principalmente escolarizadas, realizadas en la escuela normal. El área está formada por 35 asignaturas de duración semestral, distribuidas a lo largo de los seis primeros semestres. La intensidad de trabajo semanal, por cada asignatura varía; desde una sesión de dos horas hasta ocho horas distribuidas en varias sesiones.

- B. Actividades de acercamiento a la práctica escolar. Se desarrollan en los primeros seis semestres, con una intensidad que va ascendiendo de un promedio de seis a ocho horas semanales. Mediante la observación y la práctica educativa, con la característica de estar bajo orientación de maestros en servicio. Estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas escolarizadas con el conocimiento de la escuela primaria. Por tanto, la actividad combina el trabajo directo en los planteles de primaria, con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas, mismas que se realizan en la escuela normal.

- C. Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Ocupa la mayor parte de los dos últimos semestres de la formación; en ellos, los estudiantes se hacen cargo de un grupo de educación primaria, con la asesoría continua de un maestro tutor que será seleccionado por su competencia a partir de un perfil preestablecido, con el apoyo y seguimiento del personal docente de la escuela normal. Con periodicidad frecuente, los estudiantes asistirán a dicha escuela para participar en un seminario en el que analizarán y valorarán su experiencia en el grupo a su cargo y definirán la planeación del trabajo en el periodo subsiguiente; en este seminario los futuros maestros elaboran su documento recepcional. Es importante destacar que durante esa etapa de formación, los estudiantes reciben una beca

de servicio social, así como que la realización satisfactoria de las actividades en los dos semestres frente a grupo les permitirá acreditar el servicio social.

Al analizar estas actividades de formación, se nos presenta la interrelación de dos espacios formativos importantes: la escuela normal y las escuelas primarias; es entonces que cabe preguntarse ¿En qué consiste esa vinculación en el marco de la formación docente inicial? ¿Qué la fundamenta? ¿Cuál es el proceso que se sigue dentro del programa de estudios? Es posible percibir que estas interrogantes generan otras más, por ello se contempló hacer una indagación del modelo tutorial situado (MTS) para poder identificar sus características en el marco de la formación inicial docente.

1.3.3. Descripción de las asignaturas de vinculación entre la teoría y la práctica.

La vinculación entre teoría y práctica se concibe como un proceso paulatino, sistemático y organizado mediante el cual los futuros maestros se implican de manera individual y colectiva en un proyecto formativo, pretendiendo el desarrollo de un conjunto de competencias que les permitan ejercer profesionalmente la docencia y las actividades institucionales relacionadas con su desempeño en el nivel de educación primaria, teniendo una estrecha relación con la implementación del mapa curricular y las acciones particulares que determinan los catedráticos de la institución normalista en ese desarrollo.

A continuación se presenta de manera sintética una descripción de las asignaturas integradas en el mapa curricular ⁸⁵, que proyectan la vinculación entre teoría y práctica, como estrategia para lograr la inserción de los estudiantes normalistas al ámbito laboral docente.

- Escuela y contexto social (1° semestre)

La finalidad de este curso es introducir a los estudiantes normalistas en el análisis de las relaciones de la escuela y su entorno, así como orientar las primeras

⁸⁵ Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Secretaría de Educación Pública. pp. 63-69

observaciones de la vida escolar. Se tiene considerada la revisión paralela de los propósitos de la escuela y sus formas de organización, así los estudiantes entran en contacto con diferentes ambientes escolares, perciben dinámicas de trabajo propias de cada escuela y registran características culturales de los contextos donde aquéllas se encuentran. A la par, se inicia el análisis del papel que los padres de familia desempeñan en la educación escolar de los niños y las repercusiones que su participación tiene en la calidad del trabajo en el aula.

Por ello, mediante las visitas guiadas se espera que los alumnos normalistas puedan conocer escuelas de educación primaria en ambientes sociales diferentes, realizando un recorrido por las instalaciones, la entrada a los salones de clase y la observación de aspectos específicos: recursos utilizados por los maestros en servicio para apoyar la enseñanza y cómo estos organizan el aula; el rol de los niños en el salón de clase, en los pasillos y patios escolares; la organización del recreo, los actos cívicos, las juntas con los padres de familia, entre otras cosas. Cabe mencionar que las visitas a las escuelas se realizan después de tres semanas de haberse iniciado el semestre, para dar tiempo a las primeras lecturas y discusiones sobre las finalidades, estructura y problemas de la educación primaria en México.

El cronograma de visitas recomienda un mínimo de seis visitas, con el respectivo análisis de las observaciones; pudiendo realizar una visita cada quince días contemplando la jornada de trabajo completa, con la intención de que los estudiantes normalistas se percaten de lo que significa un día de trabajo de manera integral.

- Iniciación al trabajo escolar (2° semestre)

En este curso se continúa la observación de prácticas particulares objetivas del trabajo en el aula y se inician en el desarrollo de algunos temas de clase de las asignaturas de español y matemáticas, dando oportunidad al análisis de la complejidad del trabajo docente, identificando las múltiples actividades que se realizan en una jornada diaria, percibiendo las demandas de atención individual y colectiva que los alumnos

manifiestan en el aula y en la escuela, y las formas en que maestros y padres de familia resuelven cuestiones relacionadas con los niños y establecen acuerdos para apoyar el trabajo en clase.

Además de las observaciones, los estudiantes deberán realizar algunas actividades necesarias para trabajar con un grupo escolar; bajo la asesoría de un profesor de grupo de la escuela primaria, ellos deberán colaborar en acciones diversas, como organizar juegos, orientar el trabajo de los alumnos como grupo de manera diferenciada y participar en comisiones relacionadas con la estancia de los niños en la escuela. Se tiene contemplada la estancia de los estudiantes normalistas en la escuela primaria por un espacio de nueve días, así como que la observación y la práctica se realicen en dos escuelas primarias.

- Observación y práctica docente (del 3° al 8° semestres)

El plan de estudios de educación normal reconoce a la escuela primaria como un espacio indispensable para la formación del maestro, por ello se considera que las actividades de socialización por observación pasiva y de práctica que los estudiantes normalistas realicen en ella, les permitirá conocer las condiciones reales del trabajo docente. Es así que se tiene el convencimiento de que las estancias en la escuela se convierten en experiencias formativas que propician el desarrollo de habilidades y competencias para la enseñanza, la sensibilidad para apreciar la complejidad de la vida diaria escolar y la madurez para encontrar el sentido de la profesión para la cual se están formando.

En los distintos cursos que integra el programa, la observación y la práctica en la escuela forman parte de las actividades para el aprendizaje de los temas previstos, es así que se contempla la preparación y análisis de ellos con la asesoría de los maestros de esas asignaturas, quienes tienen como tarea: organizar, programar y conducir las observaciones y las prácticas en la escuela primaria, asegurando el acercamiento sistemático al trabajo en el aula, al ambiente y al entorno escolares. Estos espacios

proporcionan a los futuros docentes una visión integral de la escuela sustentada en cinco ejes de análisis:

- 1) Las condiciones y la organización del trabajo en la escuela.
- 2) Las estrategias de enseñanza de los maestros en el aula.
- 3) La interacción y la participación de los alumnos en la clase y las escuelas.
- 4) La circulación y uso de los materiales y recursos educativos.
- 5) Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad.

Cabe destacar que el diseño del acercamiento al trabajo docente en condiciones reales se prevé de manera continua y gradual. Se inicia a partir del tercer semestre a través de la observación asesorada en diferentes escuelas primarias, continúa con experiencias de enseñanza, por medio del diseño y aplicación de propuestas didácticas sobre contenidos específicos, para culminar en el último año de educación normal, con el desempeño frente a un grupo durante un ciclo escolar.

- Trabajo docente I y II / Seminario de Trabajo Docente I y II (7° y 8° Semestres)

Esta es la etapa final de la formación inicial docente, se procura proporcionar a los estudiantes normalistas la oportunidad de responsabilizarse de un grupo de alumnos de educación primaria durante un ciclo escolar, con el propósito de que pongan en juego la formación adquirida en las condiciones y exigencias reales del trabajo docente, y de esa forma reconozcan esta experiencia como parte de su proceso formativo y fortalezcan su compromiso profesional. Esta estrategia de inserción al trabajo en la escuela tiene contemplado realizarla bajo la tutoría de un maestro experimentado en servicio en una escuela primaria, la función de ese docente es orientar las actividades del estudiante en el aula, transmitiendo su experiencia, hacer recomendaciones oportunas y señalar al estudiante aspectos que conviene reforzar o modificar para mejorar la calidad de su trabajo.

De esa forma se inserta el concepto de tutoría que los estudiantes reciben en la escuela primaria, proceso que se complementa con la asesoría que tienen en la escuela normal, dentro del Seminario de análisis del trabajo docente, que se desarrolla de manera paralela a su desempeño en la escuela, en tiempos establecidos por la escuela normal, respetando la asistencia y atención al grupo escolar a su cargo. Es de suma importancia resaltar que el desempeño de los estudiantes tutorados frente al grupo será valorado tanto por el maestro tutor como por el asesor de la normal, responsable del seminario señalado.

En estos seminarios, se ambiciona que los futuros maestros sistematicen sus experiencias de trabajo y las compartan entre ellos en los espacios de análisis, así como reflexionen sobre su propio desempeño docente y basados en esas experiencias, elaboren su documento recepcional para obtener el título de Licenciado en Educación Primaria. En el proceso de elaboración del documento recepcional, los estudiantes tendrán apoyo y asesoría de otros maestros de la escuela normal; ello determina el tema de su trabajo.

2. La acción tutorial en la inserción al trabajo docente

El trabajo docente que realiza un maestro, es la manera en que se objetiva como sujeto profesionalista, el estilo que se evidencia al desempeñar su labor da cuenta de su formación, creencias, prioridades, conocimientos, habilidades, destrezas, creatividad, competencias y, por qué no decirlo, hasta de sus sentimientos y emociones; podría referirse que en el desempeño laboral de un sujeto se vinculan aspectos, elementos y dimensiones personales, familiares, culturales, económicas y sociales, todo ello movilizadas en un contexto histórico.

Ante esta complejidad de subjetividades y objetividades, se desenvuelven las prácticas de los maestros, que tan sólo por el hecho de ser docentes ya les envuelve la función de facilitadores del proceso de aprendizaje, por tanto su rol se puede considerar

dentro de la tutoría, Marina Müller retoma lo expresado por Arnaíz Pere e Isus, para referir que:

“La tutoría forma parte de la función docente en sentido amplio [...] es la aptitud que tiene todo profesor de acompañar al alumno, de sufrir con él o ella el proceso de alumbramiento conceptual, de ayudarlo a resolver sus problemas ante las situaciones del aprendizaje, ante la relación con sus condiscípulos, ante los dilemas de autonomía versus dependencia (Müller, 2008)⁸⁶”

Si nos detenemos a analizar el reto que se enuncia en esta concepción, puede identificarse una labor más allá de la transmisión de conocimientos; ahora que si contextualizamos el rol tutorial del maestro en servicio como responsable de la inserción a la práctica docente de un estudiante normalista, entonces tenemos que conocer la expectativa curricular de la función del maestro titular en el desempeño como tutor. En los lineamientos que rigen la organización de esas actividades, se manifiesta que:

“El maestro titular del grupo de la escuela primaria desempeñará la función de tutor del estudiante normalista: le orientará en la preparación y la realización del trabajo en cada periodo y hará las recomendaciones y sugerencias que considere convenientes para contribuir al mejoramiento de su desempeño docente y al logro de los propósitos educativos del grado escolar que ambos atienden (SEP, 2003)⁸⁷”

Se identifica entonces que el maestro titular que funge como tutor de un futuro docente asume doble responsabilidad: por un lado, se enfrenta a compromisos directos con sus alumnos, con los padres de los niños, con el directivo, con el asesor de la Normal, con el tutorado; y, por otro lado, se enfrenta con los compromisos asumidos desde los términos de su propia ética profesional.

⁸⁶ Marina Müller, (2008) Docentes tutores. 7ª ed. Buenos Aires: Bonum. p. 44

⁸⁷ Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres. Licenciatura en Educación Primaria. (2003) 3ª ed. México: Secretaría de Educación Pública

2.1. La inserción de los estudiantes normalistas al trabajo docente

Como puede observarse en el mapa curricular⁸⁸ para la formación de los futuros docentes, a partir del segundo semestre se integra la asignatura *Iniciación al trabajo escolar*, continuando del tercero al sexto semestre con *Observación y Práctica Docente*; finalmente en los últimos dos semestres (séptimo y octavo), se prevé la incorporación al trabajo docente en las escuelas primarias denominándolas *contextos escolares reales*; de esta forma se proyecta un conocimiento sistemático y gradual en condiciones reales, enfrentado conflictos y demandas cotidianas auténticas de la labor docente . Esta planeación se realizó, comprendiendo que la formación de los estudiantes normalistas vinculara el ámbito propio de la institución formadora con los *contextos escolares reales*.

Se planeó que el desarrollo de la observación y la práctica en las escuelas primarias, sea de manera sistemática y gradual, considerando esa forma con base al propósito de que los futuros maestros fueran apropiándose progresivamente de estrategias, herramientas y experiencias que les apoye en su futura intervención como docentes. Se considera que ésta estrategia permite a los estudiantes normalistas enfrentarse a situaciones inesperadas cuando están al frente de un grupo escolar real, circunstancias que les demandarán poner en juego diversas competencias para tomar decisiones que favorezcan la solución de conflictos que se presentan cotidianamente en las jornadas laborales completas; con esto se espera que paulatinamente adquieran destreza y confianza, favoreciendo el desarrollo de la autonomía profesional.

Es pertinente aclarar que curricularmente, la inmersión de los estudiantes normalistas al trabajo docente, tiene su base en la observación y la práctica docente.

⁸⁸ Integrado en el apartado Características generales del Plan de estudios 1997.

2.2. La tutoría en las diversas modalidades de trabajo docente del plan de estudios 1997

A través de la relación tutorial establecida entre el maestro-experto y el estudiante-novato dentro del marco de prácticas intensivas en contextos reales, se espera que los estudiantes normalistas:

- ❖ Fortalezcan el desarrollo de competencias didácticas al diseñar y aplicar secuencias de actividades de enseñanza y procedimientos de evaluación congruentes con los propósitos de la educación primaria y con las características del grupo escolar.
- ❖ Mejoren habilidades para conocer a los niños del grupo y para comunicarse con ellos en forma clara y sencilla.
- ❖ Profundicen conocimientos adquiridos sobre las formas en que repercuten la organización y el funcionamiento de la escuela primaria en el trabajo docente y en los aprendizajes de los niños; asimismo, que desarrollen actitudes favorables para el trabajo colectivo en la escuela primaria.
- ❖ Fortalezcan su compromiso profesional al poner en juego la formación adquirida para responder a las exigencias reales del trabajo docente y reconozcan esta experiencia como parte de su proceso formativo; además de reafirmar su identidad profesional y valorar las condiciones reales del entorno escolar (SEP, 2003)⁸⁹.

Cabe señalar que dichos propósitos podrán ser adquiridos a través de dos diferentes modalidades de prácticas intensivas del trabajo docente que contemplan los lineamientos, asimismo se estipula que la escuela normal, en común acuerdo con las autoridades educativas estatales, podrá ofrecer a los estudiantes normalistas en general,

⁸⁹ Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres. Licenciatura en Educación Primaria. (2003) 3ª ed. México: Secretaría de Educación Pública p. 12

una o ambas modalidades. Aclarando que cada estudiante en particular, podrá desarrollar el trabajo docente en una sola modalidad durante séptimo y octavo semestres. En ambas modalidades los estudiantes normalistas contarán con la orientación y la supervisión de profesores de educación primaria, quienes fungirán como tutores.

2.2.1. Modalidad 1. Trabajo docente con un grupo escolar en el horario regular bajo tutoría del maestro titular (SEP, 2003)⁹⁰

En esta modalidad los estudiantes normalistas realizan su inserción al trabajo docente, mediante prácticas en grupos de educación primaria, durante cinco periodos prolongados (por espacio de entre tres a ocho semanas consecutivas) a lo largo del ciclo escolar. Las prácticas mencionadas consisten en realizar actividades de enseñanza de los contenidos curriculares que integra el programa de estudio del grado asignado. Durante esos periodos, el futuro docente experimentará la labor de una jornada regular completa, involucrándose al compromiso adquirido con los alumnos de favorecer el proceso de aprendizaje de todos y cada uno de ellos; además, la jornada se lleva a cabo dentro del horario en que los niños asisten a clases.

En los lineamientos se propone que los contextos escolares reales (las escuelas primarias) se elijan en términos de instituciones educativas de organización completa con un maestro por grado⁹¹; de tal forma que los estudiantes normalistas sean situados en un grupo de cualquier grado de la escuela. De esa manera se dispondrá de un maestro titular por cada grupo y grado, así como la ubicación de este tipo de escuelas permitirá, tanto al tutor como al asesor de las actividades académicas de 7º y 8º semestres⁹², prestar al estudiante normalista el apoyo que requiera en el momento oportuno y realizar el seguimiento de sus actividades; por dicha razón, en esta modalidad, se procurará seleccionar este tipo de escuelas.

⁹⁰ *Ibidem*, p. 13 y 14

⁹¹ Tratando de acercarse lo más posible a las condiciones comunes del trabajo profesional

⁹² Se refiere al profesor de la escuela normal responsable de atender a un grupo de estudiantes en Trabajo Docente I y II y Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II como asesor de las actividades académicas de 7º y 8º semestres.

En cada escuela, el número máximo de estudiantes normalistas corresponderá a una tercera parte del total de grupos de alumnos, de tal modo que la presencia de los estudiantes normalistas no altere la organización de la escuela primaria. En el caso de que, debido a la ubicación de la escuela normal, el acceso a este tipo de escuelas resulte especialmente difícil, los estudiantes podrán realizar la práctica intensiva en escuelas multigrado de la zona o región.

El maestro titular del grupo de la escuela primaria desempeñará la función de tutor del estudiante normalista: le orientará en la preparación y la realización del trabajo en cada periodo y hará las recomendaciones y sugerencias que considere convenientes para contribuir al mejoramiento de su desempeño docente y al logro de los propósitos educativos del grado escolar que ambos atienden.

La enseñanza de contenidos de todas las asignaturas, y en periodos de mayor duración, exige organizar el trabajo didáctico tomando en cuenta la secuencia y articulación de los contenidos de una misma asignatura o de varias, las estrategias de enseñanza y de evaluación, así como los recursos didácticos apropiados. Para organizar el conjunto de actividades, los estudiantes diseñarán, con el acuerdo del profesor tutor, un plan general de trabajo para cada periodo de trabajo docente.

El logro de los propósitos señalados exige que los estudiantes se involucren en la dinámica del trabajo de la escuela primaria desde antes del inicio de clases para conocer el plantel, al profesor que será su tutor, al personal docente y directivo, así como diversas actividades de organización que se realizan en cada escuela previamente al inicio de clases.

Mediante estas actividades y las que realicen durante los periodos de trabajo docente los estudiantes conocerán a los niños del grupo que atenderán y adquirirán una visión real de la escuela, del significado que tiene el trabajo colectivo en su organización y de los efectos que ésta tiene en las actividades cotidianas en que participan. Además,

estos referentes les permitirán identificar la importancia de su desempeño en el grupo para contribuir al aprendizaje de los niños.

Organización y desarrollo de las actividades académicas de séptimo y octavo semestre

Las actividades académicas de cada semestre se organizarán en dos etapas, cada una incluye la planeación del trabajo docente que los estudiantes realizan en la escuela normal, su realización en la escuela primaria y las sesiones de análisis posteriores a cada periodo de trabajo docente, así como las actividades orientadas a la elaboración del documento recepcional. Estas últimas actividades se realizarán en la escuela normal como parte del Seminario de Análisis del Trabajo Docente. Esta organización se encuentra en el esquema 7⁹³, la cual es una propuesta de calendario de actividades para éstos últimos semestres (SEP, 2003).

ESQUEMA 7.- PROPUESTA DE CALENDARIO DE ACTIVIDADES

MES	SEMANA	ACTIVIDADES
Agosto	Organización e inscripciones. Asistencia a los Talleres Generales de Actualización. Estancia en la escuela primaria: inscripción. Organización de grupos, reunión del personal docente.	
	1	Inicio de clases en la escuela primaria.
	2	Actividades preparatorias del trabajo docente. Escuela primaria.
Septiembre	3	Seminario de análisis... Escuela normal.
	4	Trabajo en grupo. Asesoría individual, documento recepcional.
	5	
	6	Planeación del primer periodo del trabajo docente. Escuela normal.
Octubre	7	
	8	
	9	
	10	
	11	Trabajo docente. Escuela primaria.
Noviembre	12	
	13	
	14	
Diciembre	15	Seminario de análisis... Análisis del primer periodo.
	16	Elaboración del documento recepcional. Escuela normal.
	17	Planeación del segundo periodo de trabajo docente.
	18	Escuela normal.
		Vacaciones
Enero	19	
	20	Trabajo docente. Escuela primaria.
	21	

⁹³ Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres. Licenciatura en Educación Primaria. (2003) 3ª ed. México: Secretaría de Educación Pública p. 45

	22	Seminario de análisis... Análisis del segundo periodo. Elaboración del documento recepcional. Escuela normal.
Febrero	1	Planeación del primer periodo de trabajo docente. Escuela normal.
	2	Trabajo docente. Escuela primaria.
	3	
	4	
Marzo	5	
	6	
	7	Seminario de análisis... Análisis del primer periodo. Elaboración del documento recepcional.
	8	
Abril		Vacaciones
	9	Planeación del segundo periodo de trabajo docente. Escuela normal.
	10	Trabajo docente. Escuela primaria.
	11	
Mayo	12	
	13	
	14	
	15	
Junio	16	
	17	Seminario de análisis... Análisis del segundo periodo. Elaboración del documento recepcional.
	18	
	19	
Julio	20	

El tiempo destinado a la planeación del trabajo docente y al desarrollo del mismo en la escuela primaria forma parte de la carga horaria que establece el plan de estudios para la asignatura Trabajo Docente I y II. El tiempo destinado a analizar los resultados de las experiencias y a la asesoría y revisión de avances del documento recepcional, corresponde a la carga horaria establecida para el seminario de análisis del trabajo docente I y II.

La organización de las actividades considera las tres semanas iniciales del ciclo escolar para que los estudiantes normalistas observen y conozcan la organización que se lleva a cabo en la escuela primaria y del grupo escolar en el que se desarrollará el trabajo docente. Por ello, se prevé que los futuros docentes permanecerán en la escuela primaria que les corresponda, para realizar el tipo de actividades propias de la *modalidad* en que participarán.

2.2.2. Modalidad 2. Trabajo docente en actividades educativas de reforzamiento de aprendizajes fundamentales, en contraturno, bajo la tutoría de un profesor designado por la zona escolar o la autoridad educativa estatal (SEP, 2003)⁹⁴.

Consiste en la realización de actividades que, independientemente del trabajo que los niños llevan a cabo en clase, contribuyan al fortalecimiento del aprendizaje de los contenidos básicos y de las capacidades de estudio; así como a superar problemas específicos que los niños enfrentan en este proceso. Además, estas actividades ofrecen una opción para el uso del tiempo libre, estimular la curiosidad y promover la creatividad de los alumnos que participen en ellas; este servicio se ofrecerá en el turno contrario al que asisten los niños.

Al proponer esta modalidad, se ha tomado en cuenta que una importante proporción de los alumnos de la educación primaria lograría mejores resultados formativos si tuviera acceso a apoyos complementarios y recibiera una atención más directa a sus necesidades y dificultades individuales de aprendizaje, bajo una forma que no implicara considerar al alumno como “caso problema”.

Dada la cantidad y la complejidad de las tareas generales que realiza un maestro de grupo, le resulta difícil prestar atención individualizada a los alumnos que lo requieren, por lo que la disponibilidad de una persona calificada, que pueda hacerlo adecuadamente y fuera del horario escolar, representa un valioso recurso educativo adicional.

Por medio de este tipo de atención se busca fortalecer en los niños las capacidades y habilidades básicas para el aprendizaje, como son la lectura, la expresión oral y escrita, el planteamiento y resolución de problemas, la observación, la reflexión, la elaboración de cuestionamientos y explicaciones sobre fenómenos naturales y sociales, y la aplicación de estrategias para seleccionar y usar información de distintas fuentes. La

⁹⁴ *Ibidem*, pp. 20-22

organización y el desarrollo del servicio educativo correspondiente a esta modalidad se sujetarán a los siguientes criterios:

- a) El servicio se ofrecerá a los alumnos que asisten a clases en el mismo plantel, en turno contrario.
- b) La incorporación de los niños a este servicio requerirá la solicitud de la madre, del padre o del tutor del niño, quienes asumirán el compromiso de enviar regularmente a sus hijos en el turno en que se prestará el servicio.
- c) Los grupos se integrarán con un mínimo de seis y un máximo de 15 alumnos de un mismo grado o ciclo (1º y 2º, 3º y 4º, o 5º y 6º grados). En cada escuela primaria seleccionada para ofrecer este servicio se asignará cuando menos a tres estudiantes, de tal modo que sea factible ofrecer el servicio –si se juzga conveniente– en grupos por ciclo, a los alumnos de los seis grados de la educación primaria.
- d) Por cada tres estudiantes normalistas como máximo, se nombrará un maestro tutor, de entre el equipo técnico de la zona escolar, quien permanecerá en la escuela primaria donde se preste el servicio durante los periodos de trabajo docente para observar a los estudiantes en su desempeño con el grupo, apoyarlos y brindarles las orientaciones de tipo pedagógico que requieran.
- e) En la medida en que el número de estudiantes que presten este servicio lo permita, se atenderán todas las solicitudes de inscripción; en caso necesario, se dará prioridad a los niños que más requieran la atención educativa en esta modalidad, tomando en cuenta la información que al respecto proporcionen las madres o los padres de familia y el maestro del grupo del que proceden los alumnos.
- f) Una vez integrados los grupos, cada estudiante normalista atenderá durante todo el ciclo escolar al grupo que le sea asignado. Si durante el año escolar se incrementa la demanda del servicio, podrán inscribir nuevos alumnos, sin rebasar el máximo de alumnos señalado en el inciso c.

- g) Las actividades se realizarán en los periodos de trabajo docente establecidos por la escuela normal, tomando en cuenta la propuesta de distribución del tiempo.
- h) En cada periodo las actividades se realizarán durante los cinco días de la semana y tendrán una duración de entre dos y tres horas diarias.

En virtud de que el establecimiento de este servicio constituye una novedad en el sistema educativo e implica cambios importantes en la forma en que regularmente se trabaja en la escuela primaria, es indispensable que participen de manera coordinada las autoridades educativas estatales, el responsable del programa, los directivos de las escuelas primarias, los maestros de este nivel que estén dispuestos a desempeñarse como tutores, los directivos y profesores de las escuelas normales, y las madres y los padres de familia que deseen este servicio educativo para sus hijos.

En particular, es fundamental establecer los acuerdos necesarios para que los supervisores de zona participen en las siguientes acciones:

- La selección del profesor tutor
- La inclusión de las actividades correspondientes a la tutoría como una tarea fundamental entre las que el profesor desempeña regularmente como parte del equipo técnico de la zona
- La programación y participación en las actividades que se realicen con madres y padres de familia durante el año escolar.

El supervisor promoverá la participación de los directores de cada turno de la escuela primaria donde se ofrecerá el servicio (tanto del que proceden los niños como del turno en que se dará el servicio) en la realización de estas acciones.

Una de las tareas centrales de todos los involucrados, además de establecer las condiciones adecuadas para la prestación del servicio, es evaluar el impacto en el

desenvolvimiento de los niños (tanto en el espacio escolar como en el de su familia), así como recoger opiniones de los familiares acerca del servicio.

2.2.3. La selección de tutores (SEP, 2003)⁹⁵

La selección de tutores es responsabilidad compartida entre las autoridades de la escuela normal y las autoridades de educación primaria en cada entidad, supervisores de zona y directores de las escuelas primarias. Serán seleccionados como tutores los profesores que reúnan las siguientes características:

- a) Manifiestar su disposición a desempeñar la función de tutor del estudiante normalista durante el ciclo escolar, previo conocimiento de los compromisos y responsabilidades que adquiere.
- b) Contar con prestigio profesional reconocido por sus autoridades y colegas; en particular, se deberá tomar en cuenta el cumplimiento en su trabajo cotidiano, su iniciativa y creatividad pedagógica en el diseño y realización de acciones para el mejoramiento del trabajo docente y de los resultados educativos.
- c) Adicionalmente, se tomará en cuenta su participación en programas de fortalecimiento de la educación primaria.
- d) Contar con un mínimo de tres años de servicio frente a grupo y con un conocimiento suficiente de los programas de estudio y materiales educativos vigentes.

El haber reconocido los antecedentes de la tutoría en los últimos tres planes de estudio de las escuelas normales, posibilita tener un panorama de las modificaciones que se han ido realizando al componente de las prácticas educativas tutoradas por docentes en servicio; a través de más de tres décadas se ha ido retomando con mayor énfasis el papel de la tutoría situada en contextos educativos reales dentro de la formación inicial docente.

⁹⁵ *Ibíd*em, p. 13

Así la tutoría que ejercen los docentes en servicio viene a desempeñarse como estrategia de intervención externa a la institución responsable de la formación de los futuros maestros, de manera independiente a las asignaturas teóricas que se imparten en ella; la pretensión de vincular dicha teoría con la práctica ha llevado a insertar a los estudiantes normalistas a la práctica del trabajo docente con un grupo escolar bajo tutoría del maestro titular del mismo.

En el siguiente apartado se dan a conocer los resultados y hallazgos obtenidos en este estudio; estos se han organizado en cinco fases de investigación, en las que el reto fue recuperar elementos conceptuales y metodológicos que se emplean en la tutoría situada dentro de la lógica de la formación de los futuros docentes.

CAPITULO III

CONTEXTOS Y SUJETOS DE INVESTIGACIÓN

La finalidad de este capítulo es presentar la singularidad de los dos contextos escolares donde se realizó la investigación, mediante la caracterización de ambas instituciones educativas. El reto es distinguir los elementos propios de cada una, identificar sus propósitos y sobre todo, reconocer la interrelación de ambas en una tarea de formación en común; aludo, por un lado, a la escuela normal como institución formadora de docentes en su etapa inicial y, por otro, a la escuela primaria: institución de formación básica, contexto real para la práctica del trabajo docente que realizan los estudiantes normalistas en los dos últimos semestres de la carrera docente. Asimismo, manifiesto que en esta etapa inicial del estudio exploré la dinámica de inserción de los futuros maestros en la escuela primaria e identifiqué los vínculos que se generaban en torno a la misma, esto me permitió de alguna manera reconocer a los actores que se involucraron en el proceso, por tanto incluye en este mismo apartado especificaciones propias de ellos, lo que permitirá definirlos en sus funciones, roles y condiciones particulares de interrelación.

Es necesario precisar que en el periodo en que se realizó esta investigación (2009-2011) se recogieron evidencias de los incidentes del proceso educativo motivo de estudio, y que México se enfrentaba el inicio de una reforma educativa planteada como transformación metodológica en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, señalada en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU), cuyos objetivos son el marco que determina el rumbo y sentido a las acciones de política educativa que se empezaron a impulsar en las escuelas primarias de nuestro país⁹⁶. Esta situación imprime características particulares en la interpretación de las experiencias generadas en torno a la tutoría situada donde se estudia la vinculación de maestros experimentados con los estudiantes normalistas en formación inicial docente.

⁹⁶ <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>

1. La tutoría situada en la formación docente como proceso de vinculación de contextos y sujetos

El programa de inserción laboral para los futuros docentes proporciona una oportunidad para pasar de la teoría a la práctica, misma que conlleva múltiples responsabilidades que delimitan la futura tarea de un profesional tan importante para la calidad educativa de nuestro país. La estrategia de Tutoría que se integra en los dos últimos semestres de la formación inicial docente plan de 1997, se propone minimizar la problemática de integración de los estudiantes normalistas a los contextos escolares reales; mediante la cual los futuros docentes habrán de integrarse a la cultura escolar bajo la tutoría de maestros experimentados⁹⁷; tal y como se manifiesta desde el discurso formal de los lineamientos básicos para la organización del trabajo académico del área práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, del referido plan.

El establecimiento de las condiciones propicias para el desarrollo de este trabajo, tanto en las escuelas normales como en las escuelas primarias donde los practicantes desempeñarán el trabajo docente, requiere de la participación conjunta de las autoridades educativas estatales, el responsable del programa en la entidad⁹⁸, las autoridades de la escuela normal, los profesores de las escuelas normales y primarias, así como de los estudiantes normalistas que cursan el último año de la carrera. Esta percepción es la que se presenta desde lo formal, ahora que, tomando en cuenta lo que se denota en la práctica, al momento de iniciar la investigación se identifica que el funcionamiento de esta intervención trata de ajustarse a lo prescrito.

Cada sujeto retoma sus responsabilidades conforme a los momentos de cada tarea, y sobre todo se destaca la participación directa de los profesores encargados de los Seminarios de Trabajo Docente I y II; ya que de su supervisión se deriva la integración

⁹⁷ Así expresado en la modalidad 1, en concreto refiere el trabajo docente con un grupo escolar en el horario regular bajo tutoría del maestro titular

⁹⁸ En los lineamientos se refiere al Responsable Estatal del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.

de los estudiantes normalistas designados previamente y los maestros en servicio que se desempeñarán como tutores de éstos durante un ciclo escolar.

En esta dinámica se integra una multiplicidad de elementos, situaciones, configuraciones y vínculos entre los sujetos que intervienen en ella; aspectos que se entrecruzan en tramas complejas de acciones e inercias, así como de subjetividades y objetividades simuladas, que proyectan como reto el poder desentrañarlas, interpretarlas, explicarlas y más que nada, comprenderlas.

2.1. Caracterización de los contextos institucionales de la investigación

Es preciso mencionar las características particulares de los contextos en que se realizó el estudio, por un lado la Escuela Normal “Valle del Mezquital” y por otro la escuela primaria “Lázaro Cárdenas”, ambos centros educativos ubicados en Progreso de Obregón, Hgo. Si bien es cierto que las escuelas, como instituciones educativas, se han identificado como organizaciones con carácter jerárquico vertical de formación social en dos sentidos: formadas a partir de la sociedad y que a la vez expresan a la sociedad, también es cierto que en la dinámica cotidiana se observan relaciones e interrelaciones, mismas que constituyen el lenguaje particular de cada una, y que de esa forma se expresan en el contexto donde se encuentran.

Me cuestiono primeramente ¿Qué entiendo por institución? porque como ya la he mencionado antes, si comparo a las dos escuelas elegidas para la investigación, puedo percibir que tienen elementos en común pero con elementos que las hace diferentes; estamos hablando de una institución educativa de formación superior y la institución educativa del nivel básico, vinculadas por el desarrollo de la tutoría situada, por tanto cabe puntualizar ¿Qué concepto de institución fundamenta la caracterización de cada uno de los contextos educativos donde se desarrolló el estudio?

2.1.1. Acerca del concepto de institución en el marco de esta investigación

Considerando el reto planteado de caracterizar dos instituciones educativas, una de formación básica en el nivel primaria (la Escuela Primaria “Lázaro Cárdenas”) y otra de formación de licenciados en educación primaria (la Escuela Normal “Valle del Mezquital”); primeramente habrá que distinguir que sus objetivos son distintos, aunque hay que destacar que ambas son instituciones educativas, y por tanto correspondería cuestionar: ¿Qué conceptualización de institución se va considerar en este estudio en particular? ¿Cómo entendemos a una institución educativa? ¿Cómo es que se pretende caracterizar de cada una de las escuelas en que se desarrolló la investigación? ¿Qué elementos voy a considerar? estos cuestionamientos son los que inicialmente surgieron ante la tarea.

La autora Lidia Fernández menciona que una institución es un objeto cultural que integra normas en su organización social, mismas que ya sea en lo individual o en lo colectivo, apoyan a la regulación de los comportamientos en el proceso de socialización, convirtiéndose de esa manera dichas normas, en un regulador social interno, mismas que se conciben como un conjunto de producciones culturales que al cumplir dicha función se vuelven útiles (Fernández, 1994)⁹⁹. Entonces puedo ir destacando que tanto la escuela normal como la escuela primaria son instituciones organizadas mediante normas o reglas que les apoyaran en su función, integradas como parte indispensable desde su creación, las cuales son distintas por las diferencias existentes en el nivel educativo, ya que mientras una rige la formación de docentes en su etapa inicial, la otra orienta la formación básica de alumnos de educación primaria.

Si hablo de que estas instituciones se organizan, entonces también estoy integrando el concepto de “organización”, lo que me lleva a enfocar a la institución como organización. En referencia a esto, Amitai Etzioni¹⁰⁰, destaca en la definición que aporta en cuanto a organizaciones, que estas son unidades sociales construidas para conseguir

⁹⁹ Idea considerada por la autora Lidia Fernández (1994), en el apartado del “Movimiento Institucional”, de la obra Instituciones Educativas

¹⁰⁰ Aportación retomada del texto “Conceptualización de Organización” (1990)

objetivos específicos, la normal con su propósito de vincular la formación teórica de sus alumnos con la práctica del trabajo docente se vale de la solidaridad de escuelas primarias para dicho objetivo. Objetivos que se caracterizan por la división del trabajo entre los sujetos integrados, así se reconocen en ambas instituciones, donde la división de trabajo es jerárquica, encabezada por directivos, seguida de profesores a cargo de comisiones específicas quienes se encargan de mediar indicaciones técnicas con acciones prácticas para cumplir con las funciones encomendadas. Además se registra que esas comisiones asignadas fundamentan la presencia de uno o más grupos de poder que controlan los esfuerzos y dirigen la vida institucional hacia los fines propuestos, a ello hay que incluir la sustitución de personal en caso de que el existente no sea adecuado en las tareas que realiza.

Reflexionando en estos aspectos es que puedo ir identificando situaciones objetivas y subjetivas integradas a otros elementos más entorno al concepto de “institución”; en referencia al aspecto de *sustitución de personal al no dar respuesta a las expectativas*, le agrego que todas aquellas emociones que se generan en cuanto a lo mencionado, además de añadir las características intangibles propias de cada actor integrado en la organización de las instituciones educativas, lo que me hace retomar una visión subjetiva para comprender las dinámicas que se dan en las relaciones generadas en la cotidianeidad de desempeños, que de por sí se muestran complejas en una institución, habrá que identificar la trama de interrelaciones de sujetos de dos instituciones distintas, donde los sujetos mantienen expectativas latentes sobre los desempeños de los otros actores, vinculadas a las incertidumbres y preocupaciones de la propia función a ejercer.

Es el autor René Kaës¹⁰¹, quien realiza un estudio sobre la dinámica colectiva, y con base en los resultados obtenidos presenta el panorama de esa trama de pensamientos que comúnmente recaen en el cumplimiento de diversas funciones dentro de una institución, así este autor proyecta el proporcionar representaciones comunes y

¹⁰¹ René Kaës, en la obra “Realidad Psíquica y sufrimiento en las Instituciones” (1996)

matrices identificadoras que apoyen la interpretación de las identidades y movimientos que se dan en el interior de la institución, contribuciones que retomo en esta investigación al realizar el análisis de las interrelaciones de los sujetos e identificar los vínculos generados y las características propias de cada uno (Kaës, 1996).

Considerando las aportaciones mencionadas, puedo articular esencialmente que, tanto la institución formadora de docentes como la de formación básica (primaria), integra cada una de ellas a un conjunto de personas, con intereses propios y concurrentes, con valores singulares y hasta contrastados, y que al convivir de manera organizada con un objetivo en común, se concilian y forman la cultura de la institución.

Es importante enfatizar que cada grupo tiene ciertos rasgos estructurales y ciertas modalidades de acción que permiten caracterizarlas como instituciones, en este caso he determinado abordar los siguientes aspectos:

- El ámbito geográfico determinado de ubicación y la infraestructura de la institución
- La función social que realiza
- Los objetivos explícitos de su creación
- El sistema normativo que lo rige
- El conjunto de personas que participan en ella
- El establecimiento de jerarquías y roles asignados para concretar los objetivos

Por tanto podemos resaltar que las instituciones educativas investigadas como organizaciones sociales, tienen funciones manifiestas y latentes o principales y específicas, además de algunas complementarias, mismas que se irán dando a conocer.

2.1.2. Caracterización de la Escuela Normal “Valle del Mezquital”

De manera formal en el curso escolar 1976-1977 este centro educativo se constituyó en la localidad de Progreso de Obregón, Hgo. como Escuela Normal por Cooperación “Valle del Mezquital”, funcionando en turno vespertino en un edificio anexo

a la iglesia, prestando su servicio en un horario de 15:00 hrs a 21:00 hrs de lunes a viernes, con la firme convicción de obtener grandes beneficios con la creación de una escuela formadora de maestros; desde el punto de vista cultural, esto sería favorable para la región y en particular para el municipio; además de que el estudio previo mostraba la existencia e interés de la población escolar suficiente para sustentar a la escuela.

El principal objetivo de esta institución se definió como: “la superación día con día del nivel académico del normalista futuro educador, tratando de formar en él un verdadero profesional de la educación, creando hábitos, habilidades, actitudes positivas y así dignificar la vida institucional del plantel” (Florentino, 1984)¹⁰²

Al inicio del ciclo escolar 1977-1978 adquiere el reconocimiento oficial por parte de la Dirección General de Educación Normal, denominándose entonces como Escuela Normal Experimental, otorgándole la clave 1318382, sumándose así a las ya existentes en otras entidades del país en esa misma modalidad, en su mayoría creadas en la década de los setentas y que son nombradas de esa manera por ser sostenidas con recursos propios de quienes acuden a ellas, por ello el calificativo de experimental “autosuficiente”.

Desde el principio, la Escuela Normal tuvo entre sus aspiraciones el llegar a tener su propio edificio, propósito que en abril de 1979 empieza a tomar forma con la adquisición del predio ubicado al norte de la localidad, en el ejido El Xamú, geográficamente ubicada en el Km. 3 de la carretera Progreso-Ixmiquilpan.

En 1980 obtiene dos logros substanciales, ya que por una parte se culmina la construcción de la primera etapa del actual edificio y por la otra, se les otorga plaza automática a los egresados de la primera generación de dicha institución. Es significativo mencionar que durante el año lectivo 1980-1981, se autorizó el funcionamiento de la Escuela Normal en turno matutino, de acuerdo al oficio No. D.G.H.- DET/477/80, además de que en la historia de esta institución se tiene presente que el ciclo escolar 1981-1982

¹⁰² Monografía de la Escuela Normal Federal “Valle del Mezquital”, junio de 1984, escrita por el Profr. Florentino Osorio Antonio, director de esa institución educativa. p. 63

fue memorable, dado que el 2 de septiembre de 1981 se iniciaron los trabajos en las nuevas instalaciones, además de que se incorporó la formación de docentes en preescolar con la clave 1355116, integrándose de esa manera 40 alumnas, mismas que se formarían como educadoras.

Cabe mencionar que esta institución, al iniciar su ejercicio, acató el plan 1975 reestructurado¹⁰³, vigente para ese sistema, atendiendo los criterios metodológicos específicos que marcara el mismo (Florentino, 1984). De igual forma, con fundamento en la Ley Federal de Educación en su artículo 18, que las escuelas normales del país, en esas fechas ya tenían carácter de instituciones de educación superior con la peculiaridad de que los planes y programas eran bivalentes, dado que certificaban simultáneamente la formación de bachillerato a la vez de acreditar la de profesor de Educación Preescolar y/o Primaria, considero importante señalar que el perfil de ingreso solicitado era de educación secundaria terminada.

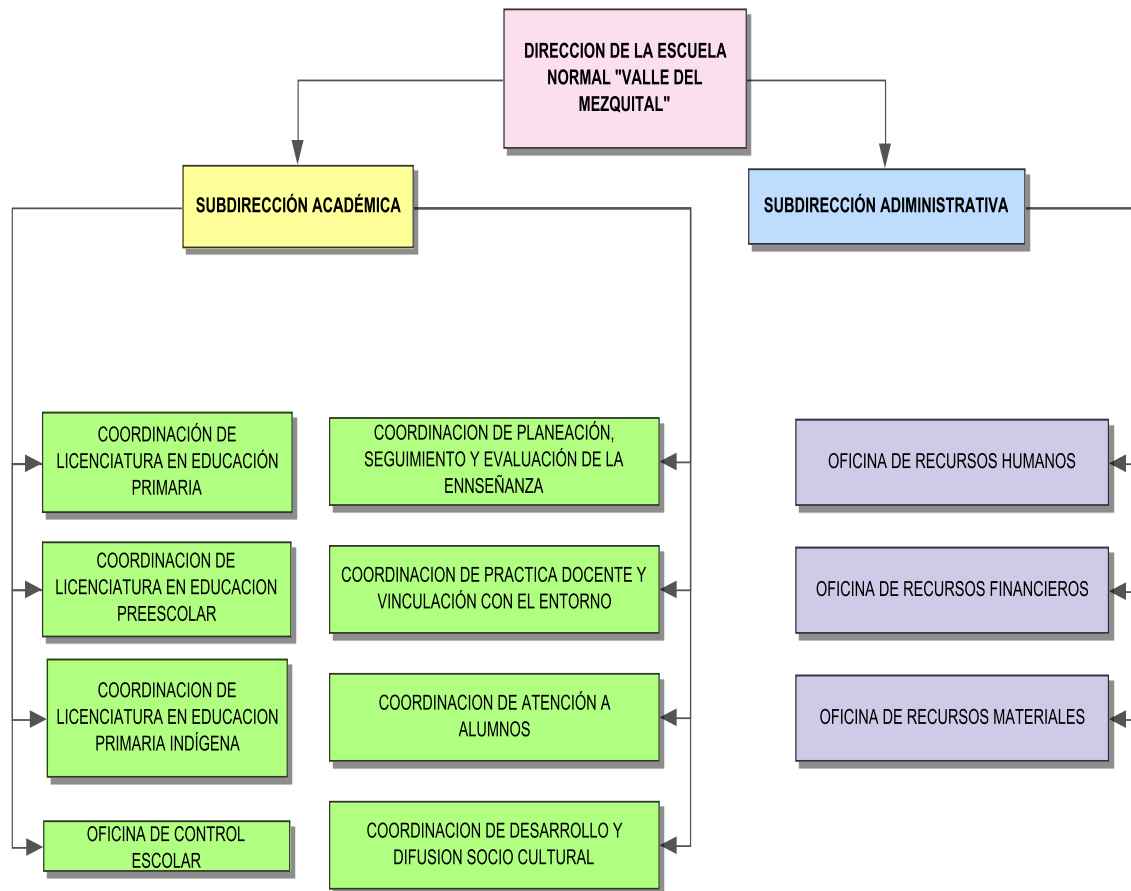
En 1984, la carrera de profesor se eleva a nivel de Licenciatura; requiriendo como antecedente el bachillerato y contando con una formación de ocho semestres. Con este nivel, esta escuela normal ha formado profesores con dos planes de estudios: el de 1984 para ambas Licenciaturas. Y posteriormente, el plan de 1997 para la formación de Licenciatura en educación primaria. Además, en 1999 surge el plan para la Licenciatura en educación preescolar y, finalmente en agosto de 2004, se apertura la licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural bilingüe con la finalidad de atender las necesidades escolares en las comunidades de habla indígena de la región.

En la actualidad esta institución oferta la Licenciatura en Educación Preescolar, además de la Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Educación Primaria Indígena; y tiene como misión formar profesionales de la educación con perfiles altamente competitivos, acordes a su campo de acción y a las necesidades de las escuelas de educación básica, propósito para los 246 alumnos de las tres licenciaturas señaladas y que son atendidos en turno matutino por 27 docentes y 28 integrantes del personal de

¹⁰³ Referido en el capítulo II.

apoyo a la educación¹⁰⁴. Dicho personal se encuentra organizado como se muestra en el esquema 8.

ESQUEMA 8.- ORGANIGRAMA INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA NORMAL “VALLE DEL MEZQUITAL”



Es posible distinguir en este esquema que la organización mostrada, jerárquica vertical está conformada para dar respuesta a los propósitos del servicio que la institución oferta, por ende la estructura delata que los actores tienen presentes las demandas curriculares prescritas y las expectativas respecto a sus funciones en la práctica, ello les exige un conjunto de actuaciones concretas y específicas, diversas entre las de una coordinación de licenciatura y otra, estas tareas abarcan perspectivas y preocupaciones en la dimensión didáctica, en la organizativa interna y externa y formativa.

¹⁰⁴ http://normalvm.hidalgo.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=10&Itemid=84

La división del trabajo se presenta hasta cierto punto confusa, esto porque las coordinaciones de licenciatura en educación primaria¹⁰⁵, se encuentran distantes de las coordinaciones de planeación, seguimiento y evaluación de la enseñanza y la esencial de práctica docente y vinculación con el entorno, además de presentarse separadas estas dos de la coordinación de atención a los alumnos; habría que tener presente que a su vez esta división del trabajo se encuentra subdividida por especialidades dentro de cada coordinación de licenciatura.

En la educación primaria, puedo referir la asignación de docentes conforme a los ocho semestres que contempla el mapa curricular de formación¹⁰⁶, a la distribución de los mismos por especialidades acordes a las asignaturas integradas de las tres líneas de formación: las actividades escolarizadas, las de acercamiento a la práctica escolar y las de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Ante esta situación, sólo planteo la organización con el propósito de vislumbrar la ubicación de los maestros-asesores de los estudiantes normalistas de 7° y 8° semestres, precisando que esos docentes se encuentran en la línea de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, al frente de los seminarios de Trabajo Docente I y II.

Para concluir, refiero que entre los logros educativos y culturales de esta institución educativa formadora de docentes, se pueden enumerar a más de 1200 egresados que atienden a miles de niños de las diversas regiones del estado y país.

2.1.3. Caracterización de la Escuela Primaria “Lázaro Cárdenas”

La Escuela Primaria “Lázaro Cárdenas”, turno matutino, con C.C.T. 13DPR17780, pertenece a la Zona Escolar Núm. 15, del Sector Escolar No. 21, se encuentra en la Cd. de Progreso de Obregón, Hgo., específicamente en la dirección: Calle Lázaro Cárdenas

¹⁰⁵ Se hace mención de esta Coordinación en especial, por ser la de interés en el estudio realizado.

¹⁰⁶ Este aspecto se presenta con detalle en el apartado de actividades de formación del mapa curricular 1997.

Núm. 4. Esta institución educativa cuenta con el Acta de Donación del Terreno donde se encuentra el inmueble¹⁰⁷.

Los orígenes de esta escuela datan del año de 1973, cuando el patrimonio indígena del Valle del Mezquital realiza una solicitud, proponiendo la creación de una escuela primaria, la cual daría a la población infantil de esa región, más oportunidad de integrarse a la educación formal.

Así se inició la construcción de la escuela primaria periférica “Lázaro Cárdenas” en la Joya, en el Municipio de Progreso de Obregón, Hgo., por parte del Patrimonio Indígena Del Valle Del Mezquital (PIVM), particularmente por conducto del profesor Maurilio Muñoz B., quien fungía como vocal ejecutivo del mismo, además de contar con apoyo del municipio. La donación del terreno fue realizada por el señor Joel Pérez Estrada con enlace del ingeniero Ricardo Arteaga.

Una vez construido el edificio escolar, aunque no en su totalidad, el 19 de septiembre de 1973 se procedió a la realización de inscripciones de aquellos alumnos que habían sido rechazados en otras escuelas por falta de lugar.

El director fundador de esta escuela, fue el Prof. Filogonio Ramírez quien inició su servicio conjuntamente con las profesoras María Guadalupe Montes de Oca, Hermelinda Medina Trejo y Glenda Franco.

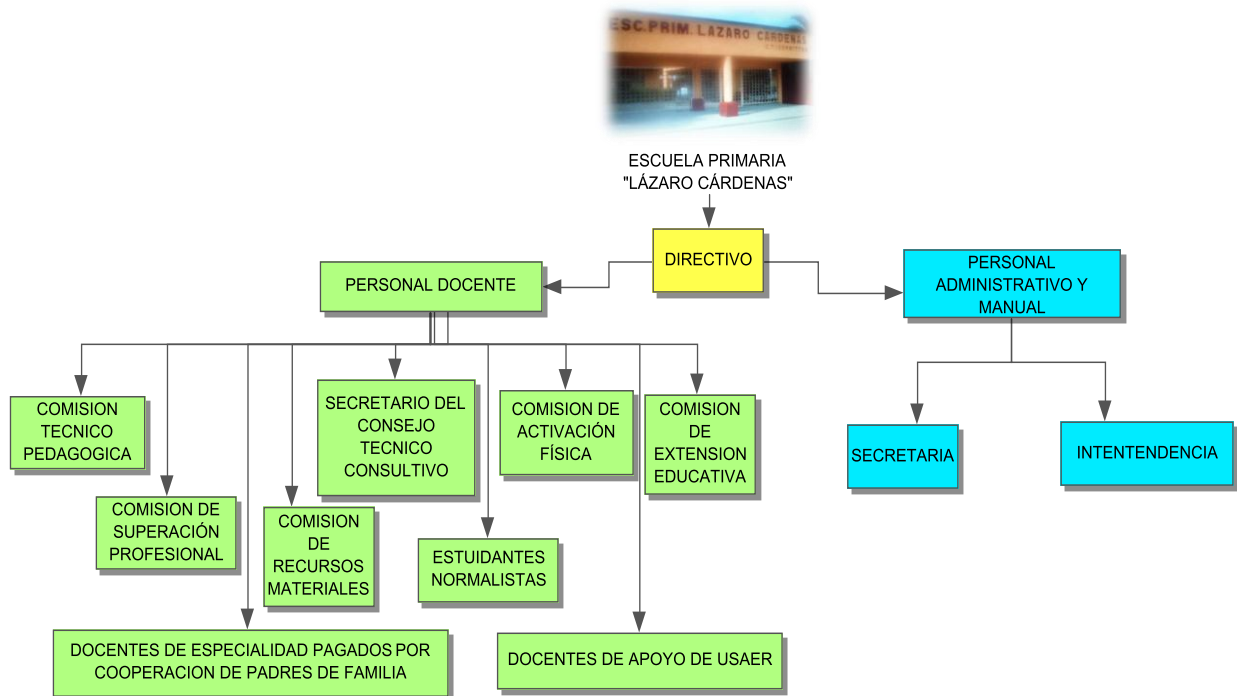
Una vez consolidada la institución como escuela de organización completa, fue considerada por las normales de la región, la normal “Luis Villareal” del Mexe y la del municipio, la normal “Valle del Mezquital”, para que sus estudiantes realizarán observaciones de la práctica docente y prácticas de trabajo pedagógico en periodos establecidos previamente en coordinación con el director y los profesores de las normales mencionadas.

Actualmente en la escuela se pueden identificar dentro de su singularidad, la existencia de distintas comisiones y tipos de organización que se requiere de manera oficial y otras que se dan de manera informal, de acuerdo a estas, se generan relaciones

¹⁰⁷ El croquis y tabla que muestra los espacios construidos en el terreno se encuentra en el Anexo 2

entre los sujetos integrados, en el siguiente esquema se muestra el organigrama que se tiene registrado de manera formal.

ESQUEMA 9.- **ORGANIGRAMA DE LA ESC. PRIM. "LÁZARO CÁRDENAS"**



La organización jerárquica de los sujetos que constituyen a la institución corresponde a la división del trabajo entre el directivo y el personal a su cargo, dicho personal se subdivide en docente, administrativo y manual, además se identifica en el personal docente, tanto al que está afiliado a la SEPH, mismos que se desempeñan como maestros de grupo, de apoyo de USAER, y el de educación física, así como también se reconoce al personal que es pagado por cooperación de padres de familia, siendo los docentes que se desempeñan como maestros de especialidad en inglés, computación y el instructor de banda de guerra.

El personal a su vez se organiza en comisiones derivadas de la integración del Consejo Técnico Consultivo Interno, mismo que se establece de la siguiente manera:

- Secretario del CTC (Consejo Técnico Consultivo), sujeto que se encargará de registrar las actas correspondientes a las sesiones de trabajo durante el ciclo escolar.

- Comisión Técnico-Pedagógica, su función es la orientación al personal docente sobre metodologías, planeación, estrategias didácticas, evaluación, material didáctico y organización de talleres de actualización a nivel interno.
- Comisión de Superación Profesional, su función es la planeación de reuniones de grupo colegiado, promover talleres breves y supervisar la implementación de acuerdos tomados en los mismos.
- Comisión de recursos materiales, su función es de organización de campañas permanentes sobre el cuidado del mobiliario escolar, del edificio, materiales de apoyo, mantener todo ello organizado en inventario, incluyendo los acervos de los paquetes de biblioteca de aula y también de los materiales propios del maestro.
- Comisión de Extensión Educativa, su función es de organización y coordinación de eventos socio-culturales que se distribuyen a lo largo del ciclo escolar.
- Comisión de Activación Física Escolar, su función es de asesoramiento y coordinación de activación física y de las participaciones en los desfiles conmemorativos programados.

En cuanto a los estudiantes normalistas, que se insertan a la institución en calidad de practicantes del trabajo docente, les corresponde sumarse a las comisiones en que fueron dispuestos los maestros titulares que serán tutores. Cabe destacar que los practicantes establecen trato directo con los maestros tutores, por tanto el directivo y los maestros encargados de las comisiones se dirigen al maestro titular y éste a su vez da indicaciones a su tutorado.

Con base a lo expresado, puedo exponer que en la organización de este centro educativo se evidencia la preocupación por el logro de sus objetivos, ya que son los sujetos responsables quienes asumen compromisos, aún si ello implica relegar el convenio establecido para tutorar a los estudiantes normalistas en su última fase de formación docente; las acciones de los maestros en servicio se encauzan a responder a las múltiples demandas y expectativas sobre su función con los niños que integran la comunidad escolar.

De esta forma a través del tiempo se ha ido consolidando el esfuerzo del personal docente, el de los padres de familia y benefactores y la participación activa de los alumnos

de esta institución educativa y así, a la fecha, la prestación del servicio educativo ininterrumpido es ya de 34 años, beneficiando en esta historia institucional a la población local y algunos habitantes de colonias aledañas.

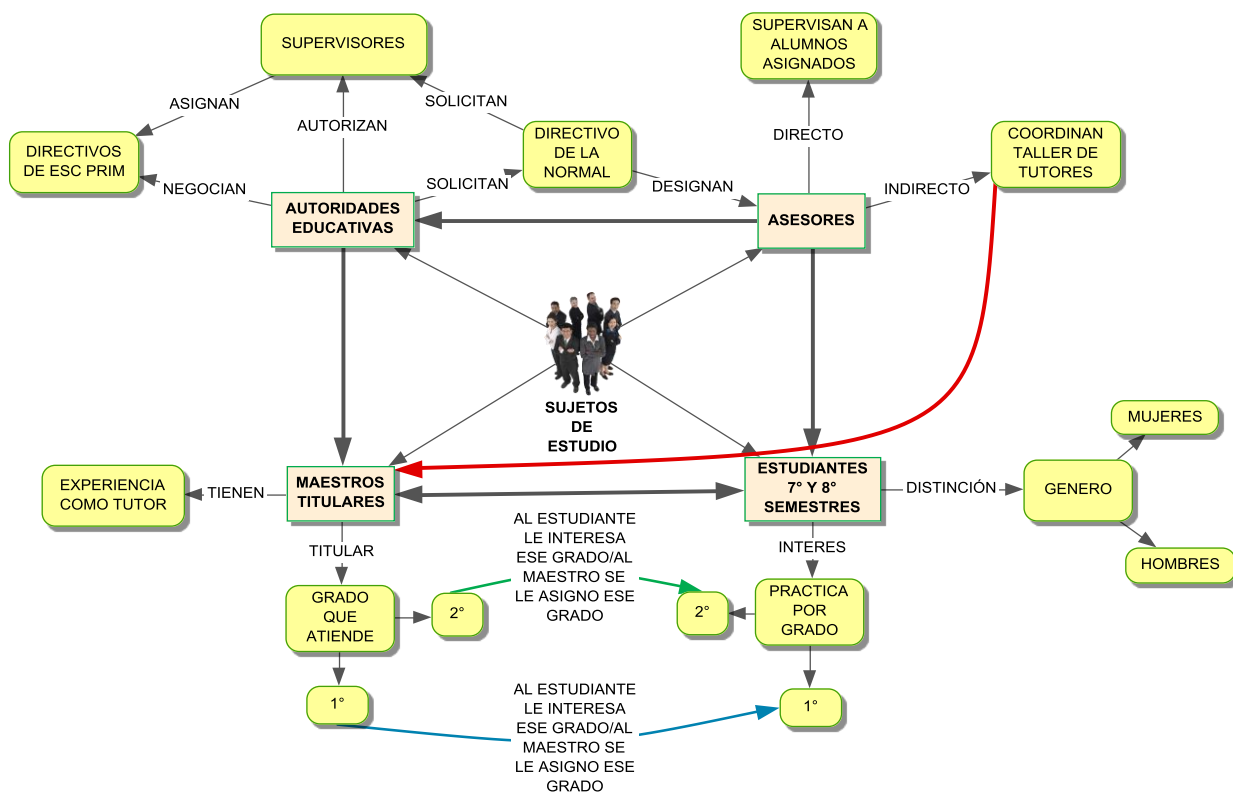
De alguna manera la ubicación geográfica de la institución así como las características de organización, la matrícula escolar y la plantilla de personal docente, ha influido para que esta escuela siga siendo considerada por parte de los profesores-asesores de los alumnos normalistas como contexto escolar de observación y práctica del trabajo educativo.

2.2. Los sujetos de estudio

Asumir el compromiso institucional de brindar a los futuros licenciados en educación primaria en la última etapa de su formación la oportunidad de integrarse a la práctica intensiva en un grupo escolar, presenta una gama de relaciones entre distintos sujetos; podríamos señalar en ésta complejidad a: los maestros de la institución formadora de docentes, los estudiantes normalistas de los distintos semestres, los futuros docentes que serán tutorados, las autoridades educativas (sean supervisores o directivos), a los elementales maestros titulares que se desempeñaran como tutores, los no menos importantes alumnos de los distintos grupos elegidos para las prácticas intensivas de trabajo docente, los demás maestros de las escuelas elegidas como contextos escolares reales, los siempre preocupados padres de familia, así como los otros alumnos de la institución escolar. Podemos vislumbrar a todos esos sujetos involucrados en una trama de relaciones enmarcadas en el proceso de tutoría.

Dentro de ésta perspectiva muestro en el esquema 8 como los sujetos de estudio se insertan en una compleja trama de interacción de funciones, unas adoptadas y otras adaptadas.

ESQUEMA 10.- TRAMA DE VINCULACIÓN DE FUNCIONES DE LOS SUJETOS DE INVESTIGACIÓN



Resulta relevante la manera en que cada uno de los sujetos refiere un desempeño en esa situación; que se observa en el tipo de ejercicio de funciones tanto de las autoridades educativas, como de los asesores, los maestros-tutores y los estudiantes normalistas. Se reconoce que estas prácticas obedecen a las expectativas respecto a sus posiciones jerárquicas, en esta praxis de roles prescritos adoptados y otros adaptados que conforma un clima social muy peculiar.

Lapassade y Loureau¹⁰⁸ le llaman “clima social” a la interrelación de sentimientos de los sujetos que integran un grupo formal; particularizando estos conceptos en la vinculación de sujetos de las instituciones educativas analizadas, se identificó un “*clima social democrático*”, caracterizado porque las autoridades educativas dan apertura para que las decisiones a corto y mediano plazo se discutan en reuniones de organización con

¹⁰⁸ Lapassade, G., Loureau, R. (1981). Claves de la psicología. Barcelona: Laia Loureau, R. (1975). El análisis institucional. Buenos Aires: Amorrortu p.140

los subordinados inmediatos (asesores y directivos); no obstante, pareciera que posteriormente a esos consensos se generara un clima de “*dejar hacer*” ya que una vez designadas las comisiones, solo se identificaron indicaciones técnicas por parte de las autoridades educativas, pero no se muestra participación directa en el proceso de inserción de los estudiantes normalistas en las escuelas primarias, así como tampoco se observó que tomen decisiones en cuanto a la elección y preparación de los maestros que desempeñan el rol de tutores de los futuros maestros, esas decisiones se les quedan a los subordinados, en este caso a los asesores de la normal y los directivos de las escuelas primarias que se han elegido, sujetos que se apropian de sus funciones y comisiones (Lapassade, G., Loureau, R, 1975 y 1981). Además se reconoce que imperan las opiniones de los docentes más experimentados en la dinámica de elección de escuelas que serán utilizadas como contextos escolares reales, estos argumentos son los que se “pulen” para darle forma a los acuerdos y diseño de actividades que se realizan como: la solicitud de inserción de los estudiantes a las escuelas primarias; la negociación que se realiza en cuanto al periodo, grupos escolares y apoyo a los docentes en cuestiones metodológicas; asimismo para la designación de los maestros en servicio que fungirán como tutores; además del tipo de supervisión de las prácticas de los estudiantes normalistas, que genera hasta cierto punto simulaciones de registro y control; de la misma manera lo concerniente al diseño y coordinación de los talleres de preparación de los maestros expertos para el desempeño del rol tutor de los futuros docentes.

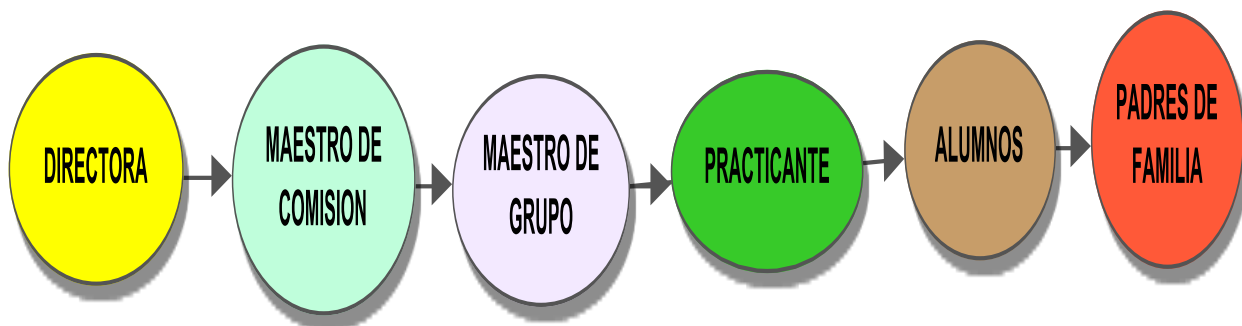
En este clima se define la dinámica de los grupos estudiados; por un lado el de los asesores de la normal, por otro el de los maestras tutoras, así como el de los estudiantes tutorados; en el que se distinguen elementos de cohesión y comunicación ¹⁰⁹, esta experiencia toma como directriz el interés de los estudiantes normalistas en cuanto al grado en que desean realizar su inserción a la práctica del trabajo docente, destacando que dicho interés se encuentra fundamentado en la realización del documento recepcional con que finalmente se habrán de titular. A partir de dicha elección, se continúa la toma de decisiones a través de la práctica, experiencias, compromisos colectivos e individuales, así como negociaciones acumuladas por varias generaciones.

¹⁰⁹ Términos planteados por Lapassade y Loureau

Cabe señalar que se observan distintos grados de cohesión entre los sujetos, el grupo de las maestras tutoradas se encuentra más consistente en comparación con el grupo de los estudiantes normalistas, quienes durante el periodo de trabajo mantuvieron actitudes aisladas entre sí; ahora que la cohesión entre ambos grupos (maestras tutoradas y estudiantes normalistas) difirió de las características propias de cada actor, sus intereses, expectativas, experiencia y elementos subjetivos, con base a lo distinguido elaboré dos tipologías, una de tutores y otra de tutorados, mismos que posteriormente se abordarán (Lapassade, G., Loureau, R, 1975 y 1981)¹¹⁰.

En este estudio capturé el reconocimiento de distintas interrelaciones entre un tipo de tutor con otro distinto de tutorado¹¹¹, así como también logré identificar que el desarrollo comunicativo-organizacional en las relaciones de los sujetos del contexto escolar real se realizó conforme a dos tipos de redes (de acuerdo a la propuesta de propiedades geométricas de Bavelas, retomado por Anzieu (Anzieu D. y Jacques Yves Martín)¹¹²), y puedo definir que la comunicación generalmente se dio en cadena que corresponde al sentido jerárquico vertical de la organización escolar y en ciertas ocasiones por medio del modelo de rayos, como se muestra en el esquema siguiente.

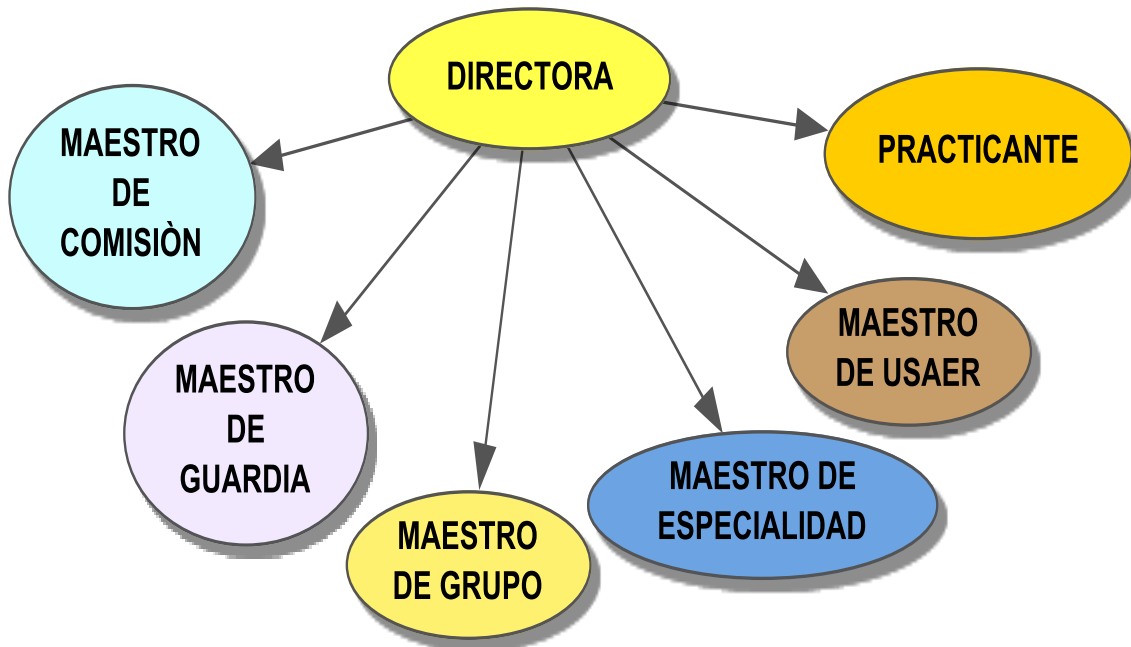
ESQUEMA 11.- Redes de comunicación



¹¹⁰ En el capítulo V

¹¹¹ Los vínculos generados en el proceso tutorial estudiado se muestran y profundizan en el siguiente capítulo.

¹¹² Anzieu D. y Jacques Yves Martín. op.cit. pp. 137-140



Estos tipos de modelos de comunicación se favorecen desde el discurso formal que marcan los lineamientos, mismos que establecen el tipo de relación que tendrán los sujetos inmersos en las prácticas intensivas del trabajo docente. En la práctica es posible identificar que los practicantes (estudiantes normalistas), son los intermediarios entre el maestro titular (tutor) y los alumnos del grupo escolar en que realizan sus prácticas de trabajo docente, además de que en el modelo jerárquico mostrado se puede observar que se ha formado una dinámica de orden social, donde hay quien dirige y quienes son dirigidos, de esa manera se representan, asimilan y desempeñan determinados roles y se conforma un modo de vida habitual.

Los roles asumidos por los sujetos singulares que fueron informantes clave, identifica las tareas que debían realizar; así se denota que formalmente se prescribe la organización y asignación de los asesores a cargo de los seminarios de trabajo docente I y II, y por parte de la supervisión escolar, se confía en que proporcionará su anuencia para establecer contacto con los directivos de las escuelas primarias; por tanto, los directivos de esas instituciones, informados de la anuencia del supervisor, proceden a la asignación de los estudiantes a los grupos que solicita el asesor de la normal. Cabe mencionar que los grupos elegidos de esta forma fueron 1° y 2°, y los maestros titulares

de éstos grupos seleccionados, asumen el rol de tutor que se les ha asignado, quienes con posterioridad establecen contacto con los estudiantes normalistas asignados a sus grupos.

Se puede distinguir que la conceptualización de rol es significativa en la trama de los vínculos establecidos entre los sujetos, Pichón Riviere argumenta que el rol “es un modelo organizado de conducta, relativo a una cierta posición del individuo en una red de interacciones ligado a expectativas propias y de los otros¹¹³” (Riviere, 2002). En este estudio, se evidencia que los sujetos asumen roles prescritos, de acuerdo al lugar y/o posición institucional donde se ubican en la división del trabajo, sea la Dirección de la Normal, la Supervisión escolar, la Dirección de la Escuela Primaria, la cátedra de determinada asignatura, la titularidad de un grupo o bien estar cursando la carrera; los atributos de esas posiciones en las diversas instituciones determinan, en cierto modo, la manera de conducirse de cada sujeto dentro de la trama de interrelaciones que se establecen con los otros sujetos. Cabe mencionar que esos vínculos se viven en una red de expectativas individuales, entrecruzándose con las del plano curricular; precisamente ésta red de expectativas es lo que en la práctica real, resalta los roles informales.

La situación peculiar entre los roles prescritos y los roles informales que se establecen en los sujetos de estudio, perfila ciertas direcciones relativas de actuación de cada individuo; donde se aprecian sentidos directos e indirectos de organización, coordinación, intereses, negociación, autorización y aceptación de la dinámica de la tutoría situada en el marco de la formación inicial docente. Ejemplifico esta trama, con un rol prescrito o formal asumido por el tutorado, como cuando el maestro-tutor le designa los contenidos de las distintas asignaturas que habrá de organizar en una planeación de secuencia didáctica, el estudiante normalista asume desde su posición como maestro-practicante, con la responsabilidad tácita de que dependiendo de cómo estructure y planee dicha secuencia, así generará interacciones tanto con los niños del grupo principalmente, como con el maestro-tutor; consciente de que su desempeño está fusionado con las expectativas que él mismo tiene de su práctica, como también con las

¹¹³ Enrique Pichón Riviere. (2002), Teoría del vínculo. 1ª. Ed. Buenos Aires: Nueva Visión

del maestro tutor que espera resultados académicos exitosos; las de los niños que imaginan una clase super divertida y las de los padres de familia que confían en la responsabilidad del maestro tutor que guía al practicante en el proceso de aprendizaje de los niños. Así también podría mencionar dentro de los roles informales contenidos en esta compleja trama. A aquellas actitudes y estrategias que no son organizadas ni por tutores ni tutorados, que se presentan como situaciones cotidianas tan habituales y propias de cada sujeto, que se perciben y conciben como naturales, y que los tutorados van haciendo propias, por la proximidad y a través de la simple observación, porque de alguna manera el reproducir frases, gestos, indicaciones o estrategias particulares de un estilo que tiene como referente, le proporciona seguridad y control, por ejemplo cuando en la formación para realizar honores a la bandera nacional¹¹⁴, se observa que los tutorados reproducen las estrategias de las maestras tutoras para mantener en orden al grupo de niños. Así, se distingue desde la tutorada que sin decir nada toca el hombro del niño que no está atento, o a la que lleva su libretita y lapicero para anotar a los “desordenados” mencionando el nombre que ha sido escrito (sabedores que los de la lista no podrán salir al recreo ese día), o también a la que se ubica al final de la formación y cambiar de lugar al alumno que muestra desinterés en el acto cívico, ubicándolo entre dos niñas si el reprendido es niño, o viceversa, situando a la niña entre dos niños, según el caso. Ha sido interesante reconocer la repetición de tácticas específicas en la interrelación de tutoras y tutorados, ya que pareciera que la modalidad de tutoría implementada tuviera su fundamento en la pedagogía de lo cotidiano¹¹⁵, la cual propone la vinculación teórico-práctica a partir de tres puntos: ver, escuchar y ejecutar la actividad; garantizando que se rescata lo esencial de la rutina en un ambiente “natural”.

En ésta dinámica, los vínculos que se establecen entre los sujetos juegan un papel importante, por ser éstos los que de alguna manera incluyen aspectos conductuales en las relaciones; Pichón Riviere¹¹⁶ define al vínculo como una relación particular entre dos sujetos, donde resalta una conducta relativamente fija, la cual forma una pauta que tiende a repetirse automáticamente entre esa relación (Riviere, 2002).

¹¹⁴ Registro de observación de la vida institucional (ROVI 14-03-10)

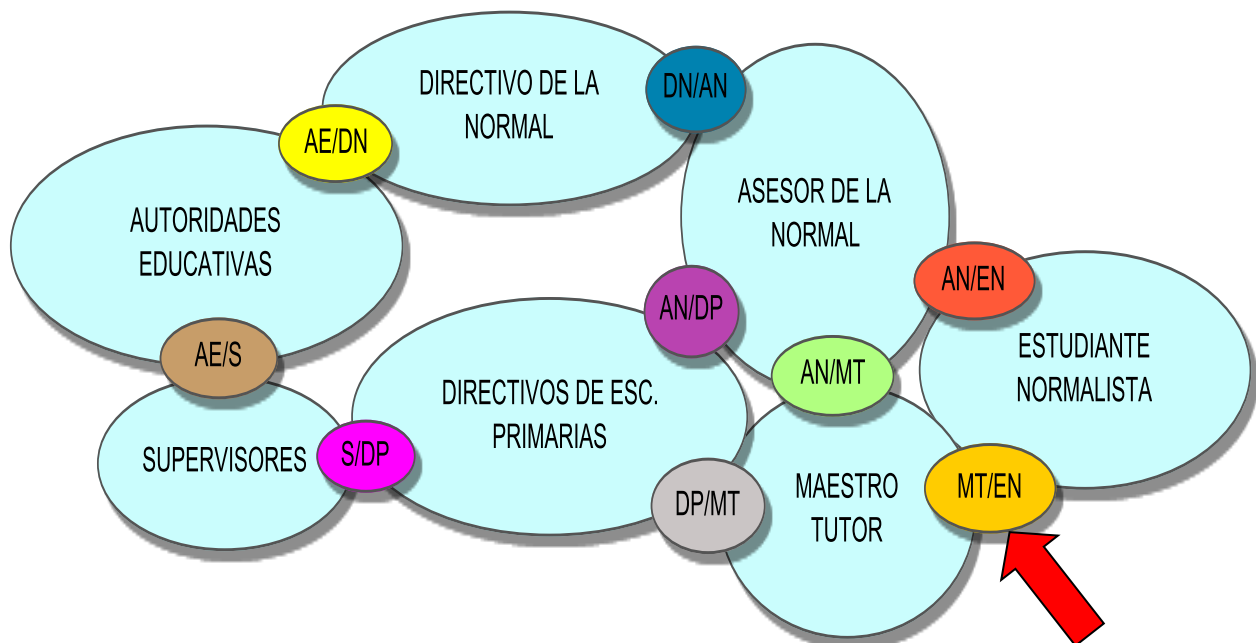
¹¹⁵ Considerado como un método que se adapta a cada realidad social, Luis Eduardo Primero Rivas presenta una ampliación del tema en Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano (2002)

¹¹⁶ Enrique Pichón Riviere. (2002), Teoría del vínculo. 1ª. Ed. Buenos Aires: Nueva Visión, p.35

Éstos vínculos se generaron dependiendo de los roles de cada sujeto. En el caso que analizamos, se pudieron identificar vínculos prescritos y directos entre tutores y tutorados; e indirectos entre tutores y directivo de la Normal, así como los existentes entre tutorados y Supervisor escolar; aunque puede destacarse que los vínculos que generó el asesor de la normal fueron dándose por status, ya que partió desde el plano curricular para continuar con las autoridades educativas en orden jerárquico hasta llegar a establecer la vinculación entre tutores y tutorados, o sea, maestros expertos con estudiantes normalistas.

Concretando, enseguida menciono los vínculos que fueron motivo de investigación, considerando para esto que la comunicación apareció como otro aspecto importante, y que por tanto para cada individuo, el tipo de vínculos establecidos con los otros actores, tuvieron para él una significación particular, en el esquema 14¹¹⁷ expongo los vínculos identificados en el periodo de investigación.

ESQUEMA 12.- ESTABLECIMIENTO DE VÍNCULOS ENTRE LOS SUJETOS



¹¹⁷ Esquema realizado por la investigadora, fundamentado en las evidencias recabadas en las distintas fases de investigación.

Es posible identificar en los óvalos de colores los diferentes vínculos generados en la interrelación de los sujetos involucrados en la dinámica de la tutoría situada en contextos escolares reales. Considero importante resaltar que el vínculo señalado con la flecha roja, es el que más ocupó mi atención durante el estudio.

- ⊕ Vínculo entre Asesor de la Normal y Maestro Tutor (AN/MT)
- ⊕ Vínculo entre Maestro Tutor y Estudiante Normalista (MT/EN)
- ⊕ Vínculo entre Asesor de la Normal y Estudiante Normalista (AN/EN)
- ⊕ Vínculo entre el Directivo de la escuela Primaria y el Maestro Tutor (DP/MT)
- ⊕ Vínculo entre el Directivo de la escuela Primaria y el Asesor de la Normal (DP/AN)
- ⊕ Vínculo entre el Directivo de la Normal y el Asesor de la misma (DN/AN)
- ⊕ Vínculo entre las Autoridades Educativas y el Directivo de la Normal (AE/DN)
- ⊕ Vínculo entre las Autoridades Educativas y el Supervisor (AE/S)
- ⊕ Vínculo entre el Supervisor y el Directivo de la escuela Primaria (S/DP)

Es importante destacar que los vínculos entre el asesor de la normal encargado del seguimiento de los estudiantes considerados en este estudio y los maestros tutores, se dieron a partir del primer taller para tutores, el cual se llevó a efecto quince días después de haberse iniciado el ciclo escolar; cabe destacar que dicha interrelación no fue directa, ya que la agenda del taller se desarrollaba en colaboración con otro de los asesores de la normal, quien abordó la mayor parte de las temáticas. Por otra parte, los vínculos del asesor con los cinco estudiantes normalistas que se le designaron en el contexto real que se estudió, fueron más estrechos; sobre todo, tenían el referente de relación escolar anterior a las prácticas intensivas.

Con respecto a los vínculos registrados entre las maestras tutoras con los estudiantes normalistas tutorados, éstos se iniciaron al momento de la asignación de las respectivas binas; así, a partir de la presentación del futuro maestro con la maestra en servicio, por parte del directivo de la escuela primaria se entablan las primeras interacciones entre ellos. Cabe destacar que esta designación fue con base a la previa solicitud de los grados en los que los estudiantes normalistas deseaban realizar sus

prácticas intensivas y conforme a ella se destinaron a tutores y tutorados. Una vez insertos en las jornadas de trabajo se fue evidenciando una comunicación más directa entre ellos, situación que estuvo a su vez influenciada por las características propias de cada sujeto, su género, edad, carácter, expectativas, intereses, entre otros factores¹¹⁸; complejidad que se manifiesta cuando Pichón Riviere expresa que: “en el vínculo está implicado todo y complicado todo” (Riviere, 2002)¹¹⁹.

En esta relación se identifica que tanto el tutorado como el tutor son actores ineludibles de la enseñanza y del aprendizaje recíproco situado, donde distintos tipos de situaciones, unas planeadas y sistematizadas, otras tácitas en la cotidianeidad y silenciosas, pero tan determinantes unas como las otras en los vínculos que se fueron construyendo con la conexión. En esa proximidad, esos vínculos evolucionaron a través de los días, de los retos y de las problemáticas rutinarias; se desplegaron actividades y actitudes de aquellos estudiantes normalistas que fueron llamados por tradición “maestros practicantes” y las de las maestras tutoras, esto según sus nociones, proyectos y expectativas respectivas, con peculiares objetivos respecto a aprender y enseñar desde los roles asignados; ya que si bien el estudiante tenía presente que iba a aprender del maestro tutor, también sabía que paralelamente era responsable del proceso de formación de los alumnos del grupo escolar donde se insertó; así también las maestras tutoras entendían que su rol era el de dirigir en la última fase del proceso de formación docente al estudiante normalista, aspirando a que los tutorados les documentaran y modelaran la forma de trabajo escolar conforme a los nuevos enfoques de enseñanza que integraba la reforma educativa que se estaba adaptando en aquel momento y que ellas desconocían en gran parte. Esta situación se fue reconstruyendo por los sujetos, conforme a sus intereses y necesidades determinadas por el contexto histórico vivido, que fueron transformándose en el juego de interacciones con reglas generalmente implícitas, movilizadas en el marco del contrato didáctico establecido en la tutoría situada, negociada por los asesores de la escuela normal con el directivo de la escuela primaria. Dicho contrato corresponde a la modalidad 1 de tutoría, concebida como un modelo

¹¹⁸ La caracterización de los sujetos se mostró en el esquema 3, de asignación de binas Tutor-Practicante así como las tipologías de tutores y tutorados.

¹¹⁹ Enrique Pichón Riviere. (2002), Teoría del vínculo. 1ª. Ed. Buenos Aires: Nueva Visión. p.47

donde el maestro titular de un grupo escolar real, comparte su conocimiento pedagógico, metodológico y didáctico adquirido por la experiencia en el servicio docente, mismo que enseñará al futuro maestro, esta es la condición del establecimiento del vínculo entre esos actores, mediado por los conocimientos en juego y donde el acompañamiento es el instrumento privilegiado del proceso de tutoría.

La trama de la relación tutor-tutorado-asesor-reforma-currículos-alumnos-padres de familia-autoridades educativas y cultura escolar, en cierta manera ejemplifican la magnitud de la frase antes retomada de Pichón Riviere “en el vínculo está implicado todo y complicado todo”.

2.3. Elección de contextos escolares reales

Durante su formación, los estudiantes normalistas tienen múltiples oportunidades de investigación y análisis escolarizado sobre la organización y funcionamiento del campo escolar, vislumbrando a través de lo estudiado, el reto al que se enfrenta un docente para contribuir a mejorar la calidad educativa en ese campo. También se han integrado a conocer los propósitos y contenidos curriculares, las sugerencias para su enseñanza con base en los procesos de desarrollo de los niños de educación primaria y así favorecer sus procesos de aprendizaje. De esa forma, la escuela normal prepara a los futuros maestros para lograr como meta final, su inserción al trabajo docente. En la fase final de su formación como licenciados de educación primaria, se consideran tres actividades estrechamente relacionadas (SEP, 2003)¹²⁰:

1. *El trabajo docente*, se desarrolla mediante la práctica intensiva, durante periodos prolongados; en un grupo de educación primaria
2. *El análisis de las experiencias obtenidas en la escuela primaria*, delimita una actividad que se realiza en la escuela normal.

¹²⁰ Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres. Licenciatura en Educación Primaria. (2003) 3ª ed. México: Secretaría de Educación Pública p. 8

3. *La elaboración del documento recepcional*, se lleva a cabo en el transcurso del ciclo escolar, paralelamente al trabajo docente y al análisis de esas experiencias.

Teniendo presente lo anteriormente expuesto cabe preguntarse ¿cómo se seleccionan a los grupos de educación primaria donde se desarrollarán las prácticas intensivas?

Consideré substancial realizar la distinción entre *lo formal y lo vivido*, identificando que en lo formal, en el plan de estudios de 1997¹²¹, se ha establecido que para la formación inicial de profesores se mantenga una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula normalista con la práctica docente en condiciones reales, otorgando en la propuesta curricular para la formación inicial de maestros una especial importancia a la observación y a la práctica educativa en las escuelas primarias, procurando el conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente. Manifestando que la formación de profesores no sólo se llevará a cabo en el ámbito de la escuela normal, sino también en el terreno de la escuela primaria (SEP, 1997).

Se puede destacar que si bien en los lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestres de la licenciatura en educación primaria se deja clara la relación entre ambos contextos de formación (la escuela normal y las escuelas primarias), no se aportan sugerencias y/o condiciones a considerar para elegir a las escuelas primarias para el fin expresado, ni refiere tampoco de manera específica a quienes compete dicha designación.

Al realizar el análisis del documento mencionado, identifiqué que contiene orientaciones de organización en cuanto a la inserción de los estudiantes normalistas a las escuelas primarias para realizar sus prácticas intensivas; encontrándose lo siguiente en el apartado de responsabilidades de los directivos de la escuela normal:

¹²¹ Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Secretaría de Educación Pública. pp. 41

“ d) Establecer, en coordinación con el Responsable Estatal del Programa, los acuerdos necesarios con las autoridades educativas de la entidad para involucrar a los supervisores de zona y directores de la escuela primaria en el seguimiento del trabajo y **mantener comunicación permanente con las autoridades de educación preescolar** para informarse sobre el desempeño de los estudiantes normalistas y los avances en el proceso educativo en que participan (SEP, 2003)¹²²”

Presumiblemente, se puede observar que al estructurar los lineamientos de vinculación entre teoría y práctica de la licenciatura en educación primaria, o bien no lo realizó un equipo con precisiones específicas, o se integró “copiando” un diseño de otro nivel, o quizá los expertos encargados de éste trabajo eran de otra especialidad o el equipo comisionado considera fundamental que para una eficaz inserción de los futuros licenciados en educación primaria al trabajo docente en contextos escolares reales sea fundamental la comunicación permanente con las autoridades de educación preescolar, por lo que este aspecto tendría que ser motivo de otro estudio. Lo que es posible rescatar de la responsabilidad señalada, es la proyección de trabajo coordinado entre las autoridades educativas a nivel estatal, regional e institucional; en la revisión del documento referido, no logré identificar de manera puntual aspectos organizativos concretos para la vinculación de la escuela formadora de docentes con los centros educativos de nivel primaria; no obstante, puede deducirse que la selección de las escuelas primarias sería una de las responsabilidades de los directivos de la escuela normal, elección que sería el resultado de un estudio coordinado con el responsable estatal del programa, los supervisores escolares y directivos de las escuelas primarias. Completando este esclarecimiento, puedo señalar que tanto el plan de estudios de 1997, como los lineamientos organizativos del trabajo académico en la última fase de formación docente, no mencionan parámetros de elección de escuelas primarias para ser designadas como contextos reales en la práctica del trabajo docente por parte de los futuros maestros.

¹²² Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres. Licenciatura en Educación Primaria. (2003) 3ª ed. México: Secretaría de Educación Pública p. 53

Para proceder a la distinción entre lo prescrito por el discurso formal y lo sucedido en la práctica real, es necesario mencionar el análisis de los aspectos organizativos emprendidos por los asesores de la normal. Como se ha mencionado en el apartado anterior, la figura del asesor de la normal, asignado a impartir el seminario de trabajo docente I y II, viene a ser pieza clave en los vínculos que se instituyen entre los participantes y también en la dinámica de elección de las escuelas primarias, prospectos a funcionar como contextos escolares reales para la práctica intensiva de los futuros docentes.

La normativa curricular maneja dos modalidades para insertar a los estudiantes normalistas a las prácticas del trabajo docente:

- Modalidad 1. Trabajo docente con un grupo escolar en el horario regular, bajo tutoría del maestro titular
- Modalidad 2. Trabajo docente en actividades educativas de reforzamiento de aprendizajes fundamentales, en contraturno, bajo la tutoría de un profesor designado por la escuela primaria, la zona escolar o la autoridad educativa estatal¹²³

Como ya se ha mencionado anteriormente, es la modalidad 1 la que implementó la escuela Normal estudiada en el periodo en que se realizó la investigación; se pudo observar que este tipo de modalidad demanda organización y previsión para que los estudiantes normalistas pudieran integrarse en la escuela primaria, la incógnita era ¿quién y cómo se solicita el apoyo para proporcionar esa oportunidad de vinculación a los futuros docentes¹²⁴?

“Somos tres asesores, cada uno de nosotros ya tenemos nuestras escuelas...”¹²⁵ expresa uno de los asesores de la Normal, se aprecia un reconocimiento de su parte

¹²³ Se ha profundizado en este aspecto en el capítulo I, apartado 3

¹²⁴ Codificación axial mostrada en el Anexo 4

¹²⁵ Fragmento de la Entrevista EI-A2 2/09/09

como integrante al equipo que se encuentra a cargo de la asesoría del Trabajo docente I y II, se manifiesta con un claro sentido de pertenencia, con quienes comparte prácticas en común al rol asignado, orientando un proceso, el cual, en su calidad de expertos, les compete la supervisión de prácticas de los estudiantes normalistas, sea con la finalidad de monitorearlas o con el propósito de mantener control.

Al referirse a las escuelas que eligen para insertar a los futuros maestros, lo hace como si las instituciones fueran de su propiedad, dando a entender que dominan esos espacios educativos, que éstos se encuentran a su disposición por sus usos y costumbres, como algo institucionalizado. Al respecto, este asesor expresa que por algunos ciclos, o por espacios temporales, los profesionistas de la docencia asignados a esas instituciones, llegan a expresar argumentos de resistencia a ser parte del proceso formativo de los normalistas, entre ellos se encuentran explicaciones respecto al retroceso o estancamiento del aprendizaje de los niños durante los intervalos de prácticas, situaciones que directamente les afecta en el cumplimiento de propósitos académicos.

En la entrevista el mismo asesor hace mención de una apreciación personal de su parte, comprendiendo la situación de esas instituciones educativas al prestarse como contextos escolares reales para la inserción de los futuros maestros, interpelando que lo solicita como un intervalo de descanso, como un lapso de reposo, una recuperación académica del alumnado de los grupos escogidos, que permite descansar a los maestros que se desempeñan como tutores y se usa como un factor de recuperación de la estabilidad de las relaciones con los padres de familia.

Hasta cierto punto, identifico en estas circunstancias, con la manera en la que cada integrante del colectivo de la escuela primaria participa en la toma de decisión, diferenciándose una de la otra. En ellas podemos distinguir tanto a los maestros directamente involucrados por fungir como tutores, como a los docentes que no tendrán a su cargo un estudiante normalista en su grupo, pero que no deja de preocuparles dado que con posterioridad podrán serles asignados los grupos que sirvieron de práctica o ser

elegidos como tutores; estos comportamientos presentaron dos aspectos: uno, donde los actores tratan de aprovechar las oportunidades con miras a mejorar su posición ante la situación que enfrentan (la reforma escolar que se implementaba en este periodo) y, según sea el caso, tratar de manipular la situación para ser quien tenga menos responsabilidad ante la cotidianeidad de trabajo con el grupo de niños, ya que los practicantes realizan prácticas intensivas y ello les demanda su inserción total a la planeación y práctica docente, condición que a los docentes-tutores les beneficia para poder ausentarse del grupo y realizar otros trámites.

A estos comportamientos, Michel Crozier y Erhard Friedberg (Crozier, M. y Friedberg, 1990)¹²⁶ los conceptualizan como “estrategias”, concibiendo que estas actitudes de los sujetos no son sinónimo de voluntad y tampoco se dan de manera consciente, por lo que entendemos que son, en parte, la objetivización de subjetividades de los sujetos en lo individual, manifestadas en las relaciones colectivas.

Cabe mencionar que el mismo docente-asesor de la Normal entrevistado asegura que la estrategia de separar con margen de un ciclo escolar la solicitud de inserción de practicantes en esa escuela, ha resultado conforme a los objetivos de su creación, pero menciona que la situación actual que se enfrenta en las escuelas primarias, por la modificación de los planes y programas de estudio del nivel primaria, generó una variación en la dinámica de elección de los contextos escolares, ya que con sus demandas de elementos para la innovación los profesionistas en servicio que fungirían como tutores en su calidad de expertos, desean ser beneficiados con la integración de los estudiantes normalistas, con la firme creencia de que los tutorados (No obstante que se refieren a éstos de una forma que denota su poder sobre ellos, además de dejar en claro que son aprendices, resaltando su inmadurez profesional) les colaboren en esa demanda, quizá esperando reforzar su práctica experimentada con la supuesta teoría con que contarán los practicantes al respecto.

¹²⁶ Crozier, M. y Friedberg, E. 1990 El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva. México: Alianza Editorial Mexicana. pp. 45-47

Esas expectativas de los docentes expertos, se ven refutadas cuando el asesor de la normal da a conocer en la entrevista, que los maestros titulares no están al corriente en el conocimiento de que los estudiantes (ya no llamados como estudiantes, sino como jóvenes inexpertos, inmaduros) no están preparados para dar respuesta a esas demandas profesionales.

Es posible distinguir que las estrategias de inserción de los futuros maestros al contexto escolar real, se articula con el sentido de pertenencia, más el grado de compromiso con los objetivos de la escuela y la responsabilidad en el desempeño de funciones específicas que tienen los maestros expertos a la institución, todo ello muestra la dinámica del grupo docente al decidir la inserción de los estudiantes normalistas en su calidad de practicantes; de lo que se puede deducir que:

- Existe un alto grado de cohesión en la permanencia de los integrantes del grupo formal de la institución analizada, que determina la autorización de avalar la inserción de los estudiantes normalistas a la práctica intensiva del trabajo docente, sean o no los directamente involucrados.
- Se evidencia una estrecha relación entre la claridad de los objetivos de la institución en lo singular, con la pertinencia y claridad de sus planeaciones y decisiones para lograrlos, por lo tanto existe correspondencia entre la teoría y la práctica tutorial.
- El grado de cohesión del grupo colegiado de la escuela primaria Lázaro Cárdenas está determinado por ser una escuela de organización completa, estar localizada en un espacio geográfico urbano, gozar de un prestigio académico-organizacional en la población y tener dentro de su plantilla de personal a profesionistas con experiencia y preparación, que velan por mantener lo que a través del tiempo han logrado.

2.4. Elección de maestros-experimentados para desempeñar el rol tutor

Existen parámetros formales¹²⁷ que señalan la responsabilidad compartida entre las autoridades de la escuela normal, supervisores de zona y directores de las escuelas primarias para la selección de tutores (SEP, 2003). Concretamente, en dichos lineamientos se especifica que se elegirán como tutores a profesores que manifiesten disposición para desempeñar esa función durante un ciclo escolar; que cuenten con prestigio profesional reconocido por autoridades y colegas; y además, estar dispuesto a participar en programas de fortalecimiento de la educación primaria. Deben, asimismo, contar con un mínimo de tres años de servicio frente a grupo, además tener amplio conocimiento de los programas de estudio y materiales educativos vigentes.

Se ha dado a conocer en el capítulo II, lo que prescribe el discurso formal en cuanto a la selección de tutores, en el se indica que es responsabilidad compartida entre las autoridades de la escuela normal y las autoridades de educación primaria en cada entidad, supervisores de zona y directores de las escuelas primarias. Además se señala que los profesores serán seleccionados como tutores sólo si reúnen ciertas características especiales¹²⁸, sin embargo, averiguando desde lo vivido, un asesor de la normal manifiesta¹²⁹ que el equipo de asesores al que pertenece ha considerado para la selección de tutores, tomar en cuenta los intereses de los jóvenes en formación, mediante la estrategia de indagación con ellos, sobre los grados escolares que prefieren para las futuras prácticas intensivas en las escuelas primarias, y que realizan en séptimo y octavo semestres, este sondeo lo realizan con prontitud, cuando los estudiantes todavía están cursando el sexto semestre.

A la par de la previsión sobre la práctica intensiva en los contextos escolares reales, los asesores de la Normal realizan una consulta sobre las perspectivas que tienen los estudiantes normalistas para la realización de su documento recepcional, dado que dichas prácticas servirán para fundamentar el trabajo con el cual podrán titularse. Se

¹²⁷ Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres. Licenciatura en Educación Primaria.

¹²⁸ Se aborda con amplitud en el capítulo II, pp. 80-81

¹²⁹ Entrevista EI-A1 02/09/09

denota una preocupación por parte de los asesores, ya que de alguna manera éstos son integrados a la asesoría de elaboración del documento mencionado; ésa asignación se hace en coordinación con los otros catedráticos de las diversas especialidades de los maestros de la normal, todo dependerá de las temáticas que los estudiantes elijan.

Los asesores de la normal, conscientes de la presión generada en los futuros docentes, por tener que realizar dos actividades significativamente importantes en el mismo periodo, toman en cuenta sus demandas al sugerir el grado en el que desean insertarse al trabajo docente, exhortándolos a valorar las experiencias vividas y elegir el grado en que consideren tener más conocimiento; de esa forma aseguran menos dificultades en ambos procesos: el de las prácticas situadas de trabajo docente y la realización del documento recepcional. Con ése propósito, someten a los estudiantes a una reflexión de las experiencias que han acumulado a lo largo de su formación para referir su inclinación, mediante la cual pretenden construir el trabajo final argumentativo, con el cual consigan el anhelado título de licenciatura en educación primaria.

De alguna manera en estas prácticas se identifica lo instituido, como un aspecto muy fuerte, ya que su sistema de normas, valores, estrategias y negociaciones que orientan las decisiones de los asesores tanto en la elección de las escuelas primarias como en la selección de tutores, constituyen un orden y ejercicio ya sedimentado, mismo que durante más de tres décadas ha garantizado funcionalidad para insertar a los estudiantes normalistas a la práctica intensiva del trabajo docente en contextos escolares reales en la modalidad tradicionalmente adoptada.

Por otra parte, en ésta dinámica, se ha podido detectar los sentidos singulares impresos en las prácticas cuando se presentan situaciones de negociación o prescripción conforme a las necesidades, intereses o demandas, sean desde el plano curricular, autoridades educativas, alumnos normalistas, enfoques de enseñanza, innovaciones educativas, propuestas personales docentes, comités de padres de familia, entre otros. Cabe mencionar que lo instituido y lo instituyente se ha concretado por mucho tiempo en la elección-negociación de contextos reales y maestros tutores, presentándose como

fuerzas que se contraponen y que han generado modificaciones paulatinas en las prácticas. Como ejemplo, está la negociación de inserción de estudiantes normalistas a cambio de asesoría para la planeación docente con nuevos enfoques de enseñanza, en donde la experiencia de los docentes para equilibrar lo establecido con lo innovador, viene a jugar un papel importante.

Cornelius Castoriadis¹³⁰ afirma que la institución es “el conjunto de procesos por los cuales una sociedad se organiza”, este autor plantea las concepciones de instituido e instituyente, entendiendo por instituido a aquello que los sujetos en una sociedad aceptan, o sea, aquellas prácticas y representaciones que tienden a permanecer, a repetirse, a aparecer como “naturales”, dando cohesión y continuidad a una sociedad, además de que en esta dimensión de lo instituido, permanentemente se infiltra lo instituyente, aquello que irá pugnando por transformar a lo instituido (Castoriadis, 1999). Lo interesante de este estudio es la fusión de lo instituido e instituyente de una escuela de formación de docentes con lo propio de una escuela primaria de formación básica, interacción que confluye en la construcción de sentidos y significados de la tutoría situada en la formación inicial docente en la inserción de futuros maestros a la práctica del trabajo pedagógico en contextos escolares reales.

Se puede puntualizar de esa manera que la selección del grado que realiza el estudiante normalista, se ha instituido y convertido en la brújula que marca las vías para elegir a los tutores, ya que la solicitud se dirige a las escuelas primarias sin considerar las condiciones y particularidades de los maestros que se asignan a esos grupos, sólo se contempla la negociación de acceso a los grados que han manifestado los futuros maestros. Por tanto, los asesores, quienes se encargan de “buscar” los contextos escolares reales, y que son quienes realizarán el seguimiento de las prácticas de los estudiantes que se les asignan, acuden a los dirigentes de las instituciones a las que refieren como “nuestras escuelas” y entablan una negociación con el directivo.

¹³⁰ Cornelio Castoriadis (1999) Figuras de lo pensable. Madrid: Cátedra

Cabe destacar que en el discurso de los asesores informantes se evidencia una marcada adhesión a los roles desempeñados, dado que por lo regular, expresan como pertenecías a los estudiantes, las instituciones, sus funciones, sus colegas, etc. Asimismo, afirman continuamente la condición de aprendices de los estudiantes, dejando ver con frecuencia las características de novatez en ellos ante las situaciones que se les presentan.

Se observa que en la práctica real, los vínculos que se establecen en la elección de tutores son los marcados por la lógica de organización, dado que al asumir el rol de responsable de esa dinámica, el asesor se reconoce como quien debe prever los espacios y sujetos necesarios; por ello, en este sentido, mantiene prácticas que supone lo tradicional con base a los usos y costumbres, pues es él quien acuerda las condiciones con el directivo de la escuela primaria, sin que se dirija de manera directa a los maestros que serán tutores. Sienten que el lograr el acceso a la escuela ya es ganancia, ahora que lograr la autorización a los grados que solicitan, es por demás darse por bien servido; y todavía solicitar la asignación de determinados maestros a esos grupos, que a su vez, ellos reúnan las características de “expertos en la docencia” va más allá de lo que pueden pedir, ya que se enfrentan a toda una trama de interés de varios sujetos, situaciones de cambio de adscripción de los docentes, tradiciones de la institución, acuerdos internos, negociaciones con padres de familia, etcétera.

Por tradición, la asignación del rol de tutores a los maestros, ha correspondido a la máxima autoridad de la escuela primaria, una vez que se han acordado los términos y condiciones del acceso de los estudiantes normalistas a la escuela como practicantes; es el directivo quien informa a los docentes que atenderán los grados que se le solicitaron, que fungirán como tutores. Cabe mencionar que de esa manera se ha realizado por un tiempo aproximado de 30 años.

1.4.1 Identidades profesionales de los tutores

Ya se ha dado a conocer cómo es que los maestros titulares llegan al contexto de la tutoría en el marco de la formación inicial docente; cabe entonces preguntarse: ¿Cuáles son las condiciones de preparación con que asumen la asignación del rol de tutor de un futuro maestro? ¿Cómo es que ellos se identifican en su formación profesional? Es importante destacar que en la actualidad, uno de los mayores retos de la educación superior docente, es la formación de profesionistas que den respuesta a las necesidades sociales que el país requiere, en este marco es preciso orientar la labor de todos aquellos sujetos integrados en el proceso, principalmente para motivar y desarrollar, por una parte, los conocimientos, habilidades y competencias que contribuyan a la solución de problemas educativos, y por otra, los valores y actitudes que permitan al estudiante normalista incorporarse a un mundo cambiante.

Los paradigmas educativos actuales ubican al proceso de enseñanza y aprendizaje como parte de un todo, en donde se proyectan a los ambientes de aprendizaje como espacios de creatividad, descubrimiento y transformación. En tales circunstancias de la labor del maestro-experto y como parte de su rol de tutor, se espera oriente su acción hacia el acompañamiento del futuro docente, en el reto de conocer y comprender la cultura escolar en contextos reales; en los cuales se reconoce la individualidad de tutores y tutorados, así como el papel que juega la peculiaridad de la escuela primaria en la interpretación e intervención de su realidad.

En el esquema¹³¹ muestro el entrecruzamiento de las individualidades de los tutores estudiados en cuanto a la preparación profesional con que enfrentaron el protagonismo tutorial.

¹³¹ Estructurado acorde al registro de la Entrevista Exploratoria Tutores Pregunta 1 (EE-T 27/08/09 P-1)

ESQUEMA 13.- **DIAGRAMA DE IDENTIDAD PROFESIONAL**



Se observa que una de las maestras se identifica con su profesión, expresando una preparación académica que le capacita para el diseño, organización y práctica de estrategias y actividades didácticas para la enseñanza de contenidos académicos de los diferentes grados del nivel primaria; asimismo, especifica la condición en dicha profesión como titulada, esto lo expresa sin que se hubiese realizado un cuestionamiento en relación a ello, probablemente considere importante hacer notar que su formación está reconocida, que ejerce legítimamente la docencia. Otra de las docentes comenta su recién obtención del título de licenciatura en cuanto a su preparación docente, puntualizando la especialización en la enseñanza-aprendizaje de los rasgos más comunes de la actividad científica (en Biología), cabe señalar que este tipo de formación se realiza para obtener la legitimación para laborar en escuelas de nivel medio superior. La tercera maestra, a diferencia de las otras, considera su preparación profesional (licenciatura en educación primaria) una pertenencia, como una posesión, concretamente, considera que dicha

formación la hace conocedora de las teorías del desarrollo infantil en sus aspectos físicos, afectivos, cognitivos y sociales.

Una más de las docentes que fungió como tutora manifiesta que en ese momento es estudiante en una escuela normal superior, cursa la licenciatura en geografía; estudios que se realizan con una perspectiva amplia, concretamente manejando conocimientos básicos para desarrollar destrezas y habilidades que le permitan desempeñarse laboralmente en grupos de secundaria y bachillerato, mismos que le permitirán guiar a los estudiantes en el estudio de: riesgos ambientales, diversas representaciones cartográficas, sistemas de información geográfica, ordenamiento territorial, conservación de los recursos, la calidad de vida y el desarrollo sustentable, entre otros.

Al respecto, una constante es que la formación docente se vincula con los enfoques de enseñanza y aprendizaje, además de los propósitos de la especialización que el sujeto decide cursar; ante el hecho de que todo individuo tiene la posibilidad y derecho de encauzar sus intereses por aprender en el ámbito que prefiera. Esto se hace evidente en lo externado por las maestras entrevistadas, en cuyo perfil profesional se detectan las direcciones que cada una de ellas le dio a su preparación; en este caso:

- Profesora de educación primaria (Plan de estudios 1975)
- Licenciada en educación primaria (Plan de estudios 1984)
- Licenciada en educación media básica (Especialidad en Biología)
- Estudiante de licenciatura en educación media básica (Especialidad geografía)

Esa diversidad de lo disciplinario y/o planes de estudio en los que se formaron contribuye a distinguirlas en las significaciones que profesan; asimismo, se reconoce que todas manifiestan una identidad profesional, las cuales confluyen en un contexto en común, en un mismo espacio físico, temporal, cultural e histórico, en el cual desempeñarán un mismo rol, el de tutor; esas distinciones a su vez generarán otras en cuanto a la comprensión de su papel y función social en la tarea de contribuir en la preparación de las nuevas generaciones de profesionistas que se incorporarán al ámbito

laboral docente. Puedo puntualizar que el contexto escolar es común, pero la identidad profesional no necesariamente, ya que estas son el resultado de diversas formaciones sociales y culturales.

1.4.2. Significados de la labor desempeñada

La tutoría situada de maestros-expertos a futuros docentes, trata de vincular la experiencia adquirida con la novatez de los recién formados, en ese marco el ser tutor de un futuro maestro implica que la experiencia con que se cuenta ha proporcionado la oportunidad de conocer la forma en que se relacionan los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza–aprendizaje, donde se realizará la función con el propósito de contribuir en su formación profesional. Por lo tanto, las competencias con que cuenta el maestro-experto orientarán su rol de tutor, ya que son varios los ámbitos que integra la labor que realiza; no se centra solamente en el ámbito académico, tiene además una importante labor de orientación y de vinculación institucional y social.

Por ello, los lineamientos especifican, en cuanto a la experiencia docente, que se elegirán como tutores a los profesores que cuenten con un mínimo de tres años de servicio frente a grupo; pero los cuestionamientos son: ¿Los años de servicio contribuyen a ser considerado un maestro experto? ¿La experiencia adquirida durante tres años ejerciendo la docencia basta para orientar el proceso formativo de un formador? ¿Hablar de la experiencia es hablar de años? Y si no, entonces, ¿de qué?

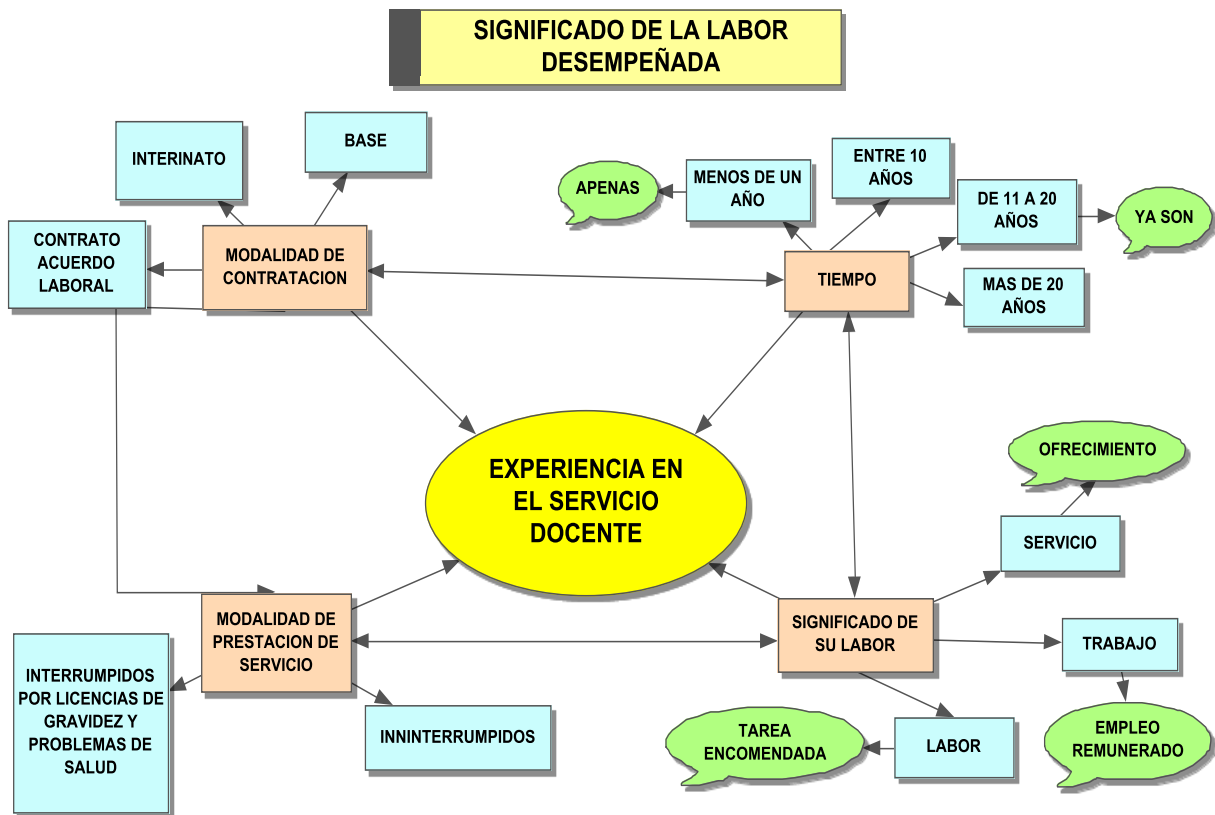
Si bien es cierto que la experiencia solo se adquiere a través de enfrentarse a la práctica y ésta a su vez, se da con el transcurrir del tiempo, también es cierto que en el campo educativo un docente frente a grupo se inserta en la tarea de conocer los programas de estudio, de afrontar los retos de las adecuaciones a los contextos reales; para tener un amplio conocimiento de dichos programas, ese maestro tendría que haber tenido la oportunidad de trabajar los seis grados que integra la educación primaria, y así poder contar con los referentes de las problemáticas, estrategias, adecuaciones, retos, entre otros factores y con base a ello poder orientar, sugerir, guiar, tutorar, etc.

En cuanto al aspecto de la experiencia, en los lineamientos se ha perfilado que como mínimo los maestros en servicio que desempeñen el rol de tutor tengan tres años ejerciendo su labor frente a grupo; una de las maestras que fungió como tutora cubre el requisito, ella refiere su experiencia como una acumulación de doce años ejerciendo su trabajo. En este mismo sentido, otra de las tutoras detalla que escasamente tiene nueve meses de haberse incorporado al servicio docente, especifica el tipo de convenio laboral, siendo éste por contrato; cabe mencionar que esa modalidad ha sido integrada para sustituir a docentes que gozan de determinado permiso o comisión, dicha contratación es por periodos que fluctúan de los tres a los seis meses, pudiendo extenderlos de acuerdo con las necesidades. Generalmente son considerados para este tipo de convenios, los recién egresados de las instituciones formadoras de docentes, característica particular de ésta maestra. Otra de ellas señala que lleva acumulados diecisiete ciclos escolares de labor educativa ininterrumpida. Por último, una más describe su experiencia con dieciséis períodos escolares de prestar un servicio a distintas comunidades educativas.

Se pudieron identificar algunas condiciones, significaciones y problemas que se encuentran interrelacionados hoy en día en la dinámica de la tutoría en el marco de la formación profesional, ello se expone en el siguiente esquema¹³².

¹³² Estructurado de acuerdo al registro de la Entrevista Exploratoria Tutores Pregunta 1 (EE-T 27/08/09 pp. 2 y 3)

ESQUEMA 14.- SIGNIFICADO DE LA LABOR DESEMPEÑADA



Esto se menciona con la finalidad de propiciar análisis y reflexión de la trama, ya que es posible identificar en la integración de las significaciones que expresan las maestras sobre la labor desempeñada a quien refiere su trabajo como un servicio, lo que me llevaría a relacionarla con una utilidad, una labor que oferta para el aprovechamiento de los que acceden a él; también está la concepción de otra docente que considera su labor como un trabajo, acciones que ella desempeña que le permiten acceder a una remuneración económica, como resultado de una calidad del ejercicio desempeñado, le asigna valor cuantitativo. Fue posible identificar a quien le da el sentido de “tarea encomendada” a esa labor que viene desempeñado en las aulas, lo que me lleva a referir lo característico de una misión que debe cumplir porque se le ha tenido la confianza y se sabe de su responsabilidad y compromiso para ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo es necesario reconocer que en esos desempeños con distintas acepciones de las maestras, ellas mismas aluden a diversas problemáticas que han

tenido que enfrentar, las cuales han afectado en algún momento la labor que vienen desarrollando, entre esas dificultades se encuentran las licencias médicas, los problemas personales, los trámites administrativos, entre otros. En concreto se identifica en la dinámica de asignación del rol tutor, conflictos generados por la licencia por gravidez de una tutora, y por tanto la tutorada asignada a ese grupo, tuvo que enfrentar distintas situaciones en su proceso formativo, dado que al inicio esa estudiante se hizo cargo del grupo, ya que no había maestra-interina, posteriormente, fue designada una, misma que fungió como tutora-interina para finalmente (al cabo de tres meses) reintegrarse la maestra titular, quien asumió los compromisos de tutora adquiridos en su ausencia; de manera similar sucedió con la asignación de una licencia por beca-comisión a otra de las docentes, la cual fue sustituida por una maestra de nuevo ingreso en calidad de contrato, desempeñándose como tutora de la futura licenciada en educación primaria.

En esta situación, puedo reconocer que se presentan tres condiciones de contratación entre las maestras-tutoras, siendo de plaza base, interinato o por contrato, identificando gran complejidad de esta trama generada en la pretensión de vincular a las generaciones experimentadas con las novatas.

CAPITULO IV

ENCRUCIJADA DE EXPECTATIVAS, SIGNIFICADOS Y SENTIDOS EN LA PREPARACIÓN DE TUTORES

1. Valoración de la experiencia de los docentes en el proceso formativo de los futuros maestros

Por la función que desempeñan, los maestros están en el núcleo del proceso educativo, corresponda su rol a la transmisión cultural, o como responsables del proceso enseñanza-aprendizaje en las aulas escolares, esto independientemente de los momentos y metodologías utilizadas, mismas que se ven reflejadas en los resultados de la labor desempeñada. Con este fundamento el mapa curricular del plan de 1997 de la escuela Normal establece para la formación de licenciados en educación primaria la vinculación con las escuelas primarias, con el propósito de enlazar y aprovechar la experiencia de los maestros en servicio para la formación de los futuros docentes.

En coherencia con el análisis realizado en los capítulos II y III, este capítulo contiene el análisis e interpretaciones de incidentes que apoyaron a dar claridad a los cuestionamientos: ¿Con que nociones y expectativas respecto a la función tutorial se integran los maestros en servicio a desempeñar ese rol? ¿Cuándo, cómo, quiénes y con qué objetivo se les instruye a los docentes que fungirán como tutores de los futuros maestros? ¿Qué sentidos se distinguen en la formación de tutores? ¿Qué significa para los actores la tutoría que los maestros en servicio realizan con los estudiantes normalistas en los contextos escolares reales?

1.1. Significaciones incorporadas de los sujetos

Los maestros-tutores, así como los estudiantes-tutorados y los maestros-asesores de la Normal, son los sujetos que se interrelacionan de manera más estrecha en el proceso de la tutoría en la inserción de los futuros maestros a la práctica educativa en las escuelas primarias. Estos actores tienen incorporadas ciertas nociones de su rol en la

dinámica, asimismo perfilan ciertas expectativas tanto de la función de los otros sujetos como de la propia; además cada uno de ellos tiene una acumulación indistinta de conocimientos, referencias, prácticas, experiencias, emociones, retos que superar, inseguridades y notables deseos de éxito.

Cristopher Day¹³³ refiere preceptos fundados en investigaciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo profesional contextualizados, entre ellos menciona que el profesorado activo es el sujeto mas importante en la transmisión de saberes y sólo podrá cumplir con sus fines si está bien preparado y que además sea capaz de mantener y mejorar sus aportaciones, por lo que el apoyo a su bienestar y desarrollo profesional forma parte esencial para dichos fines; también expresa que la forma en que los maestros entienden el currículo está relacionada con la estructuración de identidades personales y profesionales de los mismos, por lo que se hace necesario contemplar las necesidades en ambas dimensiones, por tanto, en la preparación continua deben estar involucrados en las decisiones relativas a la dirección y proceso de formación, misma que es responsabilidad conjunta de docentes, instituciones y gobierno (Day, 2005).

Retomo lo anterior porque de alguna manera, identifique en las nociones, concepciones y direcciones de los roles de los sujetos, aspectos y necesidades de índole personal y profesional que se interrelacionaron, en consecuencia esta característica marco el proceso de preparación de tutores y los sentidos de la tutoría. Cabe destacar que las percepciones y experiencias que tienen los sujetos, adquiridas ya sea a través de la enseñanza directa, o en la práctica educativa, así como en contextos informales, han orientado la formación de juicios y significaciones que rigen sus prácticas, las cuales al vincularse con otros sujetos, generan otras, sean reproducidas, adaptadas o transformadas. Por tanto corresponde preguntarse ¿Qué experiencias generaron en los maestros en servicio en la etapa de formación docente inicial? ¿Qué discursos manejan acerca de la función tutorial situada? ¿Cuál es su postura para desempeñar el rol de tutor

¹³³ Day, Cristopher. (2005) Formar Docentes. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones. pp. 14-17

de un futuro maestro? ¿Qué habilidades y necesidades identifica y reconoce al enfrentar esa tarea?

1.1.1. Trascendencia de la experiencia como observador de prácticas escolares¹³⁴

Cuando los sujetos realizan observación de ciertos modelos, adquieren conocimientos que quizá no evidencien en el momento en que los aprenden, así los futuros docentes en los contextos escolares reales adquieren conocimientos declarativos como cuando van conociendo la historia de la escuela; fragmentos organizados al identificar la misión, visión, clave de la escuela; conocimientos de procedimiento como las rutinas de clase, de recreo, formación en honores, entre otros; así como conocimientos condicionales, o sea, cuando se combinan los tipos de conocimientos mencionados; la mayoría de ellos no son evidenciados en el momento de adquirirlos, su apropiación por medio de la observación sigue un proceso paulatino, dividido según Bandura¹³⁵ en los momentos de atención, retención, reproducción y motivación, mismos que se describen a continuación:

- Atención: La atención de los estudiantes se centra acentuando características sobresalientes de la tarea, subdividiendo las actividades complejas en partes, utilizando modelos competentes y demostrando la utilidad de los comportamientos modelados.
- Retención: La retención aumenta al repasar la información, codificándola en forma visual o simbólica.
- Reproducción: Las conductas se comparan con la representación conceptual (mental) personal. La retroalimentación ayuda a corregir discrepancias.
- Motivación: Las consecuencias de la conducta modelada informa a los observadores de su valor funcional y su conveniencia.

¹³⁴ Pauta de análisis de entrevista (EE-T 27/08/09) pp. 7-11

¹³⁵ <http://bandurarrhh.blogspot.com/>

Se ha referido el tipo de aprendizaje por observación, porque en la formación de docentes, conforme al plan de estudios vigente, se han establecido actividades de acercamiento a la práctica escolar por medio de la observación, como parte importante y primordial en los primeros seis semestres, con una intensidad que va ascendiendo gradualmente. Las interrogantes son ¿Cómo experimentaron el proceso de aprendizaje por observación las maestras-tutoras? ¿Qué tipo de experiencias se generaron a través de ese tipo de actividades?, el siguiente esquema aporta un panorama de categorías emergidas de la presente investigación.

ESQUEMA 15.- EXPERIENCIA COMO OBSERVADOR DE PRÁCTICAS ESCOLARES



En la investigación empírica se reconocen en algunos de los discursos de las tutoras, un mundo de emociones, que van desde la incertidumbre, desconfianza e indecisión hasta la admiración, entusiasmo y respeto. Emociones justificadas ante una situación totalmente novedosa, ante la cual, en la calidad de observador del trabajo docente, no se tienen referentes de cómo proceder, de a qué prestar atención, de cómo estar pendiente del desempeño de un sujeto que a la vez se siente escrutado por otro,

generándose una situación en donde se ponen en juego actitudes, sentimientos y capacidades.

Además, se identifica que a pesar de lo ya mencionado, están conscientes de que la actividad es una estrategia inicial que proporciona la oportunidad de comprender y desarrollar en el observador, destrezas, hábitos, habilidades y competencias; así como actitudes, posiciones y estilos indispensables y esenciales para ejercer la práctica educativa.

También califican a la observación como una acción interesante, agradable y relevante al observar el rol del maestro y el de los alumnos, dándose la oportunidad de distinguir las técnicas empleadas, las costumbres que se han sedimentado, prácticas áulicas tradicionales en cuanto al orden del grupo y las normas que interactúan con las conductas de los sujetos. Observar significa para ellos poder registrar las técnicas estratégicas que usa el docente, así como evaluar desde su posición la funcionalidad de ellas y valorar la eficacia de los materiales que su utilizan en el proceso enseñanza-aprendizaje, mostrando “lo que no debo hacer y lo que debo considerar”.

Se destaca como sustancial el hecho de que la observación de las clases escolares favorece conocer las distintas formas de organización de un grupo, el cómo alienar a los niños, así como las maneras diversas de controlar a los integrantes con características de intolerancia. También se destaca el hecho de que refieren que esta estrategia tiene metas, que su implementación en los contextos reales debe ser valorada por proporcionar oportunidades que en la escuela normal no se pueden dar, que de esa manera se pueden observar en el espejo de la práctica educativa y poder emitir juicios reflexivos, lo que permite ampliar la visión de lo que es la labor docente dentro y fuera del aula, dado que no sólo se deben considerar las estrategias didácticas, sino también las tácticas de comportamiento fuera del salón, en los demás espacios escolares.

Sólo faltaría incrementar la apertura a la crítica constructiva, dado que es una multiplicidad de elementos, factores y situaciones que se llegan a identificar, en las que se reconocen fortalezas y debilidades de los docentes en servicio, pero que sólo se quedan en el recuerdo de la experiencia vivida por parte del estudiante normalista en su

calidad de observador. Ya que sea por la falta de confianza, temor o incapacidad argumentativa, no se externalizan las verdaderas observaciones que se realizan, registran lo que creen que los maestros-asesores quieren que se detalle, además de existir el temor de externalizar algo que pueda afectar a los docentes observados y eso afecte a la relación que existe entre la Normal y esa escuela primaria en particular, ocasionando que ésta ya no brinde la oportunidad de inserción de estudiantes normalistas.

Por tanto distingo que las principales funciones de la observación en el proceso de formación docente inicial son para apropiarse de patrones de comportamiento ante diversas situaciones cotidianas en una institución de nivel primaria, asimismo aprender determinados conocimientos empíricos que resultaría complejo integrar en el currículo y además a través de la percepción es posible perpetuar la estructura social observada. Los estudiantes normalistas tienen tres años para ir incluyendo, transformando y aceptando patrones de comportamiento como resultado de los periodos de observación de prácticas escolares. Me parece interesante rescatar refranes populares en los que se identifica el impacto de la inserción en un determinado campo y que son comunes de escuchar, como: “cuando sea grande quiero ser como tú”, “a la tierra que fueres, haz lo que vieres”, “al que anda entre la miel, algo se le pega”, “al que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija”, “el que con lobos anda, a aullar se enseña”, “dime con quién andas y te diré quién eres”, “más sabe el diablo por viejo, que por diablo”, entre otros; la enseñanza en común de estos refranes nos refiere la capacidad de percepción de una persona ante un modelo, a los efectos que las conductas, habilidades y conocimientos modelados generan en las metas de los observadores, mismos que a futuro serán modelos observados por otros futuros docentes.

1.1.2. Trascendencia de la experiencia en la práctica del trabajo docente¹³⁶

He abordado la idea de la internalización de diversas culturas escolares que los estudiantes normalistas realizan a través de la observación de prácticas escolares en un sistema social determinado, y que garantiza de esa forma ir logrando la identidad cultural

¹³⁶ Pauta de análisis de entrevista (EE-T 27/08/09)

y profesional esperada en los futuros docentes con la implementación de la estrategia de tutoría en los contextos escolares reales.

En este apartado se integra el análisis e interpretación de aquellos relatos de las maestras-tutoras en cuanto a la experiencia que acumularon como practicantes del trabajo docente en el marco de su formación inicial. El ejercicio docente viene a ensamblarse de manera posterior a la observación, es el paso que sigue, donde los estudiantes normalistas ponen en práctica ciertos patrones preestablecidos y adquiridos en la silenciosa percepción del modelaje pedagógico observado, esa práctica de la labor docente ya estará modificada de acuerdo al desarrollo de habilidades, conocimientos y juicios particulares de cada uno de ellos. Esos relatos sirvieron de fundamento para la elaboración del diagrama que se muestra a continuación.

ESQUEMA 16.- **EXPERIENCIAS DE LA PRÁCTICA INICIAL DEL TRABAJO DOCENTE**



Quiero aludir la actuación de la emotividad vinculada con las habilidades demostradas en el incipiente ejercicio de la labor docente, ya que las maestras-tutoras al recordar su experiencia como practicantes, refieren haber sentido diversas emociones, entre ellas temor, desconfianza, ansiedad, pánico, timidez; igualmente refieren que hubo

momentos en que se intimidaron ante el contexto en general de la institución escolar, reconocen que esta situación ocasionó que en más de una ocasión, vacilaran en sus desempeños. Entre las características más descritas se encuentra el que les asignaran un tutor del género contrario al suyo, o que fuera un tutor que gozara de buen prestigio en la comunidad escolar; por otro lado explican que también les intimidaba que fuera un grupo de quinto o sexto grado, o que el grupo fuera muy numeroso, así como que integrara a más niños que niñas; también les impactaba que el salón estuviera ubicado cerca de la entrada de la escuela o dirección.

Enlazan esas preocupaciones al hecho de estar conscientes de la gran responsabilidad que tenían al guiar a un grupo de niños en algún momento de su proceso de aprendizaje, y que de no saberlos conducir, éstos mostrarían dificultades en un futuro; por tanto el temor al fracaso viene a insertarse en esta transición de pasar de ser observador de la práctica educativa a ser practicante de la labor docente. Reconocen que la posibilidad de practicar con un grupo de alumnos en condiciones reales, les proporciona la oportunidad de vincular la formación teórica en el ejercicio auténtico de la labor y así someter a prueba sus habilidades, destrezas, capacidades y competencias, situación que les favorecerá para ir identificando su propio estilo de enseñanza y posturas ante diversas situaciones problemáticas, que en el estudio escolarizado en la Normal no pueden realizar.

Puedo señalar que reconocen que la práctica les posibilita comprender ciertos comportamientos observados en los docentes en servicio, ya que no es lo mismo ser protagonista que observador. Mencionan los aspectos de la práctica escolar, reflexionando que antes de enfrentarse a ella, sólo consideraban que se hablaba del momento del desempeño en el grupo con los niños, pero que el vivirla en situaciones reales les favoreció para advertir que la práctica tenía su antes, su durante y su después, que el “durante” les permitió entender que el “antes” es muy importante, explican que es en dónde aprendieron a darle valor a la planeación didáctica y considerar la mayor parte de los aspectos que se requieren para avalar la obtención de resultados exitosos en el proceso de aprendizaje de los niños.

De este modo se permitieron categorizar esas experiencias, encontrando así las buenas, malas, exitosas, frustrantes, interesantes, estresantes, entre otras, pero que sólo pudieron identificar por haberlas vivido. Estas referencias permiten vislumbrar la existencia de dificultades y dudas tocantes a la pertinencia en tiempo, forma y dinámica de la inserción de los futuros maestros a las escuelas primarias. Asimismo destaco que ambas actividades, tanto la de observación como la de práctica de actividades docentes, están pensadas y consideradas para favorecer la formación profesional en el ámbito educativo, y si bien se puede manifestar que el alumnado está compuesto por personas adultas, también se debe recapacitar que aún así siguen siendo individuos en crecimiento y que la inserción de ellos desde otra postura a espacios tan complejos como lo son las instituciones educativas, les hace experimentar periodos críticos, acordes a sus características psicológicas y de desarrollo socio emocional del periodo en que se encuentran, lo que les hace sensibles, sobre todo tomando en cuenta las exigencias de la institución, del maestro asesor, de sus propias expectativas, las del maestro-tutor, de los niños del grupo y de los padres de familia; lo que obliga al practicante-docente a constantes adaptaciones y readaptaciones conforme a las tensiones que se le presentan.

Por supuesto que en estas situaciones, como en muchas otras que se presentan en la vida en las que se enfrentan modificaciones, responsabilidades nuevas y compromisos, las diferencias individuales dan su toque distintivo, así algunos evidencian más dificultad que otros, pero lo cierto es que todos experimentan un impacto ante los cambios y exigencias que la fase de formación demanda y que de una u otra forma cada individuo de acuerdo a sus reales capacidades, habilidades, conocimientos y competencias, enfrenta tales circunstancias, sean en calidad de observador o de protagonista.

2. Encrucijada de expectativas sobre las funciones de los actores involucrados en la tutoría situada

“Las expectativas son aquellos anhelos de lograr o realizar algo, suelen estar relacionadas con las posibilidades de que ese algo pueda suceder, el grado de esas posibilidades son lo que sustentan a las expectativas, en caso de que no existan

*fundamentos, estaríamos hablando de una esperanza irracional*¹³⁷. Cabe destacar que generalmente las expectativas surgen en situaciones de incertidumbre, en momentos en que no hay seguridad de lo que va a ocurrir, es entonces que se proyecta aquella idea de lo que es más probable que suceda, se formula una suposición lo más realista posible, se da forma a una expectativa.

Consideré inherente al proceso de formación docente de los estudiantes normalistas, aquellas expectativas que cada actor interviniente elabora desde su rol, además de tener presente que hay propósitos que persigue el plan de estudios y que en determinado momento se analizan y apoyan la cimentación de esas expectativas, así se entretrejen con posibilidades, funciones, habilidades, tiempos, contextos, responsabilidades, compromisos, evaluaciones y subjetividades.

2.1. Expectativas de tutoras y tutorados sobre la función del maestro-asesor de la Normal a cargo del seminario de Trabajo Docente I y II¹³⁸

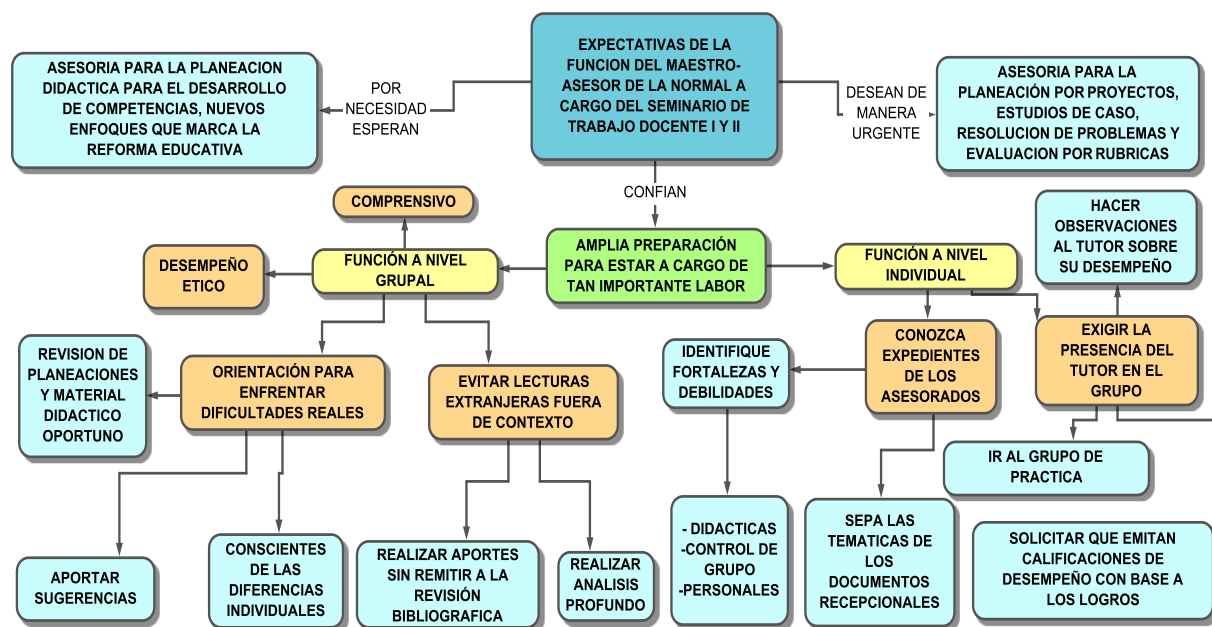
Este estudio en particular contempló de manera específica la interpretación de las expectativas que las maestras-tutoras, tutorados y asesores de la Normal mantienen acerca de las funciones de los distintos actores con los cuales se interrelacionan¹³⁹, pretendiendo que esa información apoye la interpretación de los sentidos que se dan respecto al desempeño de la tutoría en la práctica. En el posterior diagrama se desglosan las dimensiones y propiedades de esta categoría, para lo cual quiero destacar que sólo se entrecruzaron los análisis de las aportaciones de tutoras y tutorados.

¹³⁷ <http://definición.de/expectativa/>

¹³⁸ Pauta de análisis de Entrevista exploratoria a tutores (EE-T 27/08/09)

¹³⁹ Resaltando que las características de formación, contratación y experiencia laboral de las tutoras son diversas, además de haber analizado el entrecruzamiento de las aportaciones de los tutorados y tutoras e identificar que probablemente por la posición de las tutoras, sus referencias abarcaban las de los tutorados y proyectaban aspectos que los estudiantes normalistas no contemplaban.

ESQUEMA 17.- EXPECTATIVAS DE TUTORAS Y TUTORADOS SOBRE LA FUNCIÓN DEL MAESTRO-ASESOR DE LA NORMAL



En la descripción realizada por los sujetos se distinguen dos tipos de expectativas acerca de la función de los asesores de la Normal, una alude a la función grupal y la otra señala hacia aquel desempeño particular, a la función que realizan de manera individual con los estudiantes normalistas a su cargo, de alguna forma se remite a una atención personalizada.

En cuanto a las expectativas de función grupal, mencionan que se espera que los asesores apoyen a la resolución de problemáticas reales con estrategias funcionales, no esperan que les proporcionen “recetas”, pero sí que los orienten con base a su preparación y experiencia (la cual refieren que debe ser amplia) con algunas sugerencias de cómo enfrentar las dificultades que se generan en el marco de la formación y desempeño del trabajo docente con niños reales. Que esperan no sólo les remitan a la lectura de bibliografía de autores que por ser extranjeros no aporten propuestas asertivas a la realidad y contexto en que ellos enfrentan las dificultades. Manifiestan que para resolver los problemas no esperan a que se consiga el libro, se lea y analice para proyectar una solución, las dificultades demandan determinaciones a corto plazo o a asumir las consecuencias por no actuar de manera inmediata y dejar que el conflicto avance o genere más problemas.

Por otra parte, las tutoras conciben dicha función de los asesores de la normal como de apoyo, personalizan la función, ya que caracterizan a estos actores que desempeñaron tal rol cuando ellas se encontraron en esa situación y describen como nobles, buenos, preocupados y orientadores; resulta interesante destacar que en lo que expresan las maestras-tutoras se identifique el desencadenamiento de relaciones afectivas entre los integrantes del grupo y el asesor durante la cotidianeidad de las sesiones académicas propias de los seminarios de trabajo docente I y II, las cuales se perciben como determinantes tanto para el cumplimiento de consignas que emite el asesor, como para lograr asesoría extra que llegan a solicitar ellas como estudiantes normalistas. Hay que notar que se dan a conocer otras facetas de la función del asesor cuando los sujetos expresan que esperan que el asesor revise planeaciones y materiales de manera oportuna y que aporte sugerencias con tiempo y forma para que sean consideradas antes de llegar a la práctica.

Al respecto puedo señalar que tanto las expectativas de las tutoras como estudiantes normalistas como las de los actuales tutorados sobre la función de los maestros encargados de dirigir los últimos seminarios de la licenciatura en educación primaria, por sus características puede decirse que es muy ambiciosa, de acuerdo a las expectativas de tutoras y tutorados significaría que el asesor de trabajo docente I y II, tiene el compromiso de establecer y mantener altos niveles de profesionalización, tener integradas entre sus competencias docentes la habilidad de interactuar de forma diferenciada con un grupo de estudiantes normalistas, reconociéndolos como sujetos con nociones, necesidades, motivaciones, concepciones, y competencias indistintas, pero que también mantienen expectativas de éxito, superación y formación, para llegar a ser integrantes del gran gremio magisterial activo. Anhelan que con la orientación del asesor, sepan responder como futuros profesionistas a las demandas, exigencias y expectativas de la sociedad en momentos de continuos cambios, para ello esperan que el asesor de estos últimos seminarios, en su función grupal, los acompañen en el desarrollo de habilidades y competencias profesionales que les capacite para cumplir con la función en los contextos cambiantes en que se encuentran las instituciones educativas.

En cuanto a las expectativas de la función de atención individual del asesor, los sujetos argumentan que precisamente en ese periodo final de su formación es cuando andan en búsqueda de alternativas para lograr soluciones a las problemáticas que enfrentan, requieren opiniones de expertos como se supone que son los asesores, pero que por lo regular al a ellos, éstos les remiten a la investigación bibliográfica y que las problemáticas surgen y avanzan sin esperar a terminar la lectura y análisis de la obra recomendada, que además, por lo regular, dichas referencias teóricas contiene aportes descontextualizados. Que la dinámica de formación académica dista mucho de las situaciones que se enfrentan en la práctica en contextos reales y que cuando los licenciados en educación egresan son desafiados por un mundo infinito de problemáticas a las cuales no saben cómo hacerles frente y salir victorioso de ellas.

Las tutoras insisten en que los asesores deben considerar que cada futuro maestro es un ente diferente, que convergen en un espacio de formación profesional y por tanto cada uno aprende de manera diferente, que no por ser personas mayores estén exentos de la diferencia en habilidades y conceptualizaciones, opinan que también es necesario que los asesores conozcan cada proceso de los normalistas y den la atención con base a ellos. Asimismo externan que de los asesores esperan propuestas, no imposiciones; críticas constructivas no reprobación; revisión, no simulación; que estén conscientes de que su función es trascendental, por ello desean sea precisa, estimulante, oportuna y acertada.

Distingo en las aportaciones de los sujetos una interrelación entre la función del asesor, su postura y las actitudes demostradas en su desempeño, tocante a esto, Christopher Day¹⁴⁰ alude que el comportamiento de los profesionales de la educación es fundamental para la calidad de la enseñanza, retomando a Hargreaves puntualiza (Day, 2005):

“Una buena enseñanza no consiste sólo en ser eficiente, desarrollar la competencia, dominar la técnica y poseer el tipo correcto de conocimientos. La enseñanza adecuada supone

¹⁴⁰ Day, Cristopher. (2005) Formar Docentes. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones. pp. 19 y 20

también un trabajo emocional; está imbuida de placer, pasión, creatividad, desafíos y alegría (Hargreaves, 1995)”

Con ello quiero destacar que identifico en los comentarios de las tutoras y tutorados la dirección que los maestros asesores de la normal dan a su función, y sería la que curricularmente se espera adopten, la que el seminario de Trabajo Docente les señala, ésta se prescribe como académica-teórica; ahora que los estudiantes normalistas esperan más, desean un sentido no sólo pedagógico-didáctico que estaría contemplado en la prescripción académica, sino más bien una función de seguimiento al proceso particular de cada futuro maestro para apoyar el desarrollo de competencias específicas profesionales en ellos, me atrevería a manifestar que más que expectativa, demandan un sentido humanista¹⁴¹ paralelo al académico-teórico, con el pleno conocimiento de sus necesidades, límites e imperfecciones, sabedores de que no hay nada preestablecido en el proceso de formación profesional docente complejo e inacabado.

Anteriormente mencioné que las expectativas de la función de este formador de formadores son muy ambiciosas, y claro que tiene que ver con esa tarea compleja e inacabada que identifica a la formación docente. Podemos reconocer que todavía hoy en día, tanto las instituciones de formación docente como los profesores que se desempeñan en ellas, responden al modelo fundacional de la escuela y del sistema educativo, el cual supone la posibilidad de educar a través de escuelas idénticas en contextos diversos y que desde hace 188 años, a partir de la fundación de la escuela normal Lancasteriana en la Cd. de México, las escuelas normales se han propuesto la formación de maestros para laborar en sistemas estructurales y metodológicamente homogéneos por largos periodos en todo este tiempo.

¹⁴¹ Abraham Maslow considera a la persona como un todo integrado con motivos y necesidades, las cuales debe satisfacer para llegar a la autorrealización como objetivo, el cual consiste en el desarrollo integral de sus posibilidades personales. Clasifica a las necesidades personales en deficitarias (fisiológicas y de seguridad), sociales (amor, pertenencia y estima) y de desarrollo (auto-actualización y trascendencia). <http://wwaw.rena.edu.ve/cuartaEtapa/psicología/Tema14b.html>

La implementación de la reforma educativa a partir de 2009 en el nivel de educación primaria y que tanto preocupa a maestros en servicio y estudiantes normalistas, sigue siendo un claro ejemplo de esa homogeneidad metodológica establecida para las escuelas del país. Este estudio da cuenta del interés que tutores y tutorados tienen acerca de los conocimientos, habilidades y competencias docentes que requieren para dar respuesta a las expectativas sobre el nuevo rol del maestro para planear y ejecutar situaciones didácticas favoreciendo el desarrollo de competencias didácticas en las aulas escolares; reconocen carecer de información, formación y referentes, proyectando a la par sus expectativas hacia los maestros asesores de la Normal, creo distinguir que solicitan respuestas concretas, inmediatas, diría que técnicas específicas para desarrollar dicha planeación, además aspiran a que los asesores de la Normal les proporcionen un entrenamiento para favorecer el desarrollo de habilidades precisas para desempeñar su labor en los grupos escolares a través de trabajos por proyectos, estudios de caso y resolución de problemas.

Cabe recordar que en el momento de realizar la presente investigación, en todas las escuelas primarias del país se inició la implementación de la reforma educativa en primer y sexto grados y que este estudio contempla dos grupos de primero y tres de segundo grado; también es importante reconocer que las maestras tutoras y los estudiantes normalistas fueron formados con planes de estudio previos a estas transformaciones metodológicas; situaciones que implican un desafío para los asesores de la Normal, formadores de formadores, dado que su función se encuentra circunscrita tanto por la dirección de los seminarios de Trabajo Docente I y II, como por la organización e inserción de los estudiantes normalistas en las escuelas primarias en las circunstancias de cambio que se mencionan, con la existencia de dudas, interrogantes, especulaciones e imaginarios de tutoras y tutorados sobre las aportaciones de los asesores de la Normal para la resignificación del rol docente en el marco de la reforma y la tutoría situada.

2.2. Expectativas de tutorados y asesores de la Normal sobre la función del maestro tutor¹⁴²

El rol tutor de los maestros en servicio dentro del marco de inserción de estudiantes normalistas a la práctica del trabajo docente, establece nuevas modalidades a la función que cotidianamente realiza con el grupo de alumnos que tiene asignado, así como también integra otras y/o más responsabilidades, compromisos y acciones de orientación, guía, dirección, instrucción, conducción y tutela, que inciden en el acompañamiento del proceso formativo de un futuro maestro.

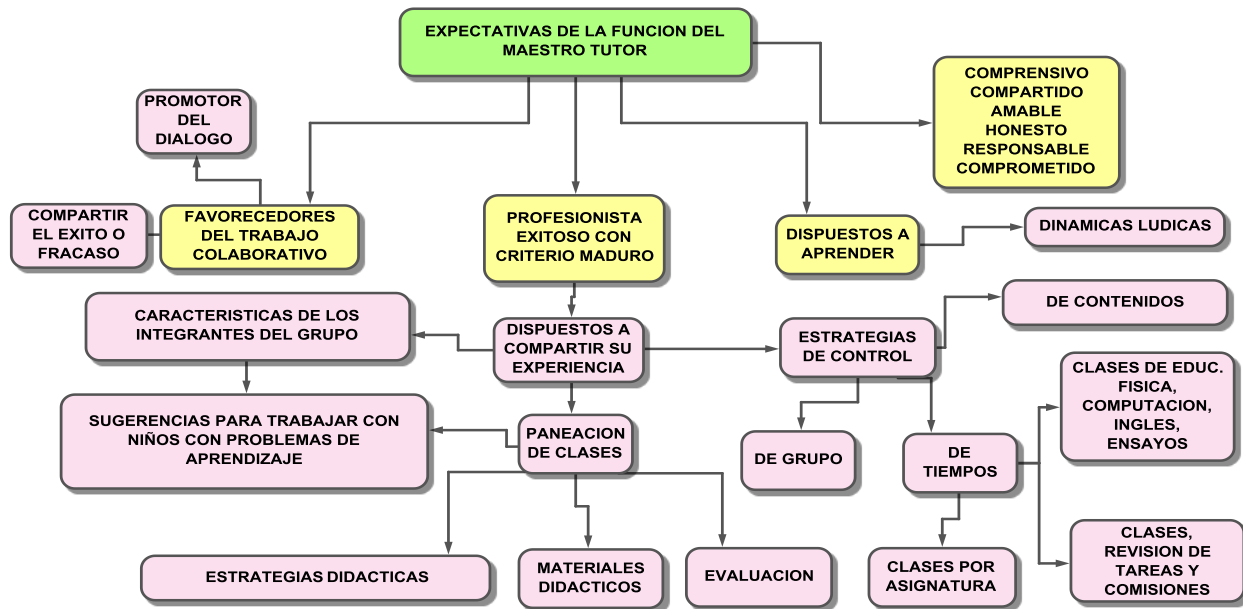
La función de un tutor consiste en la observación del desempeño de las tareas del estudiante normalista, de manera permanente y apoyarlo durante toda la jornada, así como acordar con él, los contenidos y tipo de actividades a desarrollar en cada periodo de trabajo docente en el grupo; además de orientarlo en la preparación y realización del trabajo y hacer recomendaciones oportunas al estudiante sobre su desempeño, al mismo tiempo llevará un registro sistemático sobre la evolución del desempeño del normalista y finalmente, participar en las reuniones informativas y de seguimiento que convoque la escuela normal (SEP, 2003)¹⁴³.

Con respecto a las expectativas externadas por los tutorados sobre la función del docente-tutor, éstos fueron muy precisos, dado que mencionaron que esperan que los tutores sean profesionistas maduros para prestar un servicio con colaboración de otra persona, que sepan asimilar la parte que les corresponda, ya sea del éxito o del fracaso que se logre en esas condiciones. Los resultados obtenidos aportaron categorías, dimensiones y propiedades que me sirvieron para elaborar el diagrama que muestro a continuación.

¹⁴² Entrevista exploratoria a tutores (EE-T 27/08/09)

¹⁴³ Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres. Licenciatura en Educación Primaria. (2003) 3ª ed. México: Secretaría de Educación Pública p. 13

ESQUEMA 18.- **EXPECTATIVAS DE TUTORADOS Y ASESORES DE LA NORMAL SOBRE LA FUNCIÓN DEL MAESTRO TUTOR**¹⁴⁴



De esta manera es posible reconocer que los tutorados desean que sus tutores sean personas que favorezcan el diálogo, tanto para la planeación de actividades como para la organización de las dinámicas y estrategias a utilizar cuando se presentan problemática.

Que no sólo se limiten a “prestar” a sus grupos diciendo que posteriormente corregirán los errores, lagunas conceptuales o estancamiento académico que tengan los niños por haber sido atendidos por estudiantes normalistas. Que sean profesionistas respetuosos, íntegros y conscientes de que ellos también pueden aprender de la situación, que no porque tengan una trayectoria extensa en el servicio consideren que ya lo saben todo.

Los sujetos expresaron que no siempre se tienen buenas experiencias de la práctica con maestros-tutores, dado que en muchas ocasiones los docentes-tutores se

¹⁴⁴ Entrevistas exploratorias (EE)

sienten sustituidos, sobre todo cuando los niños empiezan a identificarse con los practicantes, refieren que entre las razones para que eso suceda, es que los maestros-tutores casi no acostumbran a emplear estrategias lúdicas con los niños para abordar los contenidos, y los niños al notar que los maestros-practicantes hacen más divertida su estancia en la escuela gradualmente van estableciendo preferencias hacia ellos y eso molesta a los maestros-tutores, sobre todo que los niños lo expresan abiertamente sin reflexionar en las consecuencias de sus comentarios.

Para enfrentar ese tipo de situaciones, los tutorados esperan de los tutores un amplio criterio, más que compartirles estrategias didácticas, desean una actitud de apertura al diálogo, que favorezcan la comunicación entre ellos, ya que de nada sirve que sean muy hábiles, si el celo profesional limita el intercambio de experiencias; señalan que eso lo observan y experimentan constantemente actitudes de rechazo o indiferencia.

Asimismo identifico entre sus expectativas, que desean la presencia de los tutores en los desarrollos de las secuencias didácticas en el grupo de niños, que no sólo físicamente se les observe ahí, sino que se note su presencia en la interrelación en todos los ámbitos de la retadora labor docente en calidad de la novatez, asimismo que de ser posible, permanezcan durante todo el proceso de tutoría, ya que manifiestan que algunos maestros solo están al inicio de la inserción de los estudiantes normalistas y cuando consideran que los practicantes ya está integrados con el grupo y los niños los respetan, entonces los tutores empiezan a ausentarse en algunas clases o definitivamente no asisten a la escuela.

De estos registros puedo rescatar que los tutorados refieren prácticas concretas de algunas dinámicas de tutoría, así como tipos de relaciones entre tutores y tutorados, identifico que reclaman un acompañamiento solidario más que un entrenamiento metodológico-didáctico; dejan ver la importancia y significatividad de la elección de tutores, por ser éstos los que marcan la dirección de la tutoría, aunque hay que destacar que en los lineamientos de organización de la práctica del trabajo docente, están determinados los sentidos, siguiendo principalmente la dirección didáctica, ya que se les

solicita apoyen al estudiante normalista a fortalecer y desarrollar competencias didácticas al asesorarlo en el diseño y aplicación de secuencias de actividades de enseñanza y procedimientos de evaluación congruentes con los propósitos y características del grupo escolar.

Las expectativas de los asesores se encuentran dirigidas a lo planteado en las responsabilidades del tutor¹⁴⁵, que de alguna manera son el parámetro rector utilizado tanto para la organización de las sesiones de preparación de los tutores, como también guían las dimensiones y aspectos de evaluación del desempeño de los estudiantes normalistas, así contemplan el apoyo directo de los tutores en cuanto al desarrollo de habilidades intelectuales específicas del practicante, además esperan que lo oriente para dominar los contenidos de enseñanza, favorezca a su vez en él competencias didácticas principalmente; asimismo que con la inmersión a los contextos escolares reales, los maestros-tutores integren al tutorado a la cultura escolar y de alguna forma le modelen la práctica docente a modo de generar en el futuro maestro identidad profesional y ética con la capacidad de percepción y respuesta a las necesidades del entorno de la escuela (SEP, 2003).

En concreto puedo distinguir que las expectativas de los asesores con respecto a la función de los maestros tutores se dirigen hacia el apoyo práctico-didáctico con orientaciones metodológicas para transmitir la cultura escolar a los futuros docentes, considerando ese acompañamiento en las escuelas primarias, retomadas como contextos escolares reales, los asesores de la normal desean que ese proceder se desarrolle de forma “natural” y así se favorezca la apropiación y/o modificación conceptual de los estudiantes normalistas, además del entrenamiento de habilidades para laborar profesionalmente en el futuro próximo.

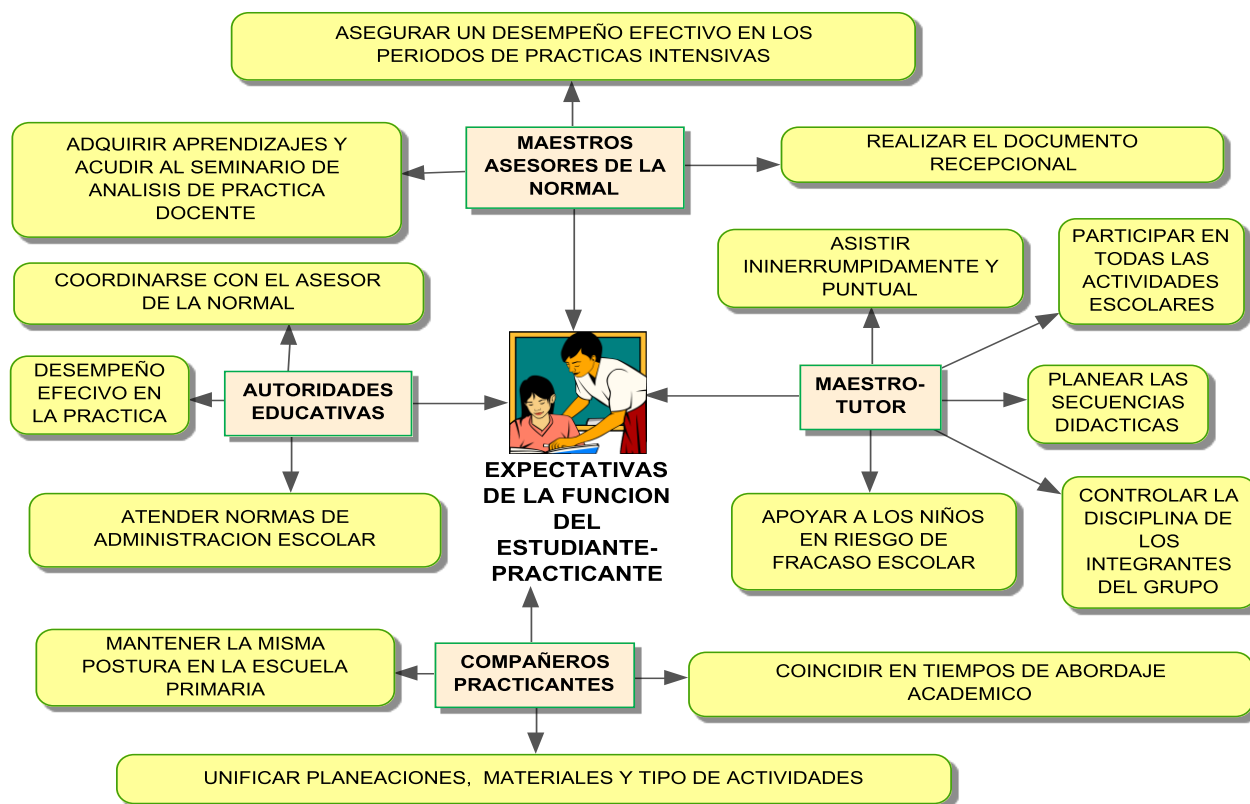
¹⁴⁵ Integradas en los lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres propios de la Licenciatura en Educación Primaria

2.3 Expectativas de tutoras, asesores de la Normal y compañeros estudiantes normalistas respecto a la función del estudiante-practicante.

En la actualidad se requiere que los estudiantes normalistas cuenten con elementos cognitivos, actitudinales, valorativos, además de habilidades y competencias de desempeño que favorezcan la resolución de los problemas educativos que se enfrentan en los espacios escolares concretos. Esta situación no es indiferente a las preocupaciones y ocupaciones de los sujetos involucrados en la formación de los futuros maestros; intrínsecamente a dichas preocupaciones se les vinculan una serie de imaginarios, nociones y sentidos de organización y desempeños en el proceso, esto desde los distintos roles y posiciones de cada sujeto involucrado.

Cabe mencionar que de acuerdo a lo investigado, identifiqué que las expectativas que se tienen de la función de los estudiantes-practicantes no sólo refieren lo que desean que ellos externen, sino más bien, los sujetos proyectan dichas expectativas con base a su propia intervención (sean maestros de la Normal o maestros-tutores), por tanto, esos imaginarios corresponden al resultado de una construcción de identidad, marcada por los sentidos instituidos, instituyentes e institucionalizados, o dicho de otra manera, los sentidos adoptados, los transformados y los prescritos. El siguiente esquema ilustra esa trama de expectativas referidas.

ESQUEMA 19.- EXPECTATIVAS DE TUTORAS, ASESORES DE LA NORMAL Y COMPAÑEROS ESTUDIANTES NORMALISTAS RESPECTO A LA FUNCIÓN DE LOS ESTUDIANTES-PRACTICANTES



Estas significaciones instituyen y a la vez crean un orden en la dinámica de inserción de los estudiantes normalistas a la práctica docente real, donde distingo que las primeras expectativas se originan desde los maestros asesores de la normal, y si bien es cierto que estas obedecen a lo prescrito por el currículo, también es cierto que la identificación de los sentidos que marcan, apoyan a entender esta realidad. Con referencia a esas direcciones determinadas en la interpretación del currículo, José Gimeno Sacristán considera que es preciso plantear cuatro vertientes de dicha práctica curricular:

1. Atender a lo que se debe enseñar o a lo que los alumnos tienen que aprender

2. Si se piensa en lo que se debiera enseñar y aprender o en lo que realmente se transmite y asimila
3. Limitarse a los contenidos o abarcar las estrategias, métodos y procesos de enseñanza
4. Si se objetiva al currículo como una realidad estancada o como algo que se delimita en el proceso de su desarrollo¹⁴⁶.

Quiero destacar la importancia de la elección que realizan los maestros de la Normal en cuanto a la función de formación teórica, porque de ello depende la comprensión de funciones y expectativas que bosquejan de las mismas, en interrelación con sus alumnos normalistas como destinatarios de su quehacer informativo-formativo, así identifico que los maestros asesores de la Normal delimitan los contenidos que los futuros maestros tienen que aprender, estos contenidos se encuentran regidos por: el mapa curricular de 1997; los lineamientos y organización de asignaturas por semestres, seminarios y calendarizaciones.

Asimismo quiero resaltar que aunque los maestros asesores de la Normal objetivan al currículo como una realidad vigente en la práctica, también vislumbran la necesidad informativa y formativa que demanda la reforma educativa que se enfrenta hoy en día y tratan de asesorar a sus estudiantes para enfrentar en la práctica, ese proceso de transformación metodológica. Denoto además, que ese panorama les preocupa por las posibles consecuencias del desempeño de los estudiantes normalistas en las escuelas primarias, conscientes de que de dicha valoración depende el mantener las puertas abiertas de esas instituciones para la integración de otros practicantes en ciclos escolares futuros.

En referencia a los imaginarios de los maestros tutores sobre el desempeño de los estudiantes tutorados, se identifica cierta tensión entre lo determinado y los sentidos de intervención que éstos visualizarán, en estas condiciones dan estructura a las expectativas de la función de los tutorados, las cuales se dirigen a asegurar el

¹⁴⁶ Gimeno Sacristán, J. (1999) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata. p. 145

sostenimiento y reproducción de la vida escolar, por tanto deduzco que más que nada, imperan en los tutores, esas significaciones implícitas particulares que cada docente tiene, las cuales determinan sus elecciones y definen sus sentidos y direcciones en la perpetuación funcional de su mundo escolar significativo particular. Así se puede deducir que los tutores esperan que los estudiantes normalistas mantengan el ritmo de trabajo de cada grupo; perpetúen el control académico-disciplinario-organizacional que hasta el momento se tiene; adopten actitudes y prácticas que favorezcan el avance y desarrollo académico de los niños de los distintos grupos.

Paralelamente a esto, resulta relevante distinguir que los tutorados dirigen las expectativas sobre sus propios desempeños en conexión con un sentido de solidaridad, empatía y compañerismo entre ellos en la calidad de practicantes normalistas, así identifico que independientemente de que reciben diversas indicaciones de los distintos tutores y conscientes de que los grupos que atienden tienen características particulares, tanto en los niños, horarios, metodologías, etcétera; los imaginarios instituyen un resultado instituido en el mundo simbólico con respecto a los significados establecidos a lo largo de su formación, además integran condiciones de posibilidades en la práctica, a su vez articulan los sentidos marcados por los currículos (formación de docentes y educación primaria) y orientaciones de los distintos actores involucrados (asesores de la normal y maestros-tutores).

De esa manera esperan que sus compañeros normalistas se solidaricen en la pluralidad de necesidades y características, se organicen con un común denominador entre lo diverso, planeen lo permitido con lo creativo y ello contribuya ante todo, entender la práctica docente institucional real. Por las características de esta trama simbólica de expectativas, especulaciones y sentidos, pudiera ser descrita como incierta, irreal o inexistente, al respecto Cornelius Castoriadis menciona que:

“Estas formas, creadas por cada sociedad, hacen que exista un mundo en el cual esta sociedad se inscribe y se da un lugar. Mediante ellas es como se constituye un sistema de normas, de instituciones en el sentido más amplio del término, de valores, de orientaciones, de finalidades de la vida tanto colectiva como individual. En el núcleo de estas formas se encuentran cada vez las

significaciones imaginarias sociales, creadas por esta sociedad, y que sus instituciones encarnan” (Cornelio, 1989)¹⁴⁷

De tal forma que el estudio realizado expone una red de imaginarios, expectativas, especulaciones y prácticas inscritas en la construcción de sentidos y significados de la tutoría situada en el marco de la formación docente, fenómeno social particular con normas institucionalizadas, orientaciones instituyentes y finalidades instituidas, por un lado todo parte desde las autoridades educativas; corresponde a los maestros de la Normal su aportación al tejido, pues son los que orientan las direcciones; los maestros tutores fijan los matices y los estudiantes normalistas integran la consistencia de aquella construcción colectiva desde las individualidades.

3. Preparación de tutores

El plan de estudios de 1997 define al trabajo docente que desempeñan los estudiantes normalistas en la última fase de su formación como: “un conjunto de actividades propias de un profesor de educación primaria”¹⁴⁸, esta dinámica está planeada a realizarse en periodos prolongados durante un ciclo escolar con un grupo de alumnos de educación primaria en condiciones reales, bajo la tutoría del maestro adscrito al mismo, de quien se espera que además de brindar asesoría al estudiante normalista, mantenga en todo momento la responsabilidad del grupo escolar (SEP, 2003).

Se debe reconocer la responsabilidad otorgada al tutor en el proceso de inserción de los estudiantes normalistas en los contextos escolares laborales como una fase más de la formación inicial docente, ante esta situación se impone la necesidad de una orientación, asesoría, capacitación, o preparación para ejercer dicho rol, constituyéndose así, la preparación del tutor como parte de la dinámica prescrita en función del cumplimiento de la misión del plan de estudios de la licenciatura de educación primaria (1997).

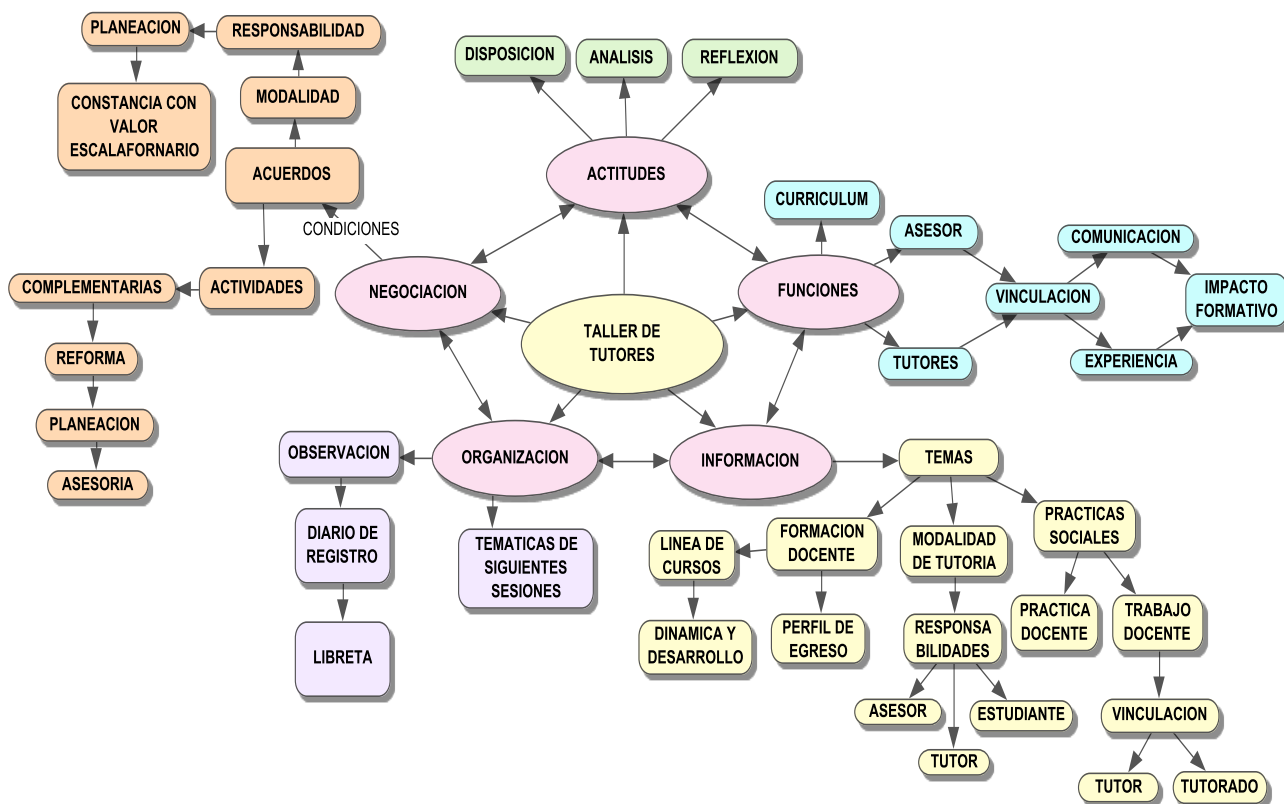
¹⁴⁷ Castoriadis, C. (1989). La institución imaginaria de la sociedad. Tomo II. Buenos Aires: Tusquets Editores

¹⁴⁸ Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres. Licenciatura en Educación Primaria. (2003) 3ª ed. México: Secretaría de Educación Pública p. 11

La capacitación que se prevé desde los lineamientos organizativos de esta actividad, contribuye a dar respuesta a la necesidad de preparación de los maestros en servicio que se desempeñarán como tutores en función de la dirección del proceso pedagógico profesional en el contexto laboral, esperando que de esa manera se logre una práctica pedagógica que permita contribuir a la formación profesional del futuro licenciado en educación primaria que demanda la sociedad y el contexto histórico en la implementación de una reforma educativa.

La intencionalidad de explorar la organización de los talleres que los asesores de la Normal realizan para orientar a los tutores, es identificar las direcciones y/o sentidos que marcan en el diseño de dicha preparación, partiendo de las prácticas de los sujetos involucrados; en el siguiente esquema, elaborado con los registros de observación de las distintas sesiones del taller de tutores, se pretendió reconocer la diversidad de intereses, factores y situaciones que influyen en la construcción de los sentidos que se perfilan, al enfrentarse a la dinámica de tutoría.

ESQUEMA 20.- **LÍNEAS Y SENTIDOS DE LA PREPARACIÓN DE TUTORES**



Inicialmente se distingue la preocupación existente de los asesores por mantener comunicación con los maestros-tutores, situación que les marca la pauta para estructurar un curso-taller, que aunque está marcado en los lineamientos organizativos del séptimo y octavo semestres, se dispone con base a los intereses de los involucrados y de los requerimientos metodológicos del momento.

Las sesiones están sujetas a un calendario de actividades sugerido en los lineamientos¹⁴⁹ y a una agenda de trabajo previamente determinada por el equipo de asesores, misma que integra temáticas a tratar en las diversas sesiones que se contemplan. De esa manera para septiembre proyectan como temática inicial abordar “*la importancia de la escuela primaria en la formación de los futuros docentes*”, de alguna manera se contempla que el plan de estudios de 1997 asigna importancia tanto a la formación de los futuros maestros en la escuela normal como en las escuelas primarias, dicho plan establece que:

[...] La tarea de formar nuevos maestros implica el esfuerzo conjunto de profesores de las escuelas normales y las primarias; por esto, es importante definir y valorar, de manera explícita, el papel específico que ambos pueden asumir en esa empresa común. Se espera que los profesores de educación primaria, como expertos, cumplan la función de asesoría durante las observaciones y prácticas educativas en las aulas, guiando a los estudiantes en los procedimientos y toma de decisiones adecuadas para mejorar la calidad de la enseñanza y transmitiendo sus saberes y experiencia en el trabajo con grupos escolares [...] (SEP, 1997)¹⁵⁰.

De esta manera, en la primera semana de septiembre, el grupo de maestros tutores de las distintas escuelas elegidas como contextos escolares reales, fueron convocados formalmente a la primera sesión del curso mencionado, en la cual se abordó la temática descrita, a la cual identifiqué como una presentación y explicación de las funciones que se derivan de esa vinculación entre escuelas normales y escuelas primarias, asunto propio para establecer e iniciar el diálogo con los maestros tutores.

¹⁴⁹ Integrado en el capítulo II.

¹⁵⁰ Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Secretaría de Educación Pública. p. 42

Subsecuentemente para la segunda sesión de preparación de tutores, contemplaron el planteamiento de *“las características del trabajo docente en la modalidad o modalidades adaptadas, y la función de la tutoría”*; sesión contemplada y realizada a finales del mes de octubre. En esta reunión se proyectaba la presentación y explicación del tipo de modalidad elegida para llevar a cabo la tutoría de los estudiantes normalistas, además de dar a conocer las líneas prescritas de intervención en la función tutorial, y apoyar al desarrollo de competencias profesionales que integran el perfil de egreso, siendo éstas: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, así como la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. En concreto las líneas mencionadas son las que marcan tanto el plan de estudios como los lineamientos de organización para la función tutorial en la modalidad 1, misma que designa la práctica del trabajo docente con un grupo escolar en el horario regular bajo la tutoría del maestro titular.

Distingo un gran reto para el maestro tutor del estudiante normalista, ya que la labor que desempeña con su grupo de alumnos y la tutoría del estudiante normalista le remiten a una dualidad de quehaceres, de responsabilidades y compromisos, además de mantener de manera efectiva la tarea de transferir la experiencia adquirida a lo largo de su formación y desempeño profesional al futuro maestro.

Para enero, en la tercera asesoría, se consideró presentar el tema *“la planeación de la enseñanza y el diseño de material didáctico”*, enfocando así, desde la organización de esta temática, el sentido de la función tutorial, con dirección a la intervención directa y contribuir al desarrollo de competencias didácticas, para el diseño, organización y práctica de estrategias y actividades didácticas con el propósito de que los alumnos logren la apropiación de conocimientos y habilidades establecidos en el plan y programa de estudio del grado en que el estudiante normalista practica el trabajo docente.

En la cuarta sesión del taller de tutores, contemplada para marzo, se planeó presentar *los mecanismos de comunicación entre ambas instituciones para valorar la experiencia y el impacto formativo del trabajo docente*, temática que de alguna manera

se relaciona con la inicial de este taller de preparación de tutores. Considero que el énfasis respecto a los mecanismos de comunicación entre la escuela normal y la escuela primaria, remite a las competencias comunicativas del tutor y tutorado, de manera recíproca, para ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas, que les lleven a comprender los propósitos centrales de su relación, prevaleciendo en ese proceso, la reflexión, análisis y valoración autónoma de desempeño.

Para culminar con el curso de preparación de tutores, se designó en el calendario de actividades en el mes de mayo, la quinta y última sesión, disponiendo trabajar sobre *actividades prácticas o complementarias*, sobre todo se contemplaba tratar con detenimiento aspectos de organización con los estudiantes, debido a las asesorías de revisión de los documentos recepcionales, y que esa situación de alguna forma afectaba la dinámica de la práctica de los estudiantes en los grupos escolares; asimismo se consideró tratar elementos de evaluación de la práctica de los futuros maestros, por parte de los tutores.

De manera general he dado a conocer la organización formal que los asesores previamente realizaron para preparar a los docentes expertos que se insertaron a la tutoría de alumnos normalistas en la etapa final de formación docente, estrategia que remite al aprendizaje situado en contextos reales, donde el papel de los maestros tutores es trascendente por contribuir a la formación en la práctica, ambicionando que estos compartan su capital cultural y experiencia docente. Considero significativo puntualizar que lo anteriormente expuesto refiere la estructuración de la agenda de sesiones para el curso de preparación de tutores, la cual difiere de lo que en realidad se llevó a la práctica; además comento que esta organización del curso de preparación de tutores, es propia de los asesores de la escuela normal y del momento particular en que se realizó la investigación.

3.1 De la organización a la negociación de la tutoría en el marco de la formación inicial docente¹⁵¹

Reconozco la preocupación profesional de los maestros de la normal para cumplir con sus funciones al encontrarse a cargo de los seminarios de Trabajo Docente I y II, en los últimos semestres de formación de los estudiantes normalistas, además de realizar lo que compete a la organización de las actividades propias que esto engloba, como el diseño del curso de preparación de los maestros en servicio que se desempeñarán como tutores de los futuros a licenciados de educación primaria.

Como ya lo mencionaba, una cosa es planear y otra realizar, de ahí las diferencias entre lo que se proyecta formalmente y lo que realmente se puede realizar en interrelación con los sujetos involucrados. Desde la perspectiva sociocultural de Vigostky, en cuanto a la enseñanza-aprendizaje, la interacción social y el discurso, vienen a ser elementos fundamentales para el desarrollo de los procesos cognitivos de los individuos, de acuerdo a este autor, el aprendizaje es un fenómeno social donde los sujetos adquieren los elementos necesarios para apropiarse de conocimientos a través de la interacción con otros sujetos más adelantados en un contexto determinado¹⁵², de esa manera, la estrategia de la tutoría viene a poner en el centro de la misma a la apropiación de conocimientos, no sólo de los estudiantes normalistas, sino también de los maestros tutores, quienes por momentos se perciben como expertos, pero que también requieren una preparación para cumplir con el rol que se les encomienda, ya que las habilidades que posee un docente, aún siendo éste, excelente en su desempeño, no viene a garantizar el éxito en la función tutorial en vinculación de un adulto en formación profesional, ya que ello demanda otras habilidades necesarias en los ámbitos: social, pedagógico, técnico y administrativo, principalmente (Vigostky, 1978). Esto hace relevante la preparación para cumplir eficientemente ese rol, proceso de preparación en el que iré identificando y valorando sus particularidades, fortalezas y debilidades en una función distinta a la que cotidianamente viene realizando.

¹⁵¹ Registro de observación Taller de Tutores (STT-01 02/09/09)

¹⁵² Vigostky, L. S. (1978) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona: Crítica. p. 133

En esta fase del estudio identifiqué la práctica de la organización formal de dicha preparación de los maestros tutores, así distingo que en la primera sesión, la agenda se integró con actividades dirigidas a informar, organizar y negociar los roles y tareas de los asesores de la Normal, los maestros tutores y los estudiantes normalistas. Entre las actividades de información proporcionaron las temáticas que consideraron propias para las siguientes sesiones del curso-taller, las cuales están contenidas en su agenda de trabajo y que de manera general ya he mencionado.

Las temáticas dejan ver que la principal preocupación de los asesores es que los maestros conozcan las características de la función de la tutoría, asimismo les muestran el camino a seguir con los estudiantes en el intercambio de experiencias referentes a la planeación del proceso enseñanza aprendizaje; se puede decir que, más que nada, pretenden que los tutores se centren en apoyar a los futuros maestros en el dominio de los contenidos para la planeación y, por ende, en favorecer las competencias didácticas que encaucen el logro de aprendizajes en los niños. En ese mismo sentido, los asesores se proponen dejar en claro que la comunicación entre ellos (asesores y tutores) es un factor importante para valorar el impacto formativo de los futuros maestros; por ello, les hacen entrega de una libreta y un lapicero, con la finalidad de que lleven un registro de observaciones a cerca de los logros y dificultades que observen en su tutorado y realicen sugerencias para mejorar su práctica.

De manera muy concreta se da a conocer la modalidad de las prácticas intensivas, ya que de ella se deriva el tipo de participación de los tutores, por tanto se les informa sobre las características de las dos modalidades existentes, especificándoles que el apoyo que solicitan es para la implementación de la modalidad 1¹⁵³, en donde el maestro es tutor del estudiante normalista en el grupo que tiene asignado el docente. Asimismo les presentan una cronología sintética del origen del Plan 97, y el perfil profesional que se pretende lograr en los estudiantes normalistas.

¹⁵³ La descripción detallada se encuentra en el CAPITULO II.

Al investigar con posterioridad el perfil, se identificaron en él cinco líneas de formación; las cuales consideré propio incluir, dado que, reflexionando sobre los rasgos que contienen, puedo decir que son “el deber ser” que el currículo prescribe, mismas que los asesores se encargan de adoptar, y que por tanto, son la clave que marcaría la función de los tutores, algo así como el desarrollo de una receta, ya que se incluyen las siguientes habilidades, conocimientos, actitudes y valores, que podrían ser utilizadas para orientar la función tutorial. Es importante puntualizar que en la sesión no se profundizó en ello.

3.1.1. Habilidades intelectuales específicas (SEP, 1997)¹⁵⁴

- a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.
- b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.
- c) Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.
- d) Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.
- e) Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

¹⁵⁴ Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Secretaría de Educación Pública. pp. 32-35

3.1.2. Dominio de los contenidos de enseñanza

- a) Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria.
- b) Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.
- c) Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar, así como de relacionar los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica.
- d) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

3.1.3. Competencias didácticas

- a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria.
- b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.
- c) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
- d) Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y

la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.

- e) Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.
- f) Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela.

3.1.4. Identidad profesional y ética

- a) Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.
- b) Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.
- c) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.
- d) Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.
- e) Asume su profesión como una *carrera de vida*, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.
- f) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.
- g) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como

componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

3.1.5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela

- a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.
- b) Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.
- c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.
- d) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.
- e) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.

Los asesores continuaron haciendo la distinción entre las actividades escolarizadas y las que requieren la vinculación con las escuelas primarias, generando el preámbulo para dar a conocer que desde el plano curricular, se perfila la vinculación entre la Normal y las escuelas primarias. Les dejan claro que la línea de Observación y Práctica Docente les marca la característica de la integración de los estudiantes a situaciones en condiciones reales del trabajo docente y que es en ese contexto donde la función del maestro titular se hace indispensable, para que al desempeñar el rol de tutor del estudiante normalista, sea el tutor quien le comparta sus conocimientos y experiencia para colaborar con el proceso formativo del estudiante.

Señalan con detalle las responsabilidades del tutor, las del estudiante y, por último las del asesor, someten a análisis las del estudiante, a las otras les invitan a que posteriormente hagan la lectura de ellas; contemplo que con esta distinción de responsabilidades, los maestros de la normal pretenden que los tutores tomen conciencia de los roles prescritos de cada sujeto inserto en la tutoría, así como precisarles las tareas que cada uno “debe” desarrollar, esto me motivo a darlas a conocer, y con posterioridad poder realizar la contrastación entre los roles adoptados, los adaptados y transformados, partiendo de los roles prescritos, por ello se integran a continuación:

Responsabilidades de los estudiantes

- a) Realizar con responsabilidad y compromiso en la escuela primaria el trabajo docente que les asigne la escuela normal.
- b) Asistir puntual e ininterrumpidamente a la escuela primaria durante los periodos destinados al trabajo docente.
- c) Trabajar con todos los niños del grupo al que fueron asignados para realizar el trabajo docente y manifestar actitudes que favorezcan un clima de respeto y confianza en el aula. En particular, apoyar mediante estrategias específicas a los alumnos que muestren mayor riesgo de fracaso escolar.
- d) Planear las actividades que realizarán con los niños del grupo y presentarlas a los maestros tutores para obtener sus orientaciones.
- e) Establecer comunicación con los distintos actores de la escuela primaria: niños, padres de familia, maestro tutor, director y demás personal docente y de apoyo.
- f) Participar en las diversas actividades académicas que se realicen en la escuela primaria y que corresponden a las de los maestros en servicio.
- g) Solicitar al maestro tutor observaciones y recomendaciones para mejorar su desempeño docente.
- h) Acudir a las sesiones de Seminario con los materiales necesarios producto del trabajo docente (diario de trabajo, plan general de trabajo, planes de clase, producciones de los niños, escritos derivados de análisis anteriores, expediente) para la realización de las actividades destinadas al análisis y reflexión sobre las actividades docentes.

- i) Acordar con el asesor las reuniones que llevarán a cabo para la asesoría individual.
- j) Escribir el documento recepcional de forma autónoma.

Responsabilidades del asesor de las actividades académicas de 7º y 8º semestres

- a) Atender durante 7º y 8º semestres al grupo de estudiantes que le sea asignado.
- b) Asistir de forma continua y con tiempo suficiente a las escuelas primarias en que se ubiquen los estudiantes normalistas del grupo que atenderá para darles la asesoría que requieran, observar su desempeño, dialogar con ellos y comentar con el maestro tutor sobre el desempeño del estudiante. Asimismo, obtener información acerca de las actividades que los estudiantes realizan en la escuela primaria y de la forma en que avanza el trabajo conjunto entre esta institución y la escuela normal.
- c) Coordinar el desarrollo de las sesiones de Seminario destinadas al análisis de las experiencias de trabajo que los estudiantes adquieran en la escuela primaria, con base en los criterios académicos establecidos.
- d) Orientar a los estudiantes normalistas en la definición del tema y en el desarrollo del documento recepcional.
- e) Guiar la planeación del trabajo docente y coordinarse con los profesores que puedan brindar asesoría adicional, para programar con ellos los tiempos en que los estudiantes podrán recibir orientaciones de acuerdo con sus requerimientos particulares.
- f) Participar en las reuniones de trabajo colegiado de asesores de 7º y 8º semestres, con la finalidad de intercambiar impresiones sobre el desempeño de los estudiantes normalistas e identificar aquellos aspectos en que los maestros tutores requieren orientaciones precisas para mejorar su labor de apoyo a la formación de los estudiantes.

- g) Coordinar el trabajo y participar en las reuniones previstas por la escuela normal con los maestros tutores, a fin de conocer los resultados de las distintas experiencias de trabajo y de tomar los acuerdos que permitan avanzar en la realización de las acciones programadas.
- h) Evaluar el desempeño de los estudiantes normalistas en Trabajo Docente y en Seminario de Análisis del Trabajo Docente, con base en los criterios establecidos y en los informes que reciba de los maestros tutores. Los resultados obtenidos por los estudiantes también son referentes para que el asesor evalúe su desempeño.
- i) Informar con oportunidad a los directivos de la escuela normal y al colegiado de 7º y 8º semestres acerca de los estudiantes que desarrollen el trabajo docente en condiciones desfavorables o manifiesten actitudes de poco compromiso y responsabilidad.
- j) Aprobar el documento recepcional que el estudiante presentará en su examen profesional.
- k) Participar como presidente del jurado en la presentación del examen profesional que sustenten los estudiantes del grupo a su cargo.

Responsabilidades del maestro tutor

- a) Observar el desempeño de las tareas que corresponde realizar al estudiante normalista en el grupo que atiende, tomando en cuenta que es el titular del grupo, el profesor tutor permanecerá en él durante toda la jornada con la finalidad de apoyar al estudiante en los momentos en que lo requiera.
- b) Acordar con el estudiante, en cada periodo de trabajo docente, los contenidos de enseñanza que se desarrollarán en el próximo periodo para llevar un seguimiento de su desempeño.
- c) Hacer las recomendaciones oportunas al estudiante sobre los aspectos de su desempeño en que se presenten dificultades o limitaciones.
- d) Conocer los planes de trabajo y de clase que diseñe el estudiante para su trabajo docente y aportar sugerencias.

- e) Llevar un registro sistemático sobre el desempeño del estudiante, con base en los acuerdos establecidos con el asesor.
- f) Participar en las reuniones a que convoque la escuela normal con la finalidad de obtener información y valorar los avances en el desarrollo del proceso del trabajo docente.

Los asesores hicieron hincapié al mencionarles a los tutores que su apoyo es fundamental en la formación inicial de los futuros maestros y que por ello evitaran incurrir en prácticas que suelen observarse cuando los normalistas acuden a la escuela primaria, tales como asignarles temas irrelevantes o inviables para trabajarse con el grupo, ausentarse frecuentemente, considerar al estudiante normalista como profesor para cubrir sus ausencias o las de maestros de otros grupos, asignarle tareas de mantenimiento físico del plantel, administrativas o de promoción social de escasa o nula relación con el trabajo pedagógico o tareas de carácter personal ajenas al trabajo docente.

Pude distinguir en las responsabilidades ciertas direcciones que se pretenden desde el plano formal, la observación de los desempeños mostrará las orientaciones que cada sujeto le da a su función y las trayectorias que determinará de los sujetos que dependen de su labor.

Dentro de la misma dinámica de la sesión, llegado el momento de exhortar a los maestros que les proporcionaran a los normalistas los contenidos académicos para realizar la planeación, se abordó la situación de implementación de la reforma educativa en la escuela primaria; los asesores interrogaron a los maestros-tutores sobre su decisión en cuanto a trabajar con los nuevos enfoques que integran los nuevos planes de estudio, a lo que los tutores respondieron que más que una decisión voluntaria, era una exigencia lo que les demandaba trabajar con la reforma.

Así, la reforma educativa vino a presentarse como un desafío a la formación de los asesores, maestros tutores y estudiantes normalistas; ya que al enfrentar la supuesta

“experiencia,” ante la innovación educativa, se presentaron las siguientes interrogantes: ¿Cómo se planea por competencias? ¿Qué son los campos formativos? ¿Cómo se integra la transversalidad de contenidos por competencias? ¿Qué son las guías articuladoras? ¿Cómo se integra la interdisciplinariedad en la planeación? ¿Sus estudiantes saben cómo planear por competencias y por proyectos? ¿Ustedes nos pueden ayudar?

Identifiqué que la preocupación de los maestros-tutores no era el cómo desempeñar su rol, sino el cómo desempeñarse como docentes ante un cambio tan diferente en los enfoques que ellos manejan desde hacía dieciséis años. Pude percibir que los docentes, en algún momento llegaron a concebir a los estudiantes normalistas como posibles tutores para enfrentar a la reforma; los asesores les informaron que la formación de los estudiantes no consideraba una preparación para laborar conforme a los requerimientos actuales, pero que, ellos, en su calidad de formadores de futuros docentes, habían recibido asesoría que estaban compartiendo con los estudiantes y que consideraban que no habría problema en que éstos a su vez les contribuyeran con sus conocimientos.

De esa manera se llegó al momento de establecer negociaciones entre asesores y maestros-tutores; los asesores se comprometieron que para la futura sesión les proporcionarían sugerencias prácticas para planear conforme a los enfoques por competencias; asimismo les hicieron saber a los tutores que al término del ciclo escolar se les haría la entrega de una constancia con valor curricular de 42 puntos. Los maestros se mostraron agradecidos más que por la constancia que recibirían después, si por la promesa de una posterior asesoría acerca de la planeación por competencias y proyectos, fueron notables las demostraciones de aceptación y motivación.

3.2. Análisis de experiencias en circunstancias de la implementación de la reforma educativa ¹⁵⁵

La convocatoria de los asesores a la segunda sesión del taller de tutores, integró una agenda de actividades dirigidas con el propósito de evaluar las actividades de trabajo docente que realizaron los alumnos del séptimo semestre en las escuelas primarias y analizar las experiencias en torno a la implementación de la RIEB (Reforma Integral de Educación Básica).

Se inició dando a conocer que con base a los acuerdos de la sesión anterior respecto a implementar en el proceso enseñanza-aprendizaje los nuevos enfoques que estipula la reforma, los estudiantes son orientados en la Normal con el apoyo de sus asesores para planear de esa manera. Algunos tutores comentan que los estudiantes no les entregan las planeaciones, lo que les limita a emitir un juicio, otros mencionan que las entregan pero que no ven la diferencia en la práctica, sólo difiere la terminología que se utiliza en el texto; otros más manifiestan que los estudiantes se esfuerzan en planear y llevar a la práctica esa perspectiva, pero que no les favorecen las condiciones de los grupo, ya que notan desorganización en ellos en casi todas las clases, lo que les hace pensar que no es funcional el trabajo por proyectos o bien, que no se realiza como se debe y que a su parecer, los aportes teóricos que se les han proporcionado no les resuelve el problema de implementación real en los grupos.

En general, los maestros-tutores transforman el diálogo, en petición y les solicitan a los asesores que les compartan el procedimiento de la de planeación por competencias y proyectos de manera en que resalten los puntos clave para que ésta sea funcional en la práctica real, concretamente piden un formato que pueda ser universalizado para todos los grados y asignaturas.

Ante los comentarios y peticiones de los maestros, los asesores expresan que las dudas e incertidumbres que enfrentan en esos momentos, también ellos y la mayoría de los maestros del nivel primaria las están experimentando, específicamente refieren que

¹⁵⁵ Registro de observación de Taller de Tutores (STT-02 04/11/09)

ellos tienen la misma información al respecto, dado que por ser catedráticos de la Normal, se les encomendó dar los talleres generales de actualización, donde reprodujeron la dinámica e información proporcionada a los coordinadores y apoyos técnicos, que a su vez se encargaron de “bajarla” a los maestros de las distintas zonas escolares. Mostraron apertura a compartir la información electrónica con que cuentan y a proporcionarles fotocopias de una planeación modelo, resultado de un estudiante comprometido, creativo e innovador, para que éste les sirviera como ejemplo de cómo se debía planear.

Como acto seguido el asesor que coordinaba el taller con los tutores, abrió la posibilidad de compartir con ellos algunas características relevantes al respecto, mencionó que la clave para trabajar por proyectos es utilizar lo que cada niño sabe, por tanto el maestro debe propiciar esa averiguación, establecer perfiles finos de los alumnos, ubicarlos en niveles y con base a ellos formar los equipos para la realización de proyectos, que durante su desarrollo la clave es ser muy claro y preciso en las consignas que se dan; posteriormente, considerar los niveles en que se posicionaron los niños al inicio para realizar la evaluación de los aprendizajes esperados. Asimismo tomar en cuenta desde el momento de la identificación de niveles, a los “niños-expertos”, ya que ellos son piezas clave para orientar a los demás integrantes de los equipos, lo que indica que se debe integrar a un “niño-experto” en cada equipo y así asegurar de cierta manera, una mejor apropiación de los aprendizajes esperados.

Los participantes en la sesión reconocieron que en los centros de trabajo escolares, debían promover el funcionamiento real de las reuniones de consejo técnico para apoyarse recíprocamente entre los docentes integrantes del mismo, para tratar asuntos de índole pedagógica, consolidando estrategias que les ayuden a resolver las problemáticas e interrogantes sobre la situación que enfrentan.

Entre los maestros que fungen como tutores surgieron interrogantes como ¿qué son las actividades permanentes que se plantean en la asignatura de español y como se integran en la planeación por proyectos? El asesor manifestó que ese tipo de actividades van a depender del proyecto que se diseña, que se deben integrar actividades que todos

los días se realicen, de lectura y escritura, que para esto, el maestro puede valerse de organizadores de ideas, textos modelos, uso del diccionario, borradores, canciones, entre otros.

Los asesores de la normal puntualizaron que en español se trabaja el campo formativo *lenguaje y comunicación*, donde se organizan las prácticas por ámbitos de estudio, de literatura, y de participación en la vida comunitaria y familiar; que se deben contextualizar los aprendizajes escolares a situaciones ligadas con la comunicación que se da en la vida social de los alumnos.

En la sesión se continuaron realizando reflexiones acerca de la práctica del programa de español, atendiendo las consideraciones didácticas, sobre todo destacando que el docente ahora solo debe intervenir en el grupo de alumnos como moderador, propiciando el trabajo a través de grupos pequeños, por parejas o de manera individual.

Me fue posible identificar que los asesores de la Normal centraron las temáticas tratadas en la sesión en las experiencias e incógnitas que tienen los tutores al tratar de implementar los nuevos enfoques al proceso de enseñanza-aprendizaje, probablemente pensando en que si los maestros-tutores lo entendían, manejaban y comprendían, eso se reflejaría en la tutoría que realizan con los futuros docentes.

Sin embargo, se reconocen por parte de los maestros-tutores más dudas, vacilaciones, incertidumbres e imprecisiones que certezas, seguridades y confianza en lo que están realizando con los grupos de alumnos, ahora que cabría preguntarse ¿y el proceso de tutoría con el estudiante normalista? ¿Cómo se les está tutorando en esas condiciones? ¿Cómo se les acompaña? ¿Cómo compañeros solidarios con un problema en común? ¿Cómo expertos?

Cabe mencionar que en ese espacio las respuestas a mis interrogantes no tuvieron respuesta, espero que las observaciones de los desempeños de roles de los sujetos en los contextos escolares reales las muestren.

Al final de la sesión que se refiere (sin haber tratado aspectos relativos a la relación tutor-tutorado, observaciones o experiencias) se les entregó a los docentes-tutores un formato de evaluación del desempeño del estudiante normalista, donde el maestro-tutor debe destacar logros, dificultades y sugerencias con respecto a los siguientes aspectos:

- ✓ Diseñó, organizó y puso en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al grado y formas de desarrollo de los alumnos, así como características sociales, culturales y familiar.
- ✓ Reconoció diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplicó estrategias didácticas para estimularlos; favorece el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.
- ✓ Identificó necesidades especiales de educación que presentaron algunos de los alumnos, los atendió mediante propuestas didácticas particulares
- ✓ Aplicó distintas estrategias y formas de evaluación que le permitió valorar el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente, y a partir de ésta modificó los procedimientos didácticos.
- ✓ Favoreció un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio.
- ✓ Utilizó los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles, con creatividad, flexibilidad y propósitos claros combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela.

Identifiqué que los aspectos están dirigidos a emitir juicios con referencia a dos de las líneas de formación que establece el perfil de egreso: a la de dominio de contenidos de enseñanza y competencias didácticas; por tanto puedo reconocer que las expectativas de la función tutorial del maestro experimentado es en ese sentido, la pregunta es si en este marco ¿se considera que el docente-tutor tienen elementos para emitir juicios acerca de las habilidades intelectuales específicas, identidad profesional y ética? y si ¿tiene la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de su tutorado y alumnos dentro del entorno de la escuela? o bien, eso pase a segundo plano.

Puedo manifestar que no se identificó la intención de brindar autonomía a los tutores para que decidan dar a conocer sus observaciones, valoraciones y sugerencias acerca de los aspectos relevantes que ellos han identificado en la práctica real de los tutorados, así como tampoco se atendió la organización inicial, ya que para esta sesión se proyectaba que la temática central sería “la función tutorial conforme a la modalidad elegida”, por lo que se concluye que son las situaciones y condiciones histórico-culturales las que van marcando la línea de preparación de los tutores para el ejercicio del rol asignado.

La sesión que impartieron los asesores de la normal a los docentes-tutores se dio por terminada con el llenado del formato de evaluación de desempeño del practicante normalista, actividad que se realizó en aproximadamente 15 minutos, en un ambiente parecido al de examen (solemne, formal, en completo silencio) y como ésta fue la última actividad de la sesión, así como entregaban el formato con los datos solicitados, los maestros-tutores se fueron retirando.

3.3. Reflexión sobre las condiciones de las Escuelas Normales como instituciones formadoras de docentes ante la implementación de la RIEB¹⁵⁶

Con el propósito de reflexionar sobre la formación docente del profesor de educación primaria, en el marco de las transformaciones que se llevan a cabo en la Educación Básica, los maestros-tutores fueron convocados por parte de los asesores a participar en la tercera sesión del curso-taller, en la sala de actualización a distancia de la Escuela Normal.

La agenda de actividades marcaba las siguientes temáticas a abordar:

¹⁵⁶ Registro de observación de Taller de Tutores (STT-03 10/03/2010)

- La formación de Licenciaturas en Educación primaria y la reforma integral de Educación Básica (RIEB)
- Rasgos de la reforma integral de educación Normal
- Lineamientos para la organización del Trabajo Académico durante séptimo y octavo semestres.
- Actividades a realizar durante el ciclo.
- El documento recepcional como experiencia de aprendizaje
- Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional
- Evaluación del desempeño docente
- Registros de observación de los (las) tutores (as)
- Fortalezas y debilidades identificadas por el (la) tutor (a)

Teniendo presente la agenda que regiría el taller, la sesión se inició comentando las condiciones en que se encuentran las escuelas normales como instituciones formadoras de docentes ante la implementación de la RIEB, mencionando que el plan de estudios de 1997 que se encuentra vigente no contempla dicha situación. Asimismo, el asesor a cargo comenta que han sido convocados algunos catedráticos de las distintas normales del país para expresar las experiencias vividas con el plan vigente, así como para recibir información acerca de las premisas que se están considerando para la reestructuración del nuevo plan de estudios, pretendiendo que dé respuesta a las necesidades de formación de los profesionistas que se insertan a laborar en las escuelas del nivel primaria.

Los asesores de la normal en su exposición dan a entender que la formación de los egresados del ciclo anterior no responde a las exigencias reales de trabajo, situación que se repetirá con la generación del presente ciclo escolar y por lo que se comentó, será hasta el ciclo escolar 2012-2013 que se cuente con un plan de estudios que replantee la formación de los licenciados en educación primaria, cabe preguntarse si entonces la formación de los egresados de las generaciones del 2008 al 2011 ¿serán desechables

ante los requerimientos actuales? Y entonces, la formación de todas las generaciones anteriores ¿ha caducado?.

El coordinador del taller compartió información que será considerada en los nuevos planes de estudio, así dijo que las premisas contempladas se agrupan en dos grandes rubros, como se mencionan enseguida:

1. Premisas relacionadas con la organización y la estructura general del plan de estudios: la flexibilidad curricular, el intercambio y la movilidad académica, las nuevas opciones de titulación y la vinculación con el postgrado.
2. Premisas que orientan el enfoque y la perspectiva general del plan de estudios: el enfoque orientado al desarrollo de competencias, el programa de tutorías, el pensamiento innovador, la generación y el uso del conocimiento, el aprendizaje situado y las comunidades de aprendizaje.

Esto se comentó a grandes rasgos, y debido a la importancia de la tutoría en el marco de la formación docente que se aborda en esta investigación, se indagó más al respecto, reconociendo que el programa de tutorías¹⁵⁷ se está proyectando como un programa permanente y obligatorio desde el primer semestre de la carrera y hasta la conclusión de los estudios, con valor en créditos y en escenarios educativos reales, como un apoyo que le permita al profesor (tutor) el desarrollo de su práctica contextualizada y ligada a la teoría, mediante una postura crítica y reflexiva acerca de su práctica docente y que a la vez sea un programa de apoyo a los estudiantes de las escuelas normales (tutorado), proporcionado por docentes de las normales que cuenten con amplia experiencia profesional, por tanto se ha pensado en la integración de diversos tipos de tutores: el tutor principal, el tutor adjunto y el tutor experto; habrá que esperar a conocer cómo es que se pretende la vinculación entre esos sujetos, conocer sus funciones y

¹⁵⁷ Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica: premisas fundamentales. Subsecretaría de Educación Superior. SEP

expectativas de impacto en la formación docente; mientras tanto, es importante reconocer que se está trabajando al respecto.

El coordinador de la sesión dejó claro que la función del tutor en ese sentido se ha valorado como trascendental y quizá por ello los asesores de la normal proporcionaron a los maestros-tutores el compendio de actividades que se contemplan en el ciclo escolar, dejando ver en cuales el apoyo de ellos es importante, entre ellas se comentaron las siguientes:

- Los estudiantes conocerán las formas en que se organiza y planifica el trabajo para un año escolar. Asistirán a los talleres generales de actualización. Colaborarán en el proceso de inscripciones, si se requiere. Tomarán los primeros acuerdos de trabajo con el maestro tutor para elaborar el plan general de trabajo para el primer periodo, según la modalidad de trabajo docente.
- Los estudiantes observarán el trabajo que realiza el maestro-tutor en el grupo asignado, en las dos primeras semanas del ciclo escolar.
- En los periodos de práctica, atenderán al grupo asignado asumiendo la responsabilidad compartida con el maestro-tutor.
- De manera permanente, y en particular al término de cada periodo, los estudiantes conversarán con el tutor para conocer sus puntos de vista y comunicarle los propios sobre el desarrollo del trabajo que realizan, para intercambiar impresiones y recibir las recomendaciones necesarias que ayuden a mejorar el desempeño frente a grupo. Asimismo, escribirán la información que consideren relevante y que refleje sus inquietudes, aciertos y desaciertos, con el propósito de contar con un registro sistemático de las experiencias, elemento que será aprovechado en las sesiones del seminario de análisis del trabajo docente.
- Los normalistas regresarán a la escuela normal para desarrollar el análisis del trabajo docente y para avanzar en la elaboración del documento recepcional.

Llegado a éste punto, los asesores les informaron que el trabajo de elaboración del documento recepcional les estaba demandando más dedicación a los futuros

maestros y pidieron comprensión y consideración para ellos, dado que en ocasiones, dependiendo del avance de cada uno, tenían que acudir a asesorías de elaboración del dicho documento a la normal, y que tendrían que salir más temprano de la escuela primaria o llegar más tarde según el caso, así que les exhortaron a que mantuvieran comunicación con su practicante para no dejar a los grupos de niños sin atención.

Casi para finalizar la sesión, algunos maestros externaron la inquietud de que les asesoraran en la planeación por competencias en la asignatura de matemáticas, solicitud que los asesores aceptaron informando que ellos a su vez dirigirían dicha petición a otro de los asesores que tiene esa especialidad, y que consideraran que serían atendidos en la siguiente sesión; cabe mencionar que los maestros estaban tan interesados que se comprometieron a asistir otro día que fuera más próximo o asistir en horario vespertino; los asesores dijeron que posteriormente les harían llegar la información respecto al día, hora y lugar de dicha asesoría.

Por último los asesores proporcionan un formato de evaluación del desempeño docente de los estudiantes normalistas, en esta ocasión destacando fortalezas y debilidades identificadas en los aspectos comprendidos dentro de las líneas de formación de dominio de contenidos de enseñanza y competencias didácticas. Con la recabación de esas valoraciones se dio por finalizada la sesión.

3.4. Evaluación de desempeños de los estudiantes normalistas y reconocimiento del rol tutor desempeñado¹⁵⁸

La última sesión del curso-taller para tutores tenía como objetivo por parte de los asesores de la normal, el que los maestros que fungieron como tutores evaluaran la competencia didáctica de los estudiantes normalistas durante el desarrollo de trabajo docente en el ciclo escolar, además de reconocer su apoyo y realizar la entrega de un reconocimiento a la función desempeñada.

¹⁵⁸ Registro de observación de Taller de Tutores (STT-04 02/06/10)

La sesión se inició con una disculpa por parte de los asesores, por no haber dado respuesta positiva a la petición de asesoría de planeación por competencias en la asignatura de matemáticas solicitada en la sesión anterior, argumentaron que debido a la carga de trabajo de fin de ciclo, asesorías de documentos recepcionales, entrega de evaluaciones y supervisiones de las prácticas de los futuros maestros, no fue posible concretar una fecha para atenderlos y que en ese momento el asesor que podría dar la orientación se encontraba en una comisión. Dejaron abierta la posibilidad de realización para el futuro ciclo escolar.

Se continuó con la reflexión de la función de la tutoría en la última fase de formación inicial de los normalistas; los asesores agradecieron la colaboración de los maestros por su colaboración en el ciclo escolar que fungieron como tutores de los futuros docentes.

Por las dinámicas observadas en esos espacios de orientación puede recapitularse que esa colaboración fue distinta en cada caso, es importante resaltar que se observó que cada tutor marcó trayectorias propias en su función, determinadas por las situaciones, problemáticas, necesidades e intereses.

El observar a los veinticinco docentes, al final de su función como tutores, se vislumbró una complejidad de caminos, pensamientos, acciones y actitudes que hizo replantear cuestionamientos que habían detonado perspectivas de análisis durante la investigación, así las preguntas surgidas en ese momento fueron: ¿fue una preparación para asumir la función tutorial de un futuro docente lo que se les ofertó a los maestros? Si fue así ¿Qué elementos y sentidos se marcaron? Y si no, entonces ¿En qué se les orientó? ¿Para qué?

Lo que se tuvo claro en esos momentos fue que los asesores estaban agradecidos con los maestros y continuaron la sesión; por lo que les solicitaron emitieran su última

valoración al desempeño de los tutorados, nuevamente en los sentidos de dominio de contenidos académicos y competencias didácticas; en ésta ocasión se solicitó se otorgaran calificaciones haciendo uso de la escala del 5 al 10.

Posteriormente a la recolecta de los formatos de evaluación, procedieron a cumplir con lo convenido al inicio del ciclo escolar y se realizó la entrega de constancias con valor curricular a todos y cada uno de los maestros que se desempeñaron como tutores.

Reitero que entre lo planeado y lo realizado en la interacción social práctica y el discurso formal, existen grandes diferencias, si bien es cierto que los maestros de la normal realizan la función de organización que les marcan los seminarios de trabajo docente I y II y planean tanto elección de las escuelas primarias para insertar a los estudiantes normalistas a la práctica intensiva de la labor educativa en tutoría de maestros en servicio, como también diseñan el curso de preparación de esos maestros que se desempeñaran como tutores de un futuro profesional en educación; también es cierto que se enfrentan retos en ese proceso, ya que este estudio, denota en particular una gran preocupación de los maestros tutores, al ser ellos los responsables de concretar una innovación-transformación metodológica en los enfoques de enseñanza, el nuevo modelo a aplicar en su primera fase¹⁵⁹, les inquieta más que el reto de fungir como tutor de un estudiante normalista, lo que les hace visualizar en ellos, un apoyo para el reto que le presenta la reforma educativa, no una responsabilidad ante un sujeto que al igual que ellos, carece de una formación profesional que le fundamente una práctica exitosa con los nuevos planes y programas de educación primaria.

La multiplicidad de significados y expectativas de los sujetos en cuanto a las funciones de “los otros” en el proceso del fenómeno de la tutoría en un contexto de cambio y retos como el que se enfrenta en la actualidad, ha dado pie a tomar posturas y promover negociaciones, ya que la preocupación no es entender el origen y fundamento de la reforma educativa, que de por si resulta complejo de entender, sino que el interés es más metodológico, ¿Cómo se hace? Abarcando aspectos de planeación por enfoque de

¹⁵⁹ Inicialmente en el año 2009, en educación primaria se implementa con 1° y 6° grados

competencias, por proyectos, análisis de casos, resolución de problemas, evaluación por portafolios, por rúbricas, entre otros; lo que hace que los maestros expertos vean al curso de preparación de tutores como una oportunidad de asesoría que les apoye a encontrar respuestas a sus inquietudes.

Asimismo, considero que los maestros de la normal, conscientes de su principal propósito: insertar a sus estudiantes a la práctica intensiva del trabajo docente en contextos escolares reales; hacen adecuaciones ante los requerimientos y necesidades, ya que al momento de acceder en la negociación a modificar las temáticas integradas en el diseño del curso de preparación de tutores, identifico que si de alguna manera los asesores de la normal contribuyen a aportarles a los tutores algunos elementos, orientaciones y modelos prácticos para enfrentar los retos que se les presentan con la RIEB, indirectamente están prescribiéndoles a los futuros licenciados en educación primaria, técnicas, metodología y estrategias didácticas que les apoyen en la práctica, esto incorporado a la gran riqueza de experiencias de los maestros tutores, consideren que logran promover aprendizajes recíprocos entre tutores y tutorados, en la calidad de significativos, relevantes y con sentidos definidos.

CAPITULO V

LA TUTORIA SITUADA EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Como se ha manifestado a lo largo de los capítulos anteriores, el desarrollo de la tutoría situada se da en el marco del proceso de formación inicial docente, mismo que implica la intervención de diversos actores, en caso concreto, a los maestros en servicio que se desempeñan como tutores y a los tutorados; ahora que, si referimos a la práctica del trabajo docente¹⁶⁰ que realizan esos estudiantes normalistas en esa última etapa de formación, entran en juego, como ya se ha aludido en el capítulo anterior, los significados y expectativas que cada actor le da a las funciones, roles, vínculos y sentidos de orientación de la tutoría en contextos escolares reales. Estimo que independientemente de lo referido, es el ejercicio de roles lo que evidencia las directrices que cada actor encauza en la práctica.

Visto de esta manera, la tutoría cumple un rol funcional con pretensiones implícitas y/o explícitas referentes a perpetuar prácticas, explicaciones, procedimientos, rituales escolares, en donde la vinculación de la experiencia del maestro en servicio con la novatez del estudiante normalista, interviene de forma manifiesta.

Por esa razón, he estructurado este capítulo considerando la importancia y valor categórico de dicha práctica, doy cuenta de lo que sucede en el contexto real, reconociendo que cada una de las acciones que realiza cada actor, tiene intenciones que marca la dirección de su proceder.

Contemplo conveniente mencionar que recurrí a la videograbación de las secuencias didácticas, tomadas como registros documentales de momentos definidos, buscando poder realizar análisis posteriores de ellos dentro del proceso de investigación, Iván Rodrigo expone esta metodología “como mediadora de las confrontaciones discursivas que se dan en la sociedad, como lectora de los signos comunicativos

¹⁶⁰ El mapa curricular del plan de estudios de 1997, en séptimo y octavo semestres, señala los seminarios del trabajo docente I y II.

cotidianos¹⁶¹. El propósito fue tratar de conservar las interacciones de los actores involucrados en la práctica de una manera fiel, que permitiera observar lo que sucedió en cada momento del desempeño de los distintos roles, asimismo, la reproducción de los videos permitió la exploración, estudio e interpretación de comportamientos y situaciones que no hubieran sido posibles de seguir mediante la observación directa.

El análisis e interpretación que se presenta en este capítulo parte precisamente de cuestionar lo que se observó en las aulas durante las secuencias didácticas a cargo de los estudiantes normalistas bajo la tutoría de la maestra titular de cada uno de los cinco grupos estudiados. Las pautas de análisis de observación¹⁶² me permitieron construir los datos que conforman la diferenciación entre los distintos sentidos de tutoría identificados.

Es esencial destacar que en el desarrollo del análisis de las observaciones de lo que sucedía en la práctica, fui identificando conceptos contextualizados, he intentado establecer la aclaración de ellos a lo largo del capítulo para dejar ver la trama de directrices en la construcción de sentidos del proceso complejo y desafiante como lo es la tutoría en el ámbito laboral docente.

La interpretación sobre la práctica de la tutoría es la que permitirá tener una idea más clara de cómo las maestras en servicio retomadas en este estudio, desempeñan el rol “tutor”; el significado de la palabra puede asumirse a una idea común para ellas, pero la significación y sentido que cada tutora le da, es lo que determina la diferencia.

1. La tutoría situada, clave de la formación inicial docente.

En la propuesta curricular normalista, plan de 1997 para la formación inicial de licenciados en educación primaria, se otorga especial trascendencia a la observación y práctica educativa en las escuelas primarias, el principal objetivo de esto es procurar el

¹⁶¹ Rodrigo Mendizábal, Iván (1992) El lápiz Electrónico: investigación social y video. Quito: Ed. PUCE/Facultad de Ciencias Humanas. p. 18

¹⁶² Instrumento creado por esta investigadora con base a la metodología sugerida de la Teoría fundamentada, donde se integra la codificación abierta, axial y selectiva, esquema mostrado en el anexo 2.

conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente. De esta manera, la formación de profesores no sólo se considera en el espacio de la escuela normal, sino también se contempla en el ámbito de la escuela primaria, con el propósito de que los estudiantes normalistas adquieran herramientas para el ejercicio profesional (SEP, 1997)¹⁶³.

Por tanto, en este estudio se retoma el término de tutoría situada, intentando aproximarse al constructo generado de la vinculación de roles entre los maestros en servicio de las escuelas primarias y los estudiantes normalistas en la última fase de formación inicial docente. En la investigación teórica realizada, no encontré aportes que describan al concepto como tal, pero sí encuentro relaciones con la significación de *enseñanza situada*, en lo particular expongo la contribución de Frida Díaz, quien retoma a Ricardo Baquero y refiere que:

“desde la perspectiva situada, el aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues trata de una experiencia que involucra pensamiento, la afectividad y la acción. Se destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y se reconoce que el aprendizaje escolar es ante todo un proceso de enculturación mediante el cual los estudiantes se integran de manera gradual en una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que *aprender y hacer* son acciones inseparables. En consecuencia un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el *contexto pertinente* (Arceo, 2006)¹⁶⁴”

Ello supone que al insertar a los estudiantes normalistas en las escuelas primarias, se estarían considerando a éstas como el *contexto pertinente*¹⁶⁵, donde se espera aprovechar al máximo todas y cada una de las situaciones, problemáticas y rutinas auténticas en que participen, para vincular la teoría con el ejercicio docente e impulsar su desarrollo como futuros profesionales, contemplando el inestimable acompañamiento del

¹⁶³ Plan de Estudios 1997 (2000) Licenciatura en Educación Primaria. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México: Secretaría de Educación Pública. p. 41

¹⁶⁴ Díaz Barriga Arceo, F. (2006) Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México. McGraw-Hill. p. 19

¹⁶⁵ Llamado contexto escolar real en los lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestres.

maestro experto en el proceso de enculturación docente, sobre todo en la articulación del *aprender y hacer*.

La vinculación de roles en la práctica de la tutoría situada, en este caso es la escuela primaria “Lázaro Cárdenas” de Progreso de Obregón, Hgo., permite interrogar sobre las características y perfiles de los maestros expertos que se desempeñaron como tutores y las de los estudiantes normalistas tutorados; las binas de tutor-tutorado se presenta en el esquema que se muestra a continuación:

ESQUEMA 21.- VINCULACIÓN DE TUTORES Y TUTORADOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR REAL.



Quiero resaltar que en este proceso de tutoría, se entiende como tal a “la función de orientar las actividades del estudiante en el aula, transmitir su experiencia, hacer recomendaciones oportunas y señalar al estudiante aspectos que conviene reforzar o modificar para mejorar la calidad de su trabajo¹⁶⁶” lo que remite a considerar a la enseñanza y el aprendizaje como elementos interrelacionados en un proceso complejo en el que intervienen múltiples factores (SEP, 1997).

En este proceso las maestras tutoras juegan un rol fundamental e insustituible, además de que asumen funciones distintas a las que cotidianamente realizan con los niños del grupo que tienen a su cargo, ya que a la par a su trabajo cotidiano, el rol tutor les presenta el reto de orientar a un adulto en proceso de formación profesional. También se integra el desafío de planear, diseñar e implementar distintos métodos y técnicas para transmitir experiencia, así como modelar la práctica docente en presencia del futuro maestro, con el fin de facilitar el aprendizaje, desarrollo de habilidades y apropiación de la cultura escolar.

Es posible identificar en este proceso, además de la interacción de las tutoras y los estudiantes normalistas, a la institución con todos sus elementos, situaciones y demandas.

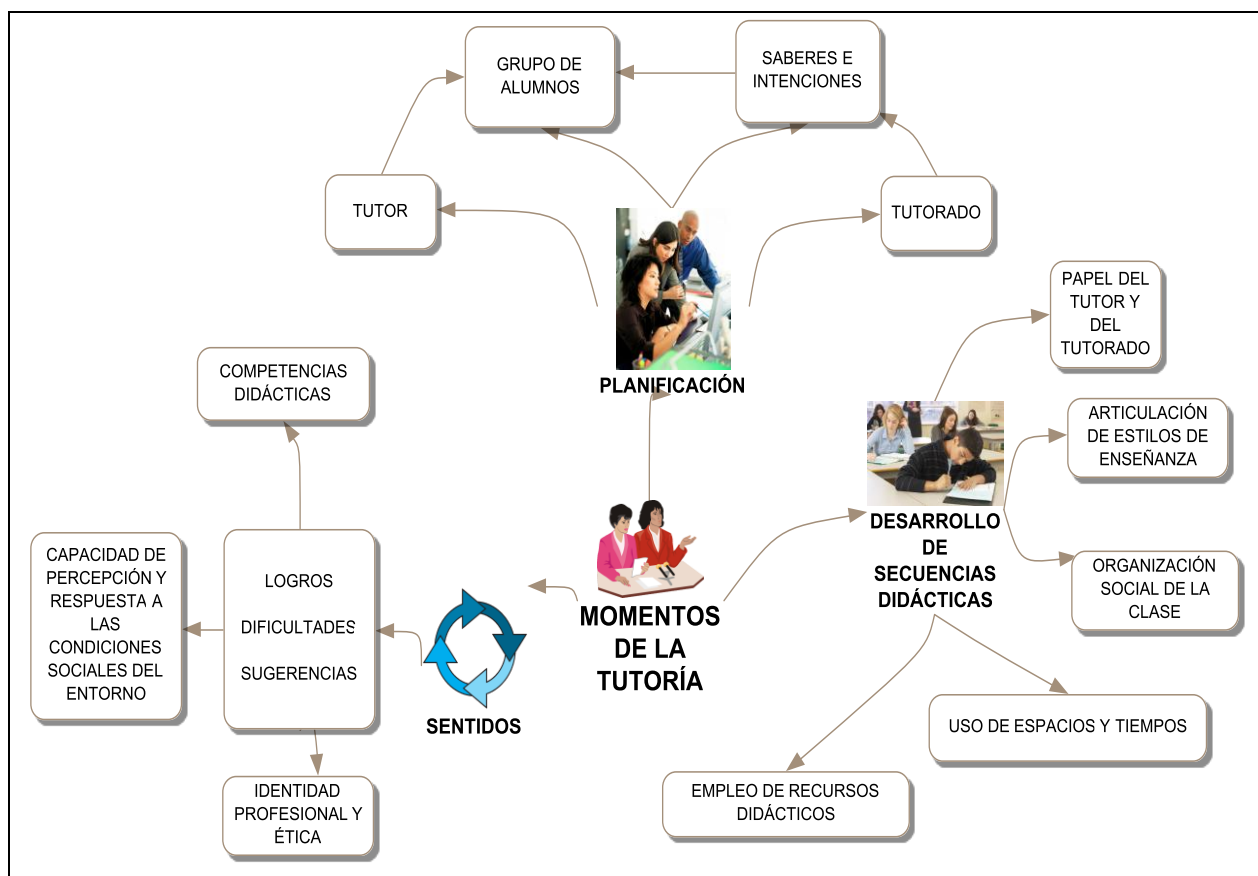
Reconozco el importante rol de las maestras titulares de los grupos de la escuela primaria en la tutoría situada como clave en la estrategia normalista implementada para la formación inicial docente. El esquema muestra la diversidad de características y perfiles de las tutoras que se integraron, al observarlo cabe preguntarse ¿Qué tanto influyen las características y perfil de una maestra considerada experta en el desempeño del rol tutor de un futuro docente? ¿Qué es lo que consideran las tutoras para perfilar las líneas y sentidos de su rol como tutora en un contexto escolar real?

¹⁶⁶ Plan de Estudios de 1997 (2000) Licenciatura en Educación Primaria. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México: Secretaría de Educación Pública. p. 59

2. Momentos de la tutoría en la vinculación entre la teoría y la práctica

Resulta complejo el análisis e interpretación de la práctica del trabajo escolar que realiza cada estudiante normalista bajo el acompañamiento de la maestra titular del grupo de alumnos de primaria, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, expectativas, valores, hábitos pedagógicos, significaciones, intereses y necesidades entre otros. He distinguido en las observaciones realizadas que la práctica del trabajo docente está estrechamente relacionada a momentos como la planificación, el desarrollo y las valoraciones; así como también se consideran tres dimensiones, una de ellas es la que realiza el estudiante normalista con el grupo y la otra es aquella que efectúa la maestra tutora como parte compromiso con el futuro docente y su responsabilidad ética con el grupo de alumnos asignados. El esquema describe las categorías y dimensiones detectadas.

ESQUEMA 22.- **MOMENTOS DE LA TUTORÍA: CATEGORÍA Y DIMENSIONES**



Distingo estos momentos en una dinámica cíclica con relaciones interactivas entre la maestra tutora, el estudiante normalista y los niños del grupo escolar; además en cada grupo estudiado se identifica una organización grupal propia; contenidos de aprendizaje que rigen la práctica del trabajo docente; conjuntamente identifico recursos didácticos, una distribución de tiempo y espacio, diversos criterios de evaluación; asimismo, rutinas específicas de cada grupo estudiado, estrategias de control, etcétera.

Es importante destacar que el contenido de este informe se fundamenta en nueve video grabaciones de secuencias didácticas y sus respectivas pautas de análisis, realizadas en cinco grupos escolares, dos de primero y tres de segundo grado de educación primaria, en una escuela de organización completa; cada grupo en promedio integra 28 alumnos regulares. Para realizar el análisis e interpretación se consideraron los siguientes momentos:

1. La planeación de secuencias didácticas como evidencia de saberes incorporados e intenciones didácticas
2. Dimensiones del desarrollo de secuencias didácticas, perfiladas en el estilo de enseñanza
 - Articulación de actividades en el desarrollo de la secuencia didáctica
 - El papel tutor en el seguimiento del desempeño del tutorado
 - La organización social de la clase
 - La utilización de los espacios y tiempos
 - El empleo de recursos didácticos
3. Las valoraciones del proceso de tutoría situada como brújula orientadora de sentidos en el acompañamiento de estudiantes normalistas en formación profesional

2.1. La planeación de secuencias didácticas como evidencia de saberes incorporados e intenciones didácticas

El rol tutor prescrito desde los lineamientos de organización de la tutoría, está pensado con un sentido orientador para el futuro maestro, identifico que parte de las interrogantes *¿qué enseñarles?* y *¿cómo enseñarles?* a los niños del grupo escolar asignado; de ahí que la dinámica inicia con la designación de contenidos académicos que el tutor proporciona al estudiante normalista, consecuentemente, una vez teniendo esas indicaciones, corresponde el diseño de la planeación de las secuencias didácticas que habrán de desarrollarse para cumplir con los propósitos de aprendizaje integrados en el programa de estudios propio.

Por tanto, la planeación viene a ser un elemento inicial para guiar la actuación tutorial e iniciar una relación entre tutoras-tutorados, y para promover aprendizajes recíprocos. En el contexto particular de este estudio la tutoría se concibe como un proceso a través del cual las maestras en servicio, tienen la oportunidad de transmitir sus conocimientos profesionales, metodológicos y actitudinales, reconozco que de esa manera se proporcionarían posibilidades entre tutoras-tutorados para *aprender a aprender, aprender a hacer, y a partir de ello, aprender a convivir* con el otro y favorecer por último el *aprender a ser*¹⁶⁷.

Es momento de preguntarse en la realidad estudiada *¿Es así como se dio? ¿Qué es lo que realmente pasó? ¿Cómo se diseñaron las planeaciones de las secuencias didácticas?*; de acuerdo a lo registrado, se observaron en los cinco grupos diseños de planeación híbrida, en otras palabras, utilizaron contenidos curriculares y actividades del plan de estudios de 1993, integrando estrategias y dinámicas didácticas, terminología y elementos de los nuevos enfoques por competencias que marca la reforma curricular. Al respecto Laura Frade¹⁶⁸ afirma que planear por competencias implica una ruptura tanto conceptual como metodológica respecto de la planeación por objetivos, que se

¹⁶⁷ Se refieren los cuatro pilares de la educación

¹⁶⁸ Frade Rubio, Laura (2007) Desarrollo de competencias en educación básica: Desde preescolar hasta secundaria. México; Calidad Educativa Consultores, S. C.

desprende del cambio en los propios fines de la educación, lo que nos llevaría a reflexionar sobre las características, dificultades y resultados obtenidos del desarrollo de una planeación híbrida, lo cual considero sería motivo de otro estudio (Laura, 2007).

Pero volviendo a una de las interrogantes planteadas, sobre el proceder que se siguió para el diseño de las planeaciones didácticas, contemplo como necesario integral parte de los códigos in vivo sobre este aspecto en el esquema siguiente:

ESQUEMA 23.- ROL TUTOR EN LA ASESORÍA DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Pregunta 2: problemáticas enfrentadas desde el rol tutor de un estudiante normalista con respecto a la asesoría para la planeación de contenidos a desarrollar con el grupo escolar.

BINA 1	BINA 2	BINA 3	BINA 4	BINA 5
GEORGINA/MIRNA	GINA/ÓSCAR	JUANA/ALONDRA	RITA/GRACIELA	MARY/LUCIA
“problemas en este aspecto no tuve, creo que hacia su planeación en la Normal, no me la ensañaba, pero yo digo que se la debían revisar en la Normal, entonces si la hacía, no creo que lo dejaran venir a practicar sino la entregaban, bueno, cuando yo estudié así era, sólo te marcaban los contenidos que debías ver, antes con los libros era más fácil, pero como los cambiaron y a los nuevos casi no se les entiende, nos guiamos con el	“Desde un principio mencioné lo que observé en el nuevo programa y le comenté mi preocupación porque no venía ninguna sugerencia para la adquisición de la lectura y la escritura y todo estaba estructurado como si los niños ya supieran leer y escribir, entonces la invité a ir conmigo al taller de planeación que se hace en Tepatepec y aunque me dijo	“En realidad no nos reunimos a planear pero le daba consejos al principio no teníamos comunicación en confianza, posteriormente mejoró, aunque en muy pocas ocasiones me mostraba su planeación, creo que sí la hacía, constantemente le compartía experiencias, algunas opiniones técnicas para que el grupo mejorara. Le dije que al principio les apliqué un test a	“Ella planeaba, pero noté retraso en los contenidos programáticos que le proporcionaba, en ocasiones no desarrollaba todos los elementos y la planeación no quedaba muy clara, además no sabía manejar los tiempos en el horario. Contemplaba mucho material fotocopiado inadecuado y el uso del libro para explicar el tema, siendo que le sugería que fuera la última actividad” ¹⁷²	“Nunca nos sentamos a planear juntas, además, la practicante pocas veces me entregó su planeación y las veces que llegó a hacerlo es porque yo la solicitaba, se lo di a conocer al asesor, sin embargo siguió ocurriendo lo mismo” ¹⁷³

¹⁷² ENTREVISTA FINAL A TUTORES (EF-TR 27-05-10) Pregunta 2

¹⁷³ ENTREVISTA FINAL A TUTORES (EF-TM 26-05-10)Pregunta 2

programa, el que en la escuela los niños para
 problema más normal les dan identificar su tipo
 grande es con tiempo para de aprendizaje y le
 español, por lo de la planear por mencioné a la
 lectura, en equipos por grado, practicante que la
 matemáticas y acepto y del taller mayoría es
 exploración del salimos con ideas, quinestésico, les
 medio no hay tanto sobre todo por lo gusto manipular
 problema”¹⁶⁹ de la reforma y material y que
 nosotras tratara de usar
 terminamos de mucho material
 diseñar la concreto”¹⁷¹
 planeación de
 acuerdo a las
 características de
 los niños del
 grupo”¹⁷⁰

Reconozco que en este primer momento, en la mayor cantidad de binas de tutoras-tutorados no existen interacciones basadas en la actividad de planeación didáctica, imperan los supuestos de que la tarea se realiza en la escuela normal, para las tutoras lo observable en las relaciones cotidianas del estudiante normalista con los niños del grupo es evidencia de la preparación de la clase, además de los resultados obtenidos en el aprendizaje de los alumnos.

Identifico en esas actuaciones, cierta flexibilidad... ¿quizá demasiada? en cuanto a la planeación y diseño de secuencias didácticas, probablemente debido al desconocimiento de las tutoras referente a los nuevos requerimientos que integra la planeación por competencias o se deba a las suposiciones sobre la realización de dicha actividad en la escuela normal bajo el asesoramiento de los maestros catedráticos y que las tutoras infieran una orientación precisa y sugerencias de adaptación a las necesidades de los alumnos en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje considerando los nuevos enfoques que marca la reforma educativa.

¹⁶⁹ ENTREVISTA FINAL A TUTORES (EF-TG 29-05-10) Pregunta 2

¹⁷⁰ ENTREVISTA FINAL A TUTORES (EF-TGN28-05-10) Pregunta 2

¹⁷¹ ENTREVISTA FINAL A TUTORES (EF-TJ 25-05-10) Pregunta 2

Relacionado el proceder de las tutoras como derivación de las expectativas que tenían de la función del estudiante normalista, ya que debido a la innovación en la metodología de enseñanza, ellas especulen que en el diseño de la planeación didáctica, los tutorados realicen aportaciones concretas y les construyan con conocimientos teóricos respecto a la nueva forma de trabajo por proyectos, resolución de problemas, evaluación por medio de rúbricas, planeación por competencias, entre otras tantas necesidades que enfrentaban.

De alguna manera vinculo este primer momento de la dimensión práctica de la tutoría con la demostración de saberes, tanto de las tutoras como de los tutorados, así como también con las intenciones de cada uno de estos actores; si bien las tutoras tienen la intención de acompañar a los futuros maestros a encontrar sentido a la inserción al campo laboral docente, reconozcan lo que tienen que hacer, sientan que lo que pueden hacer y les resulte interesante hacerlo; también sobresale en todas ellas que su principal intención es el proceso de aprendizaje de los niños de cada grupo antes que la tutoría en el proceso de formación del estudiante normalista.

El interés de las tutoras respecto al proceso de aprendizaje de los niños de sus grupos viene a posicionarse en el centro del rol tutor y a establecer retos y desafíos, máxime que la mayoría de ellas desconocen el proceder ante una reforma educativa, ya que una situación similar se dio hace dieciséis años, por tanto, y acorde a la experiencia en servicio manifestada, puede deducirse que sólo una de ellas tiene la experiencia de una transición similar. La inexperiencia de las tutoras ante una disposición parecida, les demanda mayor esfuerzo, voluntad y trabajo, asimismo, el retomar los conocimientos incorporados en su proceso de formación docente, ponerlos vigentes, adecuarlos o transformarlos de acuerdo a las necesidades. De esta manera, la oportunidad de contar con la colaboración de un estudiante normalista en formación, en este contexto de cambio metodológico, les proporcionaba una ventaja, ya que así, ambos podrían beneficiarse al relacionar las experiencias y saberes en la construcción de estrategias didácticas que les apoyarán a superar las dificultades que se presentan.

Para llevar a cabo esa interrelación de saberes, experiencias e intenciones se presenta la necesidad de establecer un ambiente en condiciones de respeto mutuo y confianza, que promuevan el intercambio y autonomía. Si bien es cierto que las tutoras manifiestan relevancia en las actividades demostradas por los tutorados, también es cierto que señalan que la confianza fue dándose de manera progresiva, conforme interactuaron en el proceso de tutoría dentro del marco de la cotidianidad escolar.

Así pues, observo que desde el momento de la planeación didáctica se perfilan líneas y sentidos del rol tutor de un futuro profesionalista docente, en este caso en particular considero que son los saberes incorporados, las condiciones y necesidades detectadas, las experiencias adquiridas en el servicio y las intenciones pedagógicas lo que define la línea y directrices de la tutoría que desarrolla el maestro en servicio con el estudiante normalista dentro de una comunidad escolar de práctica auténtica; concretamente se identifica una socialización tendiente a la reproducción funcional, alejándose de la oportunidad de transformación de las relaciones sociales establecida entre expertos y novatos en un ámbito de tutoría profesional docente.

Anteriormente refería que en este contexto de estudio la tutoría puede concebirse como el proceso a través del cual las maestras en servicio, tienen la oportunidad de transmitir sus conocimientos profesionales, metodológicos y actitudinales, y que de esa manera proporcionan posibilidades para *aprender a aprender*, *aprender a hacer*, y a partir de ello, *aprender a convivir* con el otro y favorecer por último el *aprender a ser*. Pues bien, identifiqué que ese **ser** está estrecha y determinante interrelacionado con el **tener**, con lo incorporado a través de la dimensión práctica antes referida, ello implica a las tutoras un vínculo ético con los estudiantes normalistas, un vínculo en el que se entiende a la tutoría como un encuentro humano caracterizado por la comunicación y el respeto, invocando el carácter formativo de dicho proceso, y desde este planteamiento la implicación del tutor es la de un profesionalista experto con un estudiante normalista en la última fase de formación docente.

Identifico que desde el discurso formal el vínculo entre tutor y tutorado señala relaciones simétricas en donde se espera que ambos actores tengan las mismas posibilidades de diálogo, aprendizaje e interacción, pero la diferencia se encuentra en la dimensión práctica, y de acuerdo a lo manifestado por la mayoría de maestras tutoras, no se integraron con sus tutorados en la planeación didáctica, por tanto las posibilidades de estrechar lazos comunicativos se postergo hasta que los estudiantes iniciaron la práctica intensiva del trabajo docente en los grupos escolares. Es relevante resaltar que a excepción de una tutora, las demás desconocían la manera en que habían diseñado las actividades didácticas a realizar. Considero que la exclusión de las tutoras en el momento de la planeación didáctica, como “expertas en servicio”, les redujo la oportunidad de sugerir estrategias, recomendar metodología de enseñanza con base a las características del grupo y encauzar su rol tutor de manera integral.

Si bien se reconoce que la función tutorial les otorga cierta posición de poder a las maestras expertas en el acompañamiento de inserción al trabajo docente de los estudiantes normalistas, también se distingue que ese poder les da la posibilidad de influir en los tutorados, por tanto, se puede manifestar que la tutoría concebida así, adquiere papel formativo en esa dinámica, teniendo como referencia “un hecho que se ejecuta como un *deber ser* en la dirección, no sólo del bien, entendido en sus múltiples significados (...), sino del *bien común*”¹⁷⁴, concibiendo como “bien común” la formación de los niños, del estudiante normalista y de las mismas maestras tutoras en un contexto de transformación en enfoques de enseñanza-aprendizaje que redundan en la fusión del **ser y tener** (T, 2003).

2.2. Dimensiones del desarrollo de secuencias didácticas, perfiladas en el estilo de enseñanza

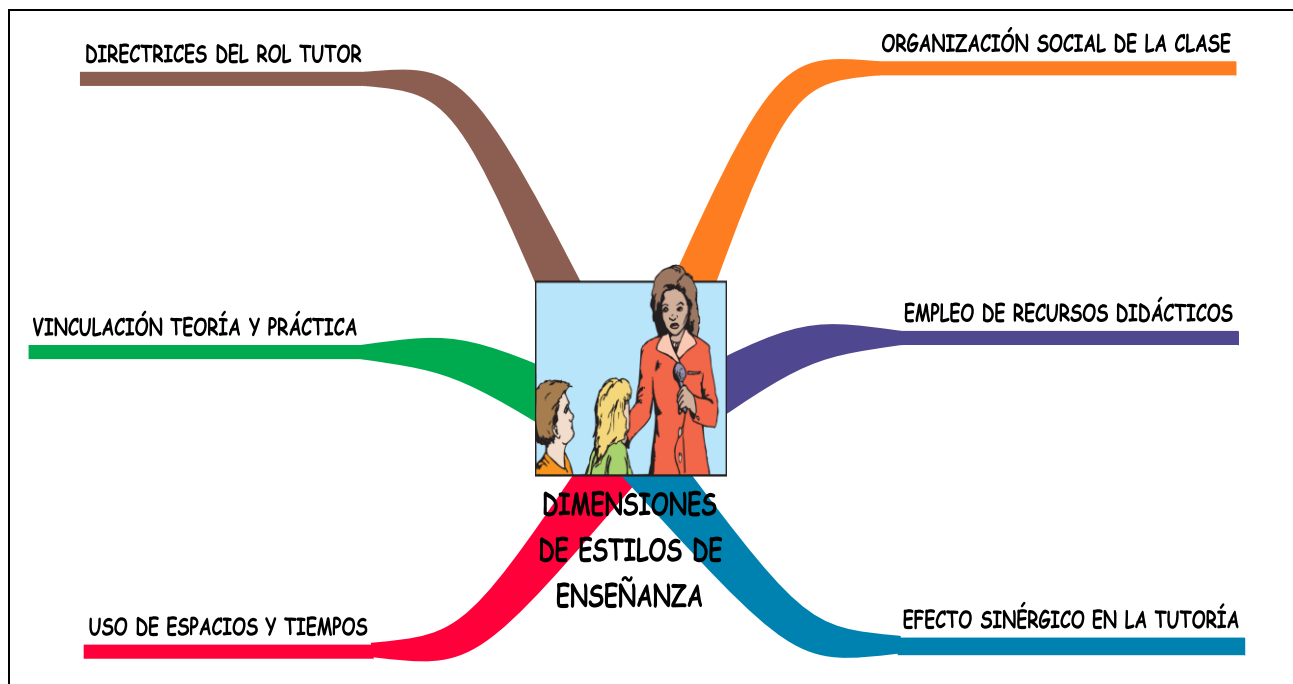
Hablar de desarrollo de secuencias didácticas, me refiero concretamente a la práctica realizada en un aula escolar, el ejercicio docente con un grupo de alumnos. En

¹⁷⁴ Azadédo, T. (2003) Comprender y enseñar. Por una docencia de la mejor calidad. Barcelona: Graó. p. 83

esta investigación, específicamente me refiero a la práctica intensiva que el estudiante normalista realiza con un grupo de niños bajo la tutoría del maestro titular del mismo. En el apartado anterior abordé lo correspondiente al momento de la planeación didáctica partiendo de las interrogantes de ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar? , en esta parte, retomo las pautas de análisis de las video grabaciones realizadas intentando identificar aquellos aspectos más esenciales de la práctica del trabajo docente de los futuros maestros retomados en este estudio, con el propósito de reconocer los sentidos del rol tutor en esos contextos. Por ende el principal cuestionamiento es ¿cómo ejercen el rol tutor las maestras expertas durante el desarrollo de las secuencias didácticas por parte del tutorado en un grupo escolar auténtico?

Así es que de la reproducción de las videograbaciones de las clases tutoradas estructuré las pautas de análisis de las mismas¹⁷⁵, de manera general identifiqué aspectos generales y rutinarios que me sirvieron para organizar cinco dimensiones que guiaran la interpretación de lo observado, siendo las siguientes:

ESQUEMA 24.- DIMENSIONES DEL DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICAS PERFILADAS EN EL ESTILO DE ENSEÑANZA



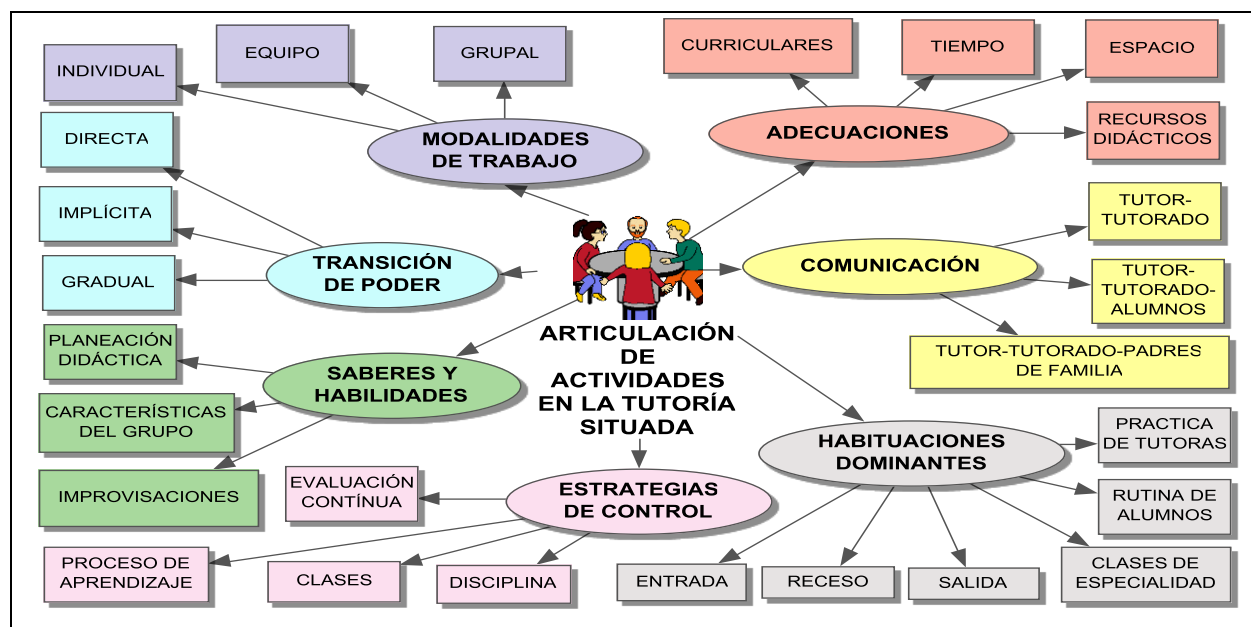
¹⁷⁵ En el anexo

Pude distinguir que en cada uno de los cinco grupos estudiados, las prácticas se diferenciaron de acuerdo a los estilos de enseñanza de las tutoras y de los tutorados, cabe destacar que en algunos grupos impera el estilo de la tutora y su habilidad para el ejercicio de la tutoría, aunque también el perfil grupal matiza el desarrollo de la clase; en otros grupos, es el estilo de la tutorada el que se impone, probablemente por las características de la tutora o la determinación de la tutorada en obtener una experiencia exitosa de esa fase de su formación.

2.2.1. Articulación de actividades en el desarrollo de la secuencia didáctica

Considero que es en la vinculación de estilos de enseñanza de la tutora y el tutorado donde se produce un efecto sinérgico en la relación de tutoría dentro del marco de las clases escolares, en esa concordancia de conocimientos, actitudes y procederes se vislumbran las directrices del rol tutor de las maestras expertas. De acuerdo a las pautas de análisis de las observaciones realizadas, emergen en común categorías de: modalidades de trabajo, adecuaciones, transición de responsabilidades, demostraciones de saberes y habilidades y habituaciones dominantes, las cuales he integrado en el diagrama que se muestra a continuación.

ESQUEMA 25.- ARTICULACIÓN DE ACTIVIDADES EN EL DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA



Estimo pertinente puntualizar que los estudiantes normalistas en la escuela de prácticas son llamados maestros practicantes (M-P) y a las maestras en servicio las nombran maestras tutoras (M-T), esta aclaración la realizo porque en este espacio utilizaré las abreviaturas indicadas.

Acerca de las modalidades de trabajo

En las observaciones reconozco que los M-P utilizan con mayor frecuencia dos tipos de modalidades de trabajo para el abordaje de los contenidos, siendo la modalidad grupal y la de equipo¹⁷⁶, aunque prevalece la modalidad por equipos; identifiqué que la modalidad individual la realizan como apoyo las M-T y en algunas ocasiones el asesor de la normal. Par atender a los alumnos que han sido reconocidos con alguna dificultad; supongo que los M-P han considerado las modalidades grupal y por equipos como las mejores formas en que se socializarán los conocimientos de los niños y que de alguna forma a ellos les beneficia esta situación. Al respecto, en las entrevistas las M-T refieren:

“...ella no podía explicarles a los alumnos a nivel grupal a los alumnos no le entendían y se volvieron dependientes de ella, buscando constantemente la aprobación de cada actividad que hacían, dando explicaciones o corrigiendo a uno por uno, sin hacerlo de manera grupal, esto propició la indisciplina y aunque le sugerí que atendiera a todo el grupo, sin embargo continuó haciendo lo mismo”¹⁷⁷

Distingo que a la M-T le preocupaba el avance de los integrantes del grupo en general, por ello le proponía a la M-P abordara la clase de manera universal, mientras que la M-P consideraba más propio el trabajo en equipo, quizá porque le era más fácil atender al grupo por secciones que en su totalidad, o porque en el afán de abordar los contenidos conforme a la nueva metodología que marca la reforma, planeaba trabajar

¹⁷⁶ PAOCT B-3 (16-OCT-09); PAOCT B-3 (04-MAR-10); PAOCT B-5 (08-MAR-10); PAOCT B-4 (09-MAR-10); PAOCT B-1 (11-MAR-10); PAOCT B-2 (12-MAR-10); PAOCT B-4 (12-OCT-09); PAOCT B-5 (14-OCT-09); PAOCT B-1 (24-MAY-10); PAOCT B-2 (25-MAY-10); PAOCT B-3 (29-MAY-10)

¹⁷⁷ ENTREVISTA FINAL A TUTORES (EF-TJ 25-05-10) Pregunta 4

por proyectos y por ello le remitía al trabajo en equipo; tanto en las observaciones que realice como en lo que manifiesta la M-T, se advierte en el desempeño de la M-P carencia de habilidades para la conducción de la clase como lo planea, esa falta de experiencia suscitó problemas de disciplina en algunos alumnos de este grupo y en otros dependencia en las explicaciones para realizar el trabajo escolar. Otra de las tutoras manifiesta:

“...todas las actividades que realizaba en equipo, quizá se debía a que su documento era en relación en valores, sin embargo pude observar que después de un tiempo el desorden no permitía trabajar”¹⁷⁸

La tutora señala la probabilidad de que sea la temática del documento recepcional¹⁷⁹ del M-P lo que determina la elección de modalidad de trabajo por equipo, posiblemente considere que la preocupación del M-P sea el avanzar en su trabajo para titulación más que en realizar lo mejor para el desarrollo del proceso de aprendizaje del grupo; reconozco que a la M-P le inquieta la desorganización que se desencadena en la clase por utilizar la modalidad propia para abordar cada contenido curricular, mucho menos tratar de conocer lo que le preocupa al tutorado y que influye en la dinámica escolar del grupo. De la misma manera, una más de las tutoras expresa:

“casi todas las clases fueron grupales y no se da cuenta que el grupo no avanza al mismo ritmo, no le da la atención al alumno especial con TDAH”¹⁸⁰

A diferencia de los otros casos, esta docente describe que la modalidad de trabajo grupal fue la más utilizada por la M-P, asimismo enuncia la inexperiencia de la estudiante normalista para identificar las necesidades educativas particulares de cada alumno, en particular de niños con problemáticas identificadas como el caso de trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH) del alumno que refiere, distingo un sentido de

¹⁷⁸ ENTREVISTA FINAL A TUTORES (EF-TGN 28-05-10) Pregunta 4

¹⁷⁹ El documento recepcional es la monografía referente a una temática educativa, realizada durante el periodo de prácticas por el futuro docente que posibilita la titulación como licenciado de educación primaria.

¹⁸⁰ ENTREVISTA FINAL A TUTORES (EF-TM 26-05-10) Pregunta 4

tutoría especializada que implica investigación, diseño de adecuaciones pedagógicas y seguimiento de su proceso dentro del desarrollo de la clase. Otra tutora valora que la M-P en su desempeño:

“...usa muchas actividades por equipo y el grupo presenta diferentes niveles de aprendizaje pues ha sido afectado por constante cambio de maestras, en primero dos veces y ahora en segundo otras dos, afectando así la adquisición de conocimientos en los niños, por lo que trabajar por equipos no les ayuda, le he sugerido que trate de nivelarlos con dinámicas grupales, al principio lo atendió, pero después no”¹⁸¹

En esta estimación reconozco que la M-T está consciente del perfil del grupo, en el cual distingue atraso en la adquisición de conocimientos acorde a los requerimientos del grado escolar en que se encuentran los niños, este juicio le fundamenta para especular que la modalidad de trabajo por equipo que regularmente emplea la M-P no es la adecuada para favorecer el avance en los niveles de conceptualización de todos los alumnos, por tanto, se vislumbra que su rol de tutora lo proyecta con base a las características y necesidades reales del grupo.

Adecuaciones realizadas

En las modalidades de trabajo utilizadas por las M-P se advierten ciertas adecuaciones curriculares, en tiempo, espacio y recursos didácticos. Los ajustes curriculares se observan sobre todo por la demanda de implementación de la reforma y las M-P en el esfuerzo de cubrir esos requerimientos, planean considerando los enfoques por competencias, retomando actividades de la metodología del plan anterior por indicaciones y consejos de las M-T, generando así una planeación mixta que intentan desarrollar en la práctica. Resalto que en esta relación de tutoría en un contexto de modificación en cuanto a la metodología de enseñanza-aprendizaje, se produce un efecto de concordancia entre demandas e intenciones que influye en la formación de ambos actores, tanto de la tutora como del futuro maestro.

¹⁸¹ ENTREVISTA FINAL A TUTORES (EF-TM 26-05-10) Pregunta 4

Distingo que las adecuaciones curriculares, de alguna manera se enlazan con ajustes en el tiempo, dado que cada contenido o tema tiene prescrito un tiempo para ser abordado, además de considerar que se cuenta con un horario de clases que incluye horas de estudio de inglés, computación y educación física, asignaturas que no están a cargo ni de las M-T como tampoco de las M-P; conjuntamente hay que recordar el tiempo destinado como “recreo” y que el horario de salida en los grupos retomados para esta investigación era a las 12:30 hrs. delimitándose así a cuatro horas para el trabajo escolar.

El uso del tiempo previsto para cada clase a su vez se ajusta a las adecuaciones de espacio del aula y a la selección de recursos didácticos para cada una de ellas; se pudo observar en la mayoría de las planeaciones de las M-P que al diseñarlas elegían actividades y materiales adecuados al tiempo y espacio, tocante a esto una de las tutoras declaró que:

“...la practicante debe cuidar y reflexionar sobre las actividades aplicadas dentro y fuera del aula, darse cuenta que las que realiza con los niños afuera son atractivas, pero provocan descontrol en el grupo, se divierten pero no aprenden, su verdadero reto es mantener a los niños activos, mediante actividades innovadores y mantenerlos dentro del aula... [...]...también, después del recreo, debe mantener el clima de trabajo, ya que esto ocasiona dificultad en el aprendizaje”¹⁸²

De manera general las M-T mencionan que prefieren que las M-P mantengan a los niños en el aula escolar, se pudo observar en las prácticas iniciales de las M-P que llevaban a cabo actividades fuera del salón, efectivamente, los niños se veían felices, ellas también, pero las M-T no, ellas más bien ante esta situación se notaban preocupadas, imagino que se debía a la inconformidad de realizar actividades académicas fuera del salón, noté que conforme fue pasando el tiempo esa preocupación desaparecía, quizá haya sido debido a que las M-P poco a poco iban planeando realizar las secuencias didácticas dentro del salón de clases.

¹⁸² PAUTA DE ANÁLISIS DE PRIMERA VALORACIÓN DE DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE NORMALISTA –PAPVDEN-

Es importante destacar que los recursos didácticos se adecuaban dependiendo del lugar, utilizaban material concreto con más frecuencia cuando las actividades se realizaban fuera del salón, dentro del salón generalmente se limitaba al uso de libros, libretas y material recortable de libros. En relación al uso de los recursos didácticos, las tutoras consideran que el material didáctico en términos generales fue bueno, reconocen que con esos recursos se logró que los alumnos estuvieran atentos a las clases, mencionan que estuvieron en desacuerdo con el tipo de uso que le daban al libro de texto ya que lo utilizaban para explicar el tema y ello propició el desinterés por parte de los niños. Asimismo, recomendaban a la M-P que al realizar material didáctico, trataran de utilizar colores vivos, alegres, de tal manera que impactaran a los niños y que de preferencia fueran del tamaño propio para ser visibles; también convenían en que promovieran que los alumnos realizaran como actividad extra escolar, material que fueran a utilizar en clases.

Considero que tanto las observaciones como las sugerencias que realizan las tutoras dan evidencia de los saberes y habilidades incorporados durante la formación y experiencia de cada maestra tutora sobre la planificación didáctica y diseño de cada fase del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que en esas consideraciones y propuestas que emiten, integran los conocimientos pedagógicos y específicos que poseen.

Sobre las demostraciones de saberes y habilidades

He identificado que si bien los estudiantes normalistas tienen clara la recomendación de adaptarse al contexto escolar real, también es cierto que las expectativas de la interrelación entre las maestras tutoras y los tutorados no marcan límites en la orientación, comunicación e intervención del rol tutor. Se espera que las tutoras transmitan sus saberes y experiencias pedagógicas adquiridas en su desempeño profesional y de alguna manera esto se realiza al compartir su práctica en cuanto a la organización de contenidos de enseñanza; en el diseño idóneo de secuencias didácticas con base a las demandas de la RIEB y las características de los integrantes del grupo de niños; así como también al compartir su estilo a través de las sugerencias de estrategias

de control, tanto para mantener la disciplina en el aula, como para controlar los procesos de aprendizaje de los integrantes del grupo; además de conducir la vigilancia continua de la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Al hablar de los saberes de las maestras tutoras estaríamos hablando de esa acumulación de conocimientos también conocida como “capital cultural en su estado incorporado¹⁸³”, ahora que referir a las habilidades, estaríamos integrando a ese capital cultural aquellas técnicas para producir nuevos saberes, sobre todo en el contexto de la implementación de la reforma, supongo que por ello las tutoras se han valido de esa exigencia, para que con la oportunidad que brinda el proceso de acompañamiento de un tutorado y su contribución de saberes y habilidades adquiridas en la cotidianeidad, les ayuden a superar las dificultades que enfrentan, considerando la responsabilidad compartida en esta tarea con el tutorado.

En referencia a la comunicación en la tutoría

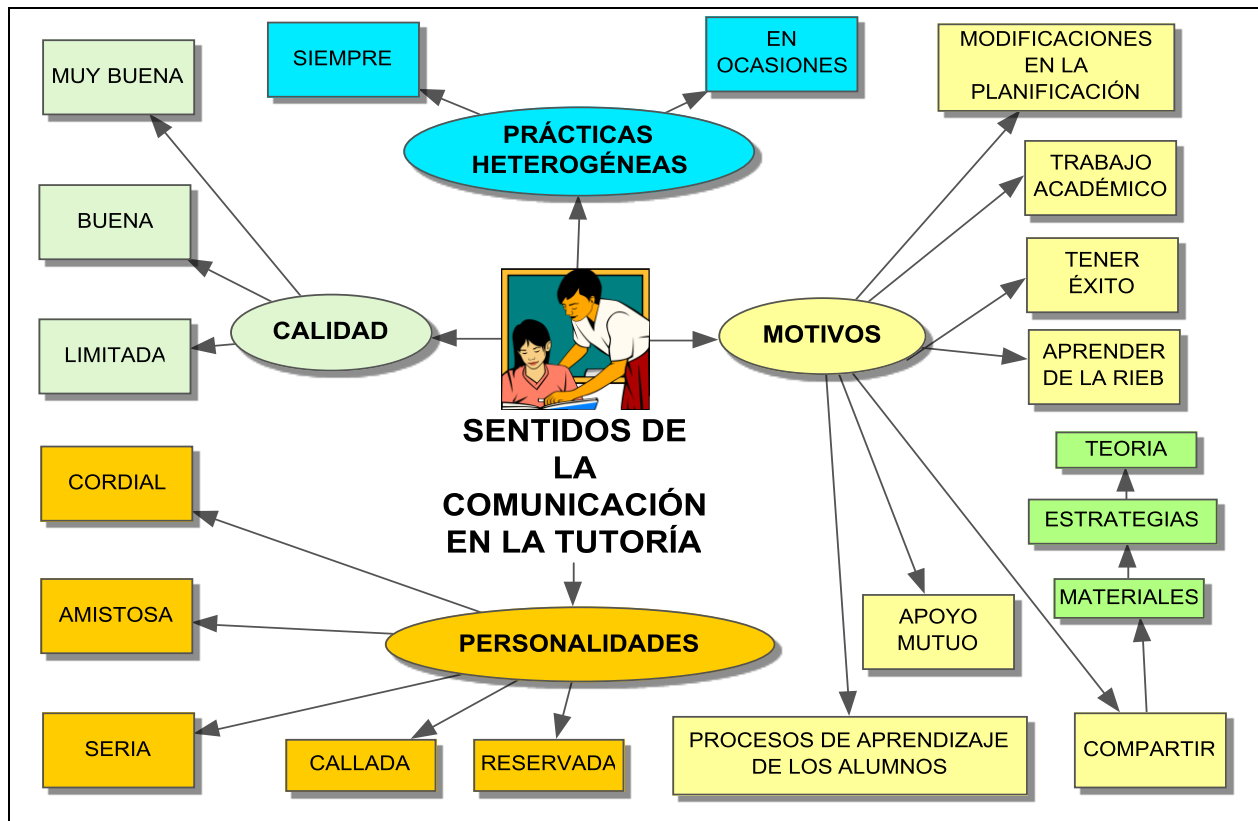
Es preciso mencionar que en esta dinámica se ha reconocido que la comunicación y confianza que se estableció entre tutora y tutorado juegan un rol fundamental, ya que ello determinó los sentidos de tutoría y análisis del desempeño realizado.

Identifico que la apertura y habilidades comunicativas que las maestras tutoras demuestran es trascendental, por el rol que les ha asignado, que supone la transmisión de conocimientos y experiencias, el acompañamiento laboral y supervisión de desempeño del tutorado; estas tareas vienen a colocar a las tutoras como mediadoras entre la cultura escolar y los estudiantes normalistas, se pudo advertir que el grado de comunicación que se estableció entre tutoras y tutorados determinó el proceso de transferencia de responsabilidades y control del grupo, por tanto, puedo decir que esto viene a incidir en la concepción que tuvieron los tutores sobre la autonomía de los

¹⁸³ Concepto aportado a la sociología por Pierre Bourdieu, quien lo describe como la forma de disposiciones duraderas del sujeto, como una propiedad estable propia del individuo

tutorados; se reconocen dimensiones y categorías que se trazan en el esquema mostrado a continuación.

ESQUEMA 26.- **SENTIDOS DE LA COMUNICACIÓN EN LA TUTORÍA**



Primeramente, hay que tener presente que la relación tutor-tutorado es una relación estructurada donde el tutor se posiciona como “experto” y el tutorado como “novato”, situación que de entrada determina el tipo de comunicación en la interacción entre ambos actores, considero conveniente referir la opinión de una de las tutoras, quien comenta sobre la tutorada:

“era muy seria, callada y poco comunicativa, me costó trabajo tener comunicación con ella, aunque casi al final pudimos dialogar y se logró avanzar con los niños”

Es posible identificar en este comentario varias dimensiones, entre ellas: la personalidad individual, la disposición a la comunicación, las transformaciones comunicativas en un proceso laboral y por último, el motivo por el que se da el proceso comunicativo entre tutora y tutorada. Es así que la realización del entrecruzamiento de resultados de observaciones y entrevistas, apoyo el establecimiento de categorías en las actitudes de los sujetos, distinguiendo a las cordiales, amistosas, serias, calladas y reservadas, actitudes que integran un marco de referencia actitudinal donde se entrelazan las expectativas, inseguridades, experiencias previas, intereses, significaciones e intenciones que cada sujeto ha incorporado como resultado de su desenvolvimiento dentro de la cultura en que se desarrolla.

Asimismo, fue posible percatarse de que las distintas binas de tutoras-tutorados, mantuvieron prácticas de comunicación heterogéneas en los diferentes tipos de relaciones establecidas, pienso que además de la posición de “experta” de la tutora y las actitudes demostradas por ambas, influyó el sexo, la edad y la experiencia de los sujetos, aunque cabe destacar que dichas binas demostraron y expresaron en común que el principal motivo de su relación comunicativa fue por el trabajo académico a desarrollar con el grupo de niños, la diferencia estuvo de alguna forma en la disposición de los sujetos, ya que algunos de ellos siempre se mostraron interesados; otros sólo en ciertas ocasiones, sobre todo si enfrentaban alguna dificultad o habían indicaciones de organización institucional fuera de la planeación establecida.

En términos generales se reconoce que el principal propósito de la comunicación que se dio entre las maestras en servicio y los estudiantes normalistas fue lograr éxito en los resultados de aprendizaje de los niños; para esto tuvieron que apoyarse de manera urgente para apropiarse de estrategias funcionales para trabajar con los nuevos enfoques de enseñanza que se demandaba, ello les remitió al diálogo e intercambio de teoría, materiales y dinámicas didácticas, así pues, las características del contexto socio-cultural; las particulares de cada actor en cuanto a esos elementos que les constituyen como son la familia, ideología y formación educativa; dichas características, con base al

compromiso, fundamentaron los sentidos de la comunicación tutorial, identificándose el sentido teórico, práctico y ético.

Es preciso resaltar que en el desarrollo de la relación tutorial fueron decisivas las estrategias que las maestras expertas implementaron para acercarse a los tutorados y mejorar la comunicación con los futuros docentes, como ejemplo expongo la aportación de una tutora:

“... platicamos que lo importante era el trabajo, le di sugerencia y me hizo algunos replanteamientos los cuales le agradezco porque juntas enriquecimos el trabajo, siempre se incorporó a lo ya planeado anualmente, sólo fuimos modificando algunas cosas que consideramos se nos habían escapado pero siempre en pro de lograr los aprendizajes esperados de los alumnos, nos funcionó muy bien la comunicación por medios electrónicos, me mandaba su planeación o información por correo electrónico y yo me tuve que integrar a ella, también me mandaba mensajes por celular cuando tenía dudas y así aproveché para darle algunas indicaciones, creo que tuvimos éxito, de lo cual nos sentimos satisfechas”¹⁸⁴

Esta tutora promovió el diálogo con la tutorada, propiciando la transición del rol de autoridad o experta, a uno de colaboración y acompañamiento con objetivos en común, favoreciendo la toma de decisiones en pares, tomando las dificultades como oportunidades para establecer comunicación funcional, utilizando alternativas que van más allá del diálogo presencial, recurriendo a medios de comunicación como el teléfono celular y el correo electrónico, recursos que en este caso les fueron efectivos, al grado de valorar la experiencia como satisfactoria. Asimismo, distingo la iniciativa de la tutorada de integrar el correo electrónico y uso del teléfono celular para establecer comunicación con la tutora.

Contemplo que hablar de la comunicación en la tutoría es exponer la principal función de esta estrategia, estrategia centrada en el estudiante normalista y en su proceso de aculturación en el marco de la práctica docente, con el propósito de facilitarle su integración, desarrollar sus potencialidades, competencias didácticas y autonomía,

¹⁸⁴ ENTREVISTA FINAL A TUTORES (EF-TG 29-05-10) Pregunta 6

entonces, es necesario aclarar que se observó como las tutoras fueron dotando de una paulatina pero constante transferencia de responsabilidades y poder al tutorado para hacerse cargo del grupo de alumnos.

En cuanto a la transferencia de responsabilidades y poder

Enunciar a la comunicación es insertar en esa conceptualización a la transferencia, transmisión o legado de algo, en este estudio, no sólo se contempla el intercambio de expresiones verbales entre tutora y tutorado, sino también de aquellas actitudes, miradas, señas, ademanes o gesticulaciones que la tutora como auténtica profesional manifiesta en su práctica laboral, y que el tutorado observa de manera consciente o inconsciente; algunas de estas manifestaciones llegaron a ser deliberadas, otras no, pero ambas son proyectadas en la cotidianeidad del trabajo educativo. De esa manera, tanto el tutorado “aprendía” lo que observaba en cuanto a las funciones y tareas a realizar en el ámbito laboral, como también, la tutora “percibía y valoraba” si su tutorado iba demostrando en su desempeño el empleo de técnicas, metodologías y estrategias, tanto didácticas como de control de procesos de aprendizaje y de disciplina en el grupo asignado.

La “percepción” realizada por la tutora, de lo “aprendido” por el tutorado, fue señalado la transferencia de responsabilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fue notorio como en los meses iniciales de la práctica de los estudiantes normalistas, las tutoras permanecían en los espacios en donde se desarrollaban las clases, situación que se fue modificando gradualmente, conforme pasó el tiempo, las tutoras empezaron a ausentarse del salón de clases, confiando en las capacidades, habilidades y competencias de los tutorados para conducir al grupo, hasta llegar a ocasiones en que definitivamente no se presentaron al aula escolar.

Es importante subrayar que no sólo se distinguió la habilidad de los tutorados para que las tutoras llegasen a cederles el control y responsabilidad del grupo, también se reconoció la influencia de las prácticas cotidianas, los hábitos incorporados en los niños y en sí, las costumbres propias del grupo y de la escuela.

De las habituaciones dominantes al balance de competencias

Considero que la transferencia de responsabilidades y de poder en el contexto de la tutoría laboral docente, es indicio del reconocimiento del desarrollo de competencias profesionales. María Luisa Rodríguez, retomando a Guy Le Boterf expone que:

“...la competencia no es un mero conocimiento ni un conjunto de saberes; no se reduce a un saber ni a un saber hacer; ni siquiera es asimilable a lo que se aprende en un curso formativo o en un proceso de cualificación. [...] Los conocimientos pueden tenerse, pero puede que no se sepan usar ni en el momento ni en el lugar oportuno ni de la forma pertinente. Sería competencia aquella capacidad de un individuo para orquestar y movilizar en el momento oportuno y de la manera más apropiada ciertos saberes [...] necesarios para producir una determinada prestación o resultado eficaz en una situación concreta o en equis situaciones diferentes, desarrollando de alguna manera un sistema constructivo más que un sistema aplicativo” (M.L, 2006)¹⁸⁵

Por tanto, supongo que las tutoras, al momento que deciden dejar a sus grupos a cargo de los tutorados, habiendo demostrado que los niños son su principal preocupación, valoro que es porque han observado y comprobado que los estudiantes normalistas han desarrollado en gran medida competencias profesionales que les permitirán desempeñarse con asertividad tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el control disciplinario del grupo, aspectos identificados como de interés prioritario para las maestras titulares.

2.3. Valoraciones de desempeños de las prácticas docentes tutoradas

La gradualidad de transferencia de responsabilidades remite a la realización de valoraciones en el desempeño, es entonces que cabe preguntarse ¿qué aspectos fueron considerando los tutores para decidir que los tutorados estaban preparados para asumir más responsabilidades en el grupo de práctica? ¿de qué manera dieron a conocer sus estimaciones? y ¿qué efectos causó la emisión de juicios? Es conveniente manifestar

¹⁸⁵ Rodríguez Moreno, M. L. (2006). Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales. Barcelona: LAERTES pp. 109, 110

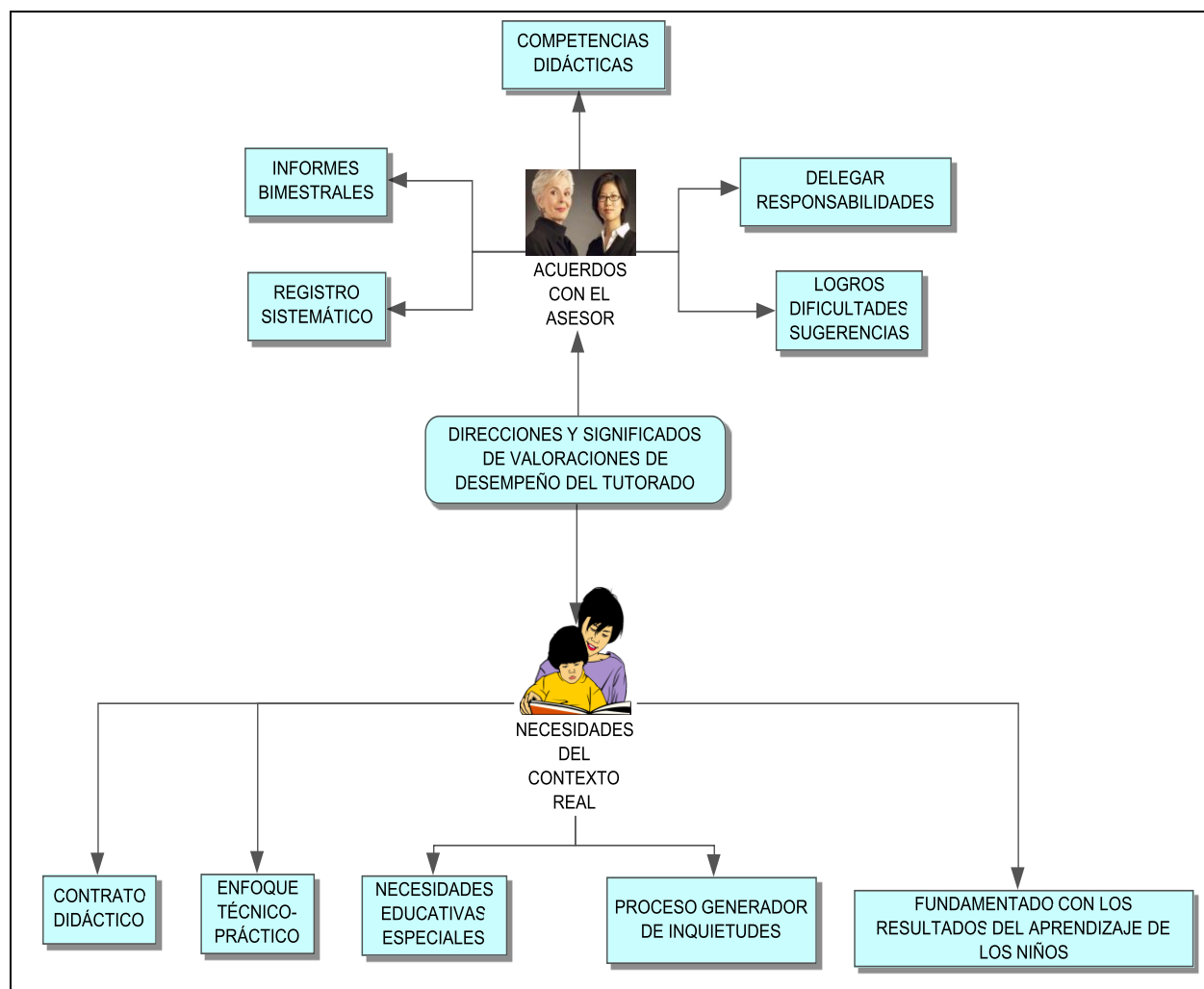
que desde el rol prescrito¹⁸⁶ en las responsabilidades de los tutores se especifica que deberá hacer las recomendaciones oportunas al estudiante normalista sobre los aspectos de su desempeño en que se presenten dificultades o limitaciones, con esto podemos inferir que las valoraciones se proyectan permanentes durante el proceso de tutoría; además se menciona que las tutoras tendrán que conocer los planes de trabajo y de clase que diseñe el practicante para su trabajo en el aula y deberá aportar sugerencias, esta tarea, consiste, no sólo en detectar dificultades, sino proponer alternativas de solución con base a su capital cultural incorporado. Por tanto, considero propio aclarar que en este apartado refiero valoraciones del tutor, distinguiéndolas del proceso de evaluación propio de esta fase de la formación docente.

La distinción la advierto dado que la tarea de las tutoras para remitir juicios valorativos viene siendo sólo una parte del proceso de evaluación propiamente marcado en los lineamientos de organización de la inserción de los estudiantes normalistas a las prácticas de trabajo docente en contextos escolares reales; de alguna forma a las tutoras sólo se les solicitó llevar un registro sistemático sobre el desempeño del estudiante, con base en los acuerdos establecidos con el asesor, ya que es el asesor de la normal el directo responsable de evaluar el desempeño de los estudiantes normalistas, complementando este proceso en el seminario de análisis del trabajo docente, con base en los criterios establecidos y en los informes que recibe de las maestras tutoras, esas valoraciones son referentes para realizar la evaluación de desempeño de los futuros maestros.

Es posible identificar a través de las valoraciones realizadas por las maestras tutoras, dos directrices, una delimitada por los acuerdos establecidos con el asesor y otra perfilada por las necesidades del contexto real. El siguiente esquema integra las dimensiones y categorías de las valoraciones mencionadas.

¹⁸⁶ En el capítulo IV se abordaron con detalle las responsabilidades de los tutores, asesor de la normal y de los estudiantes, incluidas en los lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestres. Licenciatura de educación primaria.

ESQUEMA 27.- DIRECCIONES Y SIGNIFICADOS DE VALORACIONES DE DESEMPEÑO DEL TUTORADO



Es oportuno reconocer la interrelación de las sesiones de preparación de tutores con los acuerdos de valoración realizados entre el asesor y las tutoras, dado que en todos los espacios temporales destinados a los talleres de tutoría se contempló como actividad final la emisión de juicios valorativos por parte de las tutoras¹⁸⁷.

Con este estudio fue posible advertir que los acuerdos iniciaron en la primera sesión de taller cuando el asesor de la normal les solicitó a las asesoradas llevaran un

¹⁸⁷ Valoración de desempeño de trabajo docente (VDTD-01 02/09/09), Valoración de desempeño de trabajo docente (VDTD-02 04/11/09); Valoración de desempeño de trabajo docente (VDTD-03 10/03/2010); Valoración de desempeño de trabajo docente (VDTD-04 02/06/10)

registro sistemático de las observaciones realizadas en cuanto al desempeño de los estudiantes normalistas, para lo cual los hizo entrega de una libreta, asimismo, en esa reunión les dio a conocer las líneas de formación que persigue el plan de estudios vigente y las responsabilidades de tutores, asesor y estudiantes normalistas, deduzco que con ello pretendió mostrar un panorama de directrices para que cada tutora visualizará su función.

Las observaciones realizadas en las sesiones de taller de tutores a lo largo del ciclo escolar, posibilitaron distinguir que las valoraciones se solicitaron bimestralmente y que la única línea a considerar fue la de competencias didácticas, para ello los asesores proporcionaron en cada ocasión un formato que pretendía provocar la reflexión de los siguientes aspectos a cerca del desempeño del tutorado:

- Diseñó, organizó y puso en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al grado y formas de desarrollo de los alumnos, así como características sociales, culturales y familiar.
- Reconoció diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizajes y aplicó estrategias didácticas para estimularlos; favorece el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.
- Identificó necesidades especiales de educación que presentaron algunos de los alumnos, los atendió mediante propuestas didácticas particulares.
- Aplicó distintas estrategias y formas de evaluación que le permitió valorar el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente, y a partir de ésta modificó los procedimientos didácticos.
- Favoreció un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio.
- Utilizó los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles, con creatividad, flexibilidad y propósitos claros combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela.

La valoración de estos aspectos se marcaba con indicadores de que referían logros y dificultades observadas por las tutoras, además de integrar el espacio para proponer soluciones de mejora.

Cabe señalar que a partir de la primer valoración¹⁸⁸, que sirvió de referente para la evaluación del bimestre que realizara el asesor de la normal, se suscitaron ciertas inconformidades en los tutorados, dado que los juicios emitidos por las tutoras les afectó en la calificación definitiva de ese periodo, estas inconformidades se dieron al no compartir criterios con las tutoras, es preciso destacar que en ninguna ocasión se realizó esta dinámica estando presentes tutoras y tutorados. Los tutorados conocían las opiniones de las tutoras hasta después de una semana en promedio, cuando regresaban a la normal para llevar a cabo el seminario de análisis del trabajo docente, bajo la responsabilidad del asesor de dicho seminario. Considero oportuno presentar la opinión de una tutorada al respecto.

“Considero que la tutora presentó una función carente, debido a que la comunicación conmigo fue deficiente, sin embargo cuando se establecía esta, era en aspectos personales y escasas veces sobre las necesidades de los alumnos y mi desempeño en el grupo, lo cual considero que debe ser el principal indicador de su atención, no es posible que por escrito haga observaciones que a mí no me dice en el momento, creí que su trabajo era mantener un trabajo colegiado entre las dos para brindar una educación de calidad, nunca críticas directas que me permitieran mejorar mi actuación”¹⁸⁹

Puedo identificar cierta molestia y hasta un poco de irritación en lo que manifiesta esta tutorada, asimismo, resalto que también expresa su juicio valorativo respecto a la calidad de la función desempeñada de la tutorada, la cual enlaza con la comunicación y los motivos de ella. Reconozco que está centrada en cuanto a los propósitos de su interrelación con la tutora, así como también manifiesta decepción sobre las expectativas que tenía sobre el trabajo colegiado para brindar educación de calidad y mejora en el desempeño.

¹⁸⁸ Valoración de desempeño de trabajo docente (VDTD-01 02/09/09)

¹⁸⁹ Entrevista final a estudiante normalista (EFEN-03 05-06-10) Pregunta 4

Si bien es cierto que los desempeños tutoriales de las maestras expertas se caracterizaron por su diversidad individual tanto de formación, experiencia, expectativas, intereses e intenciones, también es cierto que al combinarse tutora con estudiante normalista para formar las binas de trabajo docente tutorado, se diversificaron aún más las valoraciones recíprocas de los desempeños observados.

En estas valoraciones vienen a ubicarse en un lugar estratégico las necesidades del contexto real, ya que observe que desde el momento de aceptación de tutorar a un estudiante normalista en un momento de modificación en enfoques metodológicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, las tutoras valoraron la convivencia de establecer un contrato didáctico con el asesor de la normal que le posibilitara contar con el apoyo de un estudiante con un cúmulo de conocimientos más actualizados que ellas, a cambio de “prestar” a su grupo para que practicara el futuro maestro y de contribuir al proceso de aculturación del mismo, así pudo negociar con el asesor de la normal la asesoría sobre planeación por competencias y trabajo por proyectos que demanda la reforma educativa.

Pude distinguir que las tutoras fundamentaron sus valoraciones de desempeño de los practicantes con los resultados obtenidos por los niños en el avance del proceso de aprendizaje, integraron lo observado respecto a las decisiones que tomaba el tutorado para atender retos específicos, como la vigilancia y desarrollo de los alumnos detectados con necesidades educativas especiales, por mencionar algunos ejemplos, refiero las siguientes apreciaciones de unas tutoras:

“la practicante no ha investigado como tratar con la alumna que presenta problemas de visión, diagnosticada con: coloboma de iris, coloboma de coroides con involucro de nervio óptico y área macular ambos ojos y astigmatismo miópico compuesto ambos ojos, en concreto, elevado en ojo derecho y anoftalmus en el ojo izquierdo, para que aprenda a leer”

“Le falta diseñar estrategias para la adquisición del proceso de la lecto-escritura del alumno con trastorno de déficit de atención con hiperactividad porque ya está en segundo y no veo avance”

Distingo que el enfoque de las valoraciones de las tutoras es técnico-práctico, les preocupa el “cómo tratar” y el “diseño de estrategias” para lograr un aprendizaje o avance en el proceso integrado, el propósito es un producto objetivo. José Ximeno Sacristán argumenta retomando a Schein que distingue tres componentes en el conocimiento profesional bajo este enfoque, siendo:

- *Un componente de ciencia básica o disciplina* subyacente sobre el que descansa la práctica o sobre el que ésta se desarrolla, en este caso en particular, estaríamos subrayando el proceso de adquisición de la lecto-escritura, integrando como una de las tareas básicas de un maestro de educación primaria.
- *Un componente de ciencia aplicada* del que se derivan los procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas; las tutoras refieren un cómo y diseño de estrategias para que los alumnos superen las dificultades día a día.
- *Un componente de competencias y actitudes* que se relacionan con su intervención y actuación al servicio del cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente; cuando las tutoras valoran “le falta” o “no ha investigado” están refiriéndose a esas competencias profesionales que deben ir integrando los tutorados como son el investigar o tener determinados conocimientos que la práctica profesional les demanda, además también se insiste sobre las actitudes con que enfrentan las problemáticas y retos.

De alguna manera en apartados anteriores he mencionado que las tutoras ubican la atención y avance en el proceso de aprendizaje de los niños en el núcleo de la tutoría situada en el marco de la formación inicial docente, aunque el asesor les haya tratado de concientizar sobre su rol trascendental en el acompañamiento del estudiante normalista en la última fase de formación profesional, se identifican ciertas reservas en ese intercambio de saberes y experiencias, que llegaron a generar inquietudes, inconformidades y celos entre tutorados y tutoras.

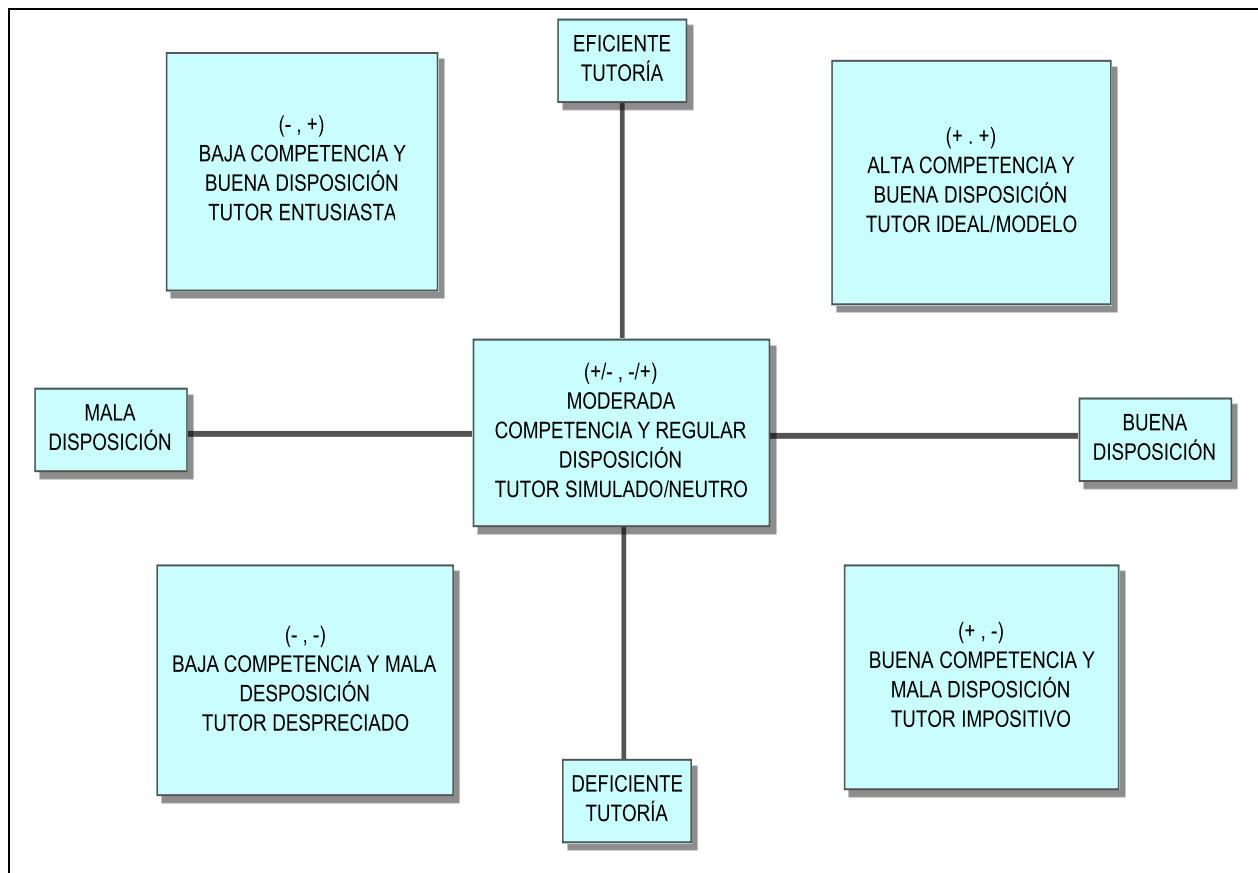
2.3.1. Tipología de tutores

Es importante manifestar que se advirtió que ser tutor no es una tarea fácil, ya que encuentra diversas problemáticas como: enfrentarse a la historia del tutelado mediándola con la propia; hacerle frente a las expectativas que cada actor tiene acerca de su desempeño; afrontando la vacilación respecto al sentido que ha de dar a la tutoría, teniendo como referente un rol prescrito, mismo que combate con la realidad y que experimenta momentos de debate sobre si canalizar su esfuerzo a la tutoría cognitiva-disciplinar, o la orientación teórica-metodológica, o bien procurar un entrenamiento de habilidades didácticas o en su defecto, enfrentar el reto de ser el facilitador del desarrollo natural del tutorado en la dimensión heurística de la práctica escolar, cuestionándose, además, sobre el acompañamiento emocional y apoyo psicológico del futuro docente, y por si fuera poco, averiguar en la práctica de su rol, la táctica para lograr una comunicación adecuada con el tutorado, los niños del grupo escolar, los padres de familia y con el asesor de la normal.

En el siguiente esquema se expone un marco conceptual mínimo¹⁹⁰ que muestra el entrecruzamiento de dos ejes de análisis que he considerado principales en cuanto a la *competencia para desempeñar el rol tutorial*, tomando aportes de los estudiantes normalistas tutorados quienes en común aluden a la *eficiencia* del rol tutorial, entendiéndola como la capacidad de acompañamiento en el proceso de inserción al trabajo docente; además de considerar la actitud, como la *disposición* que se evidencia en el desarrollo de la función, teniendo el pleno convencimiento de que la actitud en la relación con el tutorado ha de ser de observación, escucha, apertura, tolerancia, flexibilidad y empatía.

¹⁹⁰ Straus y Corbin lo definen como "...pequeñas estructuras teóricas diagramadas que emergen como resultado de hacer una codificación en torno a un concepto". Bases de la investigación cualitativa. p. 154

ESQUEMA 28.- TIPOLOGÍA DE TUTORES



Cabe añadir que en esta dinámica de reconocimiento de los tipos de tutores, he considerado como categorías principales la *disposición* y la *eficiencia*, y con base a ello es que interpreto a cada uno de los tipos de tutores identificados.

CONCLUSIONES

La infiltración de los maestros en servicio al sistema de tutorías como una parte fundamental en el proceso formativo de los futuros maestros, según se observa en la historia curricular, ha sido una propuesta de cambio encaminada a ofrecer apoyo y acompañamiento a los estudiantes normalistas.

Dentro de los lineamientos se desprende la idea de vinculación entre la escuela Normal y las escuelas primarias para servir como un elemento más de formación en la cual los estudiantes puedan apoyarse para encontrar respuesta a varias de sus necesidades al enfrentarse a la práctica docente en jornadas escolares reales y de tiempo completo. Este estudio sobre una dinámica colectiva (Kaës, 1996), tanto la institución formadora de docentes como la de formación básica (primaria), integran un conjunto de personas, con intereses propios y concurrentes, con valores singulares y hasta contrastados, y que al convivir de manera organizada con un objetivo en común, se concilian y forman la cultura de cada institución, en donde el “clima social” refiriendo las interrelación de sentimientos de los sujetos que integran el grupo formal (Lapassade, G., Loureau, R. 1975 y 1981); particularizando la vinculación de sujetos de investigación de las instituciones educativas analizadas, se identificó un “*clima social democrático*”, en el cual las autoridades educativas dan apertura para que las decisiones a corto y mediano plazo se discutan en reuniones de organización con los subordinados inmediatos (asesores y directivos); aunque posteriormente a esos consensos se genera un clima de “*dejar hacer*” ya que una vez designadas las comisiones, sólo se identificaron indicaciones técnicas por parte de las autoridades educativas, sin participación directa en el proceso de inserción de los estudiantes normalistas en las escuelas primarias, tampoco se observó que tomen decisiones en cuanto a la elección y preparación de los maestros que desempeñan el rol de tutores de los futuros maestros, esas decisiones se les otorgan a los subordinados, en este caso a los asesores de la normal y los directivos de las escuelas primarias que se han elegido, sujetos que se apropian de sus funciones y comisiones respectivas.

En este estudio se reconocieron distintas interrelaciones entre un tipo de tutor con otro distinto de tutorado, identificando que el desarrollo comunicativo-organizacional en las relaciones de los sujetos del contexto escolar real se realizó conforme a dos tipos de

redes de acuerdo a la propuesta de propiedades geométricas (Anzieu D. y Jacques Yves Martín) definiendo que la comunicación generalmente se dio en cadena correspondiente al sentido jerárquico vertical de la organización escolar y en ciertas ocasiones por medio del modelo de rayos, modelo jerárquico formador de una dinámica de orden social, donde hay quien dirige y quienes son dirigidos, de esa manera se representan, asimilan y desempeñan determinados roles y se conforma un modo de vida habitual.

Se distinguió que la conceptualización de “rol” es significativa en la trama de los vínculos establecidos entre los sujetos, vínculo como relación particular entre el docente-experto y el estudiante-novato, resaltando una conducta relativamente fija, la cual formó una pauta que tendió a repetirse automáticamente entre esa relación; además, contemplando que el rol es un modelo organizado de conducta, relativo a una cierta posición del individuo en una red de interacciones ligadas a expectativas propias y de los otros (Riviere, P. 2002) en este estudio los vínculos de roles se integraron en una red de expectativas individuales, entrecruzándose con las del plano curricular; ésta red de expectativas es lo que resaltó roles informales.

La situación peculiar entre los roles prescritos y los roles informales que se establecen en los sujetos de estudio, perfiló ciertas direcciones relativas de actuación de cada individuo; donde se apreciaron sentidos directos e indirectos de organización, coordinación, intereses, negociación, autorización y aceptación de la dinámica de la tutoría situada en el marco de la formación docente.

Se reconoció la repetición de tácticas específicas en la interrelación de tutoras y tutorados, pareciera que la modalidad de tutoría implementada tuviera su fundamento en la pedagogía de lo cotidiano (Primero, Rivas, 2002) se reconocieron tres puntos en la vinculación teórico-práctica de la tutoría: ver, escuchar y ejecutar la actividad; garantizando que se rescata lo esencial de la rutina en un ambiente “natural”.

Una vez insertos en las jornadas de trabajo se fue evidenciando una comunicación más directa entre los sujetos de investigación, situación que estuvo a su vez influenciada por las características propias de cada sujeto, su género, edad, carácter, expectativas, intereses, entre otros factores; complejidad que se manifiesta cuando Pichón Riviere expresa que: “en el vínculo está implicado todo y complicado todo” (Riviere, 2002).

Los comportamientos de los sujetos se conceptualizan como “estrategias”, concibiendo que estas actitudes de los sujetos no son sinónimo de voluntad y tampoco se dan de manera consciente, por lo que entendemos que son, en parte, la objetivización de subjetividades de los sujetos en lo individual, manifestadas en las relaciones colectivas (Crozier, M. y Friedbrg, 1990).

Por último se retoma la contribución de Cornelius Castoriadis sobre la institución mencionando que es “el conjunto de procesos por los cuales una sociedad se organiza”, este autor plantea las concepciones de instituido e instituyente, entendiendo por instituido a aquello que los sujetos en una sociedad aceptan, o sea, aquellas prácticas y representaciones que tienden a permanecer, a repetirse, a aparecer como “naturales”, dando cohesión y continuidad a una sociedad, además de que en esta dimensión de lo instituido, permanentemente se infiltra lo instituyente, aquello que irá pugnando por transformar a lo instituido (Castoriadis, 1999). En este estudio se identifica la fusión de lo instituido e instituyente de una escuela de formación de docentes con lo propio de una escuela primaria de formación básica, interacción que confluye en la construcción de sentidos y significados de la tutoría situada en la formación docente en la inserción de futuros maestros a la práctica del trabajo pedagógico en contextos escolares reales.

De tal forma que el estudio realizado expone una red de imaginarios, expectativas, especulaciones y prácticas inscritas en la construcción de sentidos y significados de la tutoría situada en el marco de la formación docente, fenómeno social particular con normas institucionalizadas, orientaciones instituyentes y finalidades instituidas, por un lado todo parte desde las autoridades educativas; corresponde a los maestros de la Normal su aportación al tejido, pues son los que orientan las direcciones; los maestros tutores fijan los matices y los estudiantes normalistas integran la consistencia de aquella construcción colectiva desde las individualidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Asti Vera, A. (1972). Metodología de la investigación. Barcelona: Herder

Bisquerra, A. R. (1988). Métodos de Investigación Educativa, Guía Práctica. Ediciones CEAC

Bisquerra. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.

Cohen, L. y Manion, L. Research Methods in Education, 3rd. Ed., por Routledge. Traducción de Francisco Agudo López

Daniel Goleman, D., Kaufman, P. y Ray, M. (2010). El espíritu creativo. Barcelona: edición Zeta

El Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Secretaría de Educación Pública. Tercera reimpresión 2000. México: SEP

Erickson, F. Qualitative. Methods in Research on Teaching. Third Edition. Nueva York: Macmillan

Glaser, B. 1992 Basic of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing. Mill Valley: C. A. Sociology Press.

Glaser, B., y Strauss, A. (1967). The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research. New York: Aldine Publishing

Kendall, J. (1999) Axial coding and the grounded theory controversy. Western Journal of Nursing Research

Kerlinger. (1985). Investigación del comportamiento. México

Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres. Licenciatura en educación Primaria. Plan 1997. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México: SEP

Mardones, J. M y Ursua N. (1988). Filosofía de las ciencias humanas sociales. Materiales para una fundamentación científica. Segunda edición: Fontarama

Müller, M. (2008) Docentes tutores. 7ª ed. Buenos Aires: Bonum

Orozco, G. G. (1996) La Investigación en Comunicación desde la Perspectiva Cualitativa. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación

Pérez Serrano, G. (1994) Investigación cualitativa, métodos y técnicas. Buenos Aires: Fundación Universidad a Distancia Hernandarias

Pichón, R. E. (2002). Teoría del Vínculo. 1ª. ed. 22ª reimp. Buenos Aires: Nueva Visión

Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria (1984) México: SEP

Plazola, D. (2009) Sujetos y procesos de cambio curricular. México: UPN

Resoluciones de Cuernavaca.1975. México: Secretaría De Educación Pública. Consejo Nacional Técnico de la Educación. Educación normal., ed. Roer

Ritzer, G. (1993). Teoría Sociológica Contemporánea. Madrid: MacGraw-Hill

Rodríguez, Rojo M.. (1997).Hacia una didáctica crítica. Madrid: La Muralla

Sancho, J. M. (1998) Aprendiendo de las innovaciones en los centros. Barcelona: Octaedro

Sandoval C., Carlos A. Investigación cualitativa. Serie Aprender a Investigar ICFES - Modulo 2 - La Investigación

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós

Strauss, A. y Corbin, J. (2002) .Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Primera edición en español: Editorial Universidad de Antioquia

Taba, H. Elaboración del currículo, (1980) Buenos Aires: Troquel, traducción de Rosa Albert.

Tôrsten Husèn, "Paradigmas de la investigación en educación: un informe del estado en cuestión"

Ventosa, V. (1999) Intervención socioeducativa. Madrid: CCS

Woods, P. (1987). La escuela por dentro Barcelona: Paidós

PAGINAS ELECTRÓNICAS

<http://bandurarrhh.blogspot.com/>

http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_prog/prim/primaria/8vo_semestre/index.htm#h2

<http://www.aitillo.com/exámenes/uba/psicologia/psicosoc/psicosoc2007resuinteraccionismo.asp>

<http://www.fao.org/docrep/009/w9693s/W9693S03.htm>

<http://www.monografias.com/trabajos14/reflex-sociol/reflex-sociol.shtml>

<http://www.observatorio.org/colaboraciones/2005/FORMACION%20PEDAGOGICA%20-%20Policarpo%20Chacon%20-%204%20ago%2005.pdf>

http://www.querencia.psico.edu.uy/libros/graciela_dondo201004.htm

FUENTES PRIMARIAS

Entrevista Exploratoria Tutores (EE-T 27/08/09)

Entrevista Inicial Asesores (EI-A2 02/09/09)

Entrevista Inicial Asesores (EI-A1 02/09/09)

Registro de observación Taller de Tutores (STT-01 02/09/09)

Registro de observación de Taller de Tutores (STT-02 04/11/09)

Registro de observación de Taller de Tutores (STT-03 10/03/2010)

Registro de observación de Taller de Tutores (STT-04 02/06/10)

ANEXOS

1. Pauta de análisis de entrevistas y observaciones

PAUTA DE ANÁLISIS DE UNA ENTREVISTA

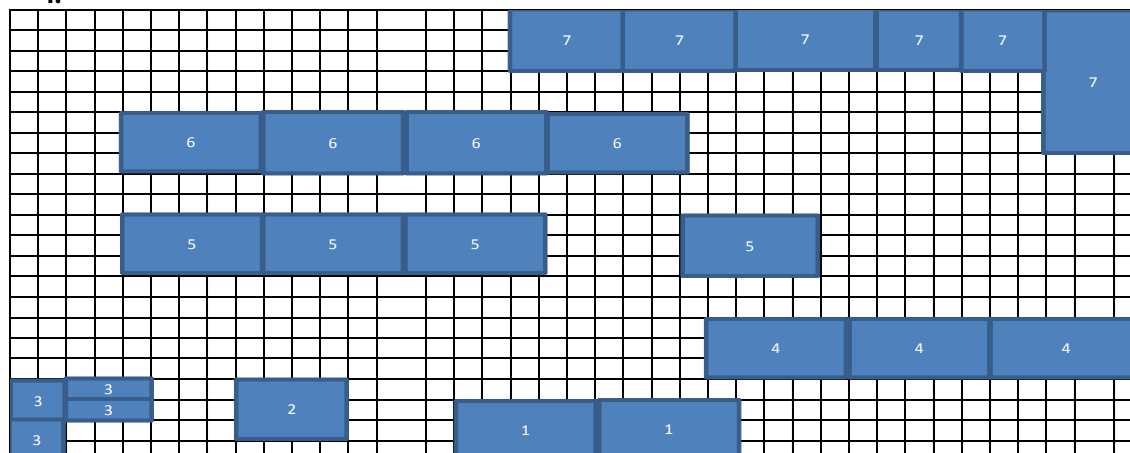
ASPECTO	ENTREVISTA A ...
Propósito de la entrevista	
Fecha	
Sujeto entrevistado	
Entrevistador	
Escenario	
Contexto de la entrevista	
Actitud del entrevistado durante la entrevista	
Tema	

CODIGOS IN VIVO (CODIFICACION ABIERTA)	ETIQUETAS	CATEGORIAS	MEMORANDOS ()
---	-----------	------------	----------------

ASPECTO	INTERPRETACIONES
Intervenciones improvisadas	
Valoración global de la entrevista	
CONCEPTOS IDENTIFICADOS EN LA DINÁMICA DE LA ENTREVISTA	
CONCEPTOS QUE SE REPITEN	
CATEGORIAS IDENTIFICADAS	
CATEGORIAS REPETIDAS	
DIAGRAMA (CODIFICACIÓN AXIAL)	

3. Croquis de distribución de espacios construidos en el terreno de la Escuela Primaria “Lázaro Cárdenas”

4.



La tabla indica que espacios representados en cada apartado en el croquis.

EDIFICIO					DESCRIPCION DE ESPACIOS
Núm.	Nivel	Dimensiones			
		L largo	A ancho	T	
1	1	12	8.2	102	PRIMEROS
2	1	12	8.2	102	DIRECCION
3	1	13	8.2	103	TRABAJO SOCIAL DIRECCION T.V BODEGA.
3	1	6.7	4.2	28	COOPERATIVA
4	1	19	8.5	165	SEGUNDOS
5	1	19	8.4	163	TERCEROS Y CUARTO "A"
5	1	6.6	8.4	55	BAÑOS
6	1	25	8.2	202	SEXTOS Y QUINTOS
7	1	28	6.3	175	CUARTO "B", INGLES, COMPUTACIÓN T.M.
7	1	8	4.2	34	BODEGA EDUC.FISICA

3. Organización de categorías y subcategorías por unidades analíticas

UNIDAD ANALITICA

CATEGORIAS

1. Sujetos de estudio

DIMENSIONES

1.1. Asesores
1.2. Maestros expertos
1.3. Estudiantes normalistas

PROPIEDADES

1.1.1 Asesor directo de los estudiantes objeto de estudio
1.1.2 Asesor a cargo de las sesiones del taller de tutores
1.2.1 Maestros de primer grado
1.2.2 Maestros de segundo grado
1.3.1 Estudiantes mujeres
1.3.2 Estudiantes HOMBRES

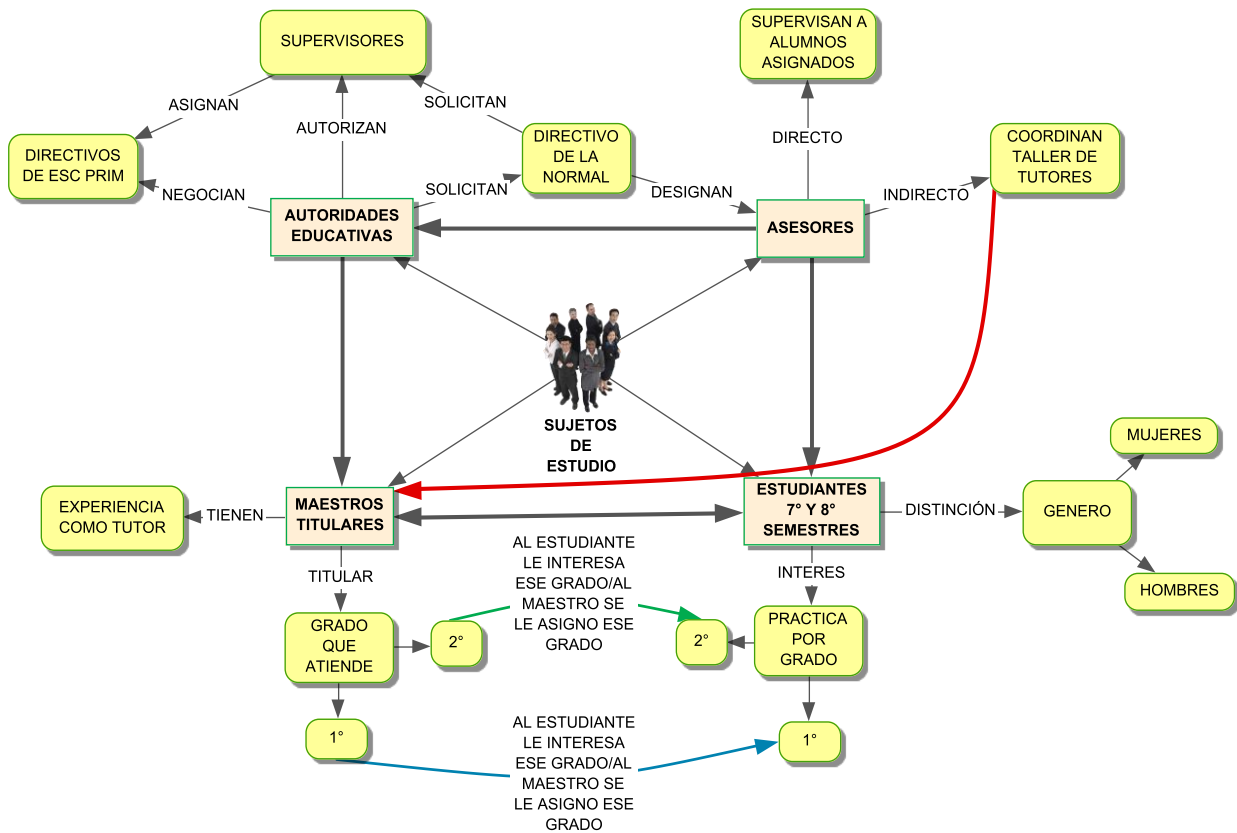
EXPLORACION:

DINAMICA

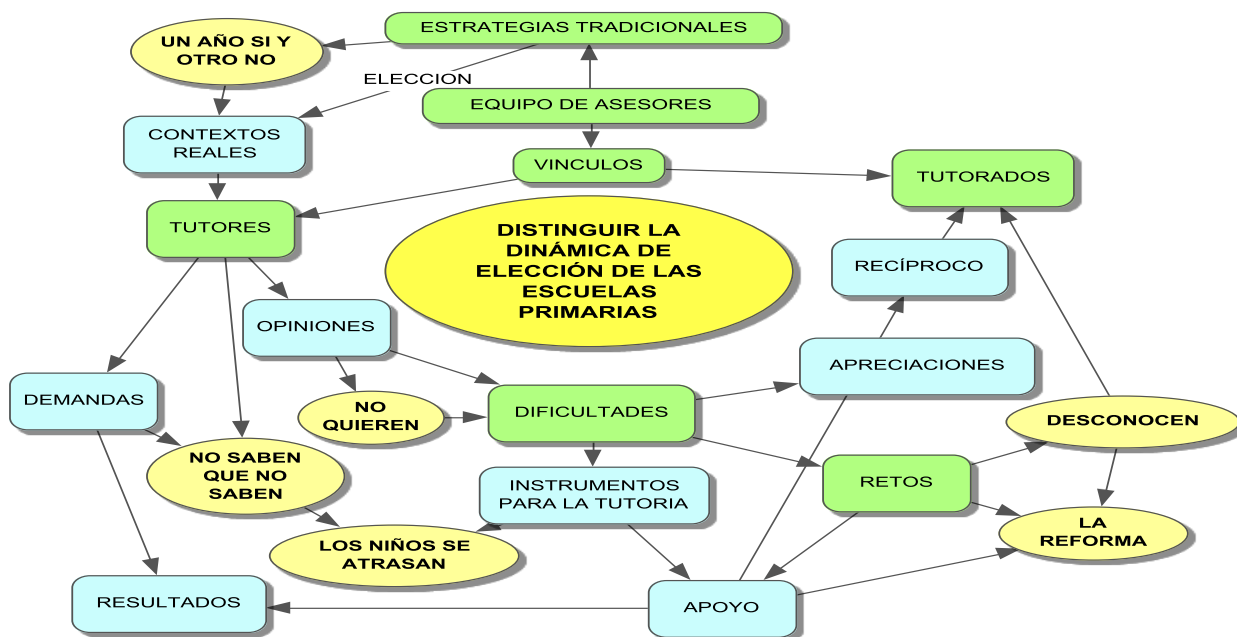
DE ELECCION	2. Elección de contextos reales	2.1 Prescripción curricular	2.1.1 Modalidad 1
DE CONTEXTOS	3. Elección de tutores REALES	2.2 Practica real	2.2.1 Tradición de elección
Y TUTORES	4. Perfil académico	3.1 Prescripción curricular	3.1.1 Características
ORGANIZACIÓN	5. Experiencia en el servicio docente	3.2 Práctica real	3.1.2 Responsabilidades
Y	6. Preparación de tutores	4.1 Normal básica	3.2.1 Necesidades
PREPARACIÓN	7. Experiencia como observador de prácticas escolares	4.2 Normal Superior	3.2.2 Eventualidad
SIGNIFICACIONES	8. Experiencias como practicante de trabajo docente	5.1 Tiempo	4.2.1 Titulada en Biología
Y	9. Expectativas de las funciones de los formadores de formadores	5.2 Modalidad de prestación de servicio	4.2.2 Estudiante de Geografía
EXPECTATIVAS	10. Expectativas de la función del maestro tutor	6.1 Plan de trabajo de la función tutorial	5.1.1 De 0-1 año
	11. Rol de estudiante normalista practicante	Funciones y responsabilidades de la tutoría en la formación docente	5.1.2 De 2-10 años
		6.2 Análisis de las experiencias en torno a la implementación de la RIEB	5.1.3 De 11-20 años
		6.3 Necesidades	5.1.4 Más de 21 años
		6.4 Evaluación del desempeño de los tutorados	5.2.1 Base
		7.1 Sujetos	5.2.2 Contrato
		7.2 Propósitos	5.2.3 interinato
		7.3 Expectativa	6.1.1 Funciones y responsabilidades de la tutoría en la formación docente
		7.4 Estilos de enseñanza	6.1.2 Temáticas a tratar en las diversas sesiones de taller de tutores
		7.5 Emociones	6.2.1 Dificultades
		8.1 Sujetos	6.2.1 Logros
		8.2 Propósitos	6.3.1 Tutores
		8.3 Expectativas	6.3.2 Tutorados
		8.4 Mediadores de la tutoría	6.4.1 Logros
		8.5 Emociones	6.4.2 Dificultades
		8.6 Resultados	6.4.3 Sugerencias
		9.1 De los profesores de didáctica	7.1.1 Tutores
		9.2 De los asesores del Seminario de Trabajo Docente	7.1.2 Tutorados
		10.1 Apoyo en sugerencias	7.5.1 Satisfactorias
		10.2 Comunicación	7.5.2 Frustrantes
		10.3 Comprensión	8.1.1 Tutores
		11.1 Logros y dificultades	8.1.2 Tutorados
			8.5.1 Satisfactorias
			8.5.2 Frustrantes
			8.6.1 Éxito
			8.6.2 Fracaso
			9.1.1 Formación académica
			9.2.1
			9.2.2 Fortalecimiento de aciertos
			10.1 Planeación de clase
			10.2 Selección de estrategias didácticas
			10.3 Características de los niños integrantes del grupo
			10.4 Estrategias de control del grupo
			11.1.1 vinculación teoría-práctica
			11.1.2 preparación de secuencias didácticas

			11.1.3 Desarrollo de secuencias didácticas 11.1.4 Evaluación 11.1.5 Seguridad personal 11.1.6 Competencias en el manejo de estrategias de control de grupo 11.1.7 Comprensión emocional Ámbito pedagógico
RELACIONES	12. Comunicación	12.1 Tutor-tutorado 12.2 Tutor-asesor 12.3 Tutorado-asesor	Ámbito personal
Y			
HABILIDADES			
SOCIALES	13. Valoraciones de desempeños	13.1 Habilidades intelectuales específicas 13.2 Dominio de los contenidos de enseñanza 13.3 Competencias didácticas 13.4 Identidad profesional y ética 13.5 Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela	Escala numérica estimativa Calificación 10, 9, 8, 7, 6, 5
SENTIDOS			
Y			
VALORACIONES			

4. Tramas de roles de los sujetos de investigación



5. Elección de contextos escolares reales



6. Entrevista El-A1

PAUTA DE ANÁLISIS DE UNA ENTREVISTA

ASPECTO	ENTREVISTA A ASESOR 1 IRAIS (INICIAL)
Propósito de la entrevista	Distinguir la dinámica de elección de los grupos regulares donde los futuros docentes desarrollarán las prácticas intensivas, durante periodos prolongados, bajo la tutoría del maestro titular
Fecha	2 de septiembre de 2009
Sujeto entrevistado	Asesor de séptimo y octavo semestres de la licenciatura de educación primaria, "Trabajo docente"
Entrevistador	Martha Edith Juárez Rojas
Escenario	Salón de danza de la Escuela Normal "Valle del Mezquital" (Habilitado para ofrecer un desayuno a los tutores)
Contexto de la entrevista	Entrevista informal, realizada durante el desayuno que el personal de la Normal ofreció a los tutores
Actitud del entrevistado durante la entrevista	La asesora se mostró con apertura a la conversación, hasta cierto punto orgullosa de la manera en que realizan su trabajo
Tema	Elección de los grupos regulares de escuelas primarias para la inserción de estudiantes a la práctica intensiva tutorada

CODIGOS IN VIVO	ETIQUETAS	CATEGORIAS	MEMORANDOS 0
"A los chicos se les pregunta a mediados del	Chicos: personas jóvenes, muchachos en desarrollo Pregunta: investigar, averiguar, interrogar, consultar, se muestra interés, cuestionar Mediados: a la mitad de un proceso, en periodo en que algo está inconcluso,	TUTORADOS ESTRATEGIA ORGANIZACIÓN ORGANIZACIÓN ESTRATEGIA	1. Se ha considerado tomar en cuenta los intereses de los jóvenes en formación, ya que mediante la estrategia de investigación de sus preferencias, con prontitud, los asesores contextualizan a los jóvenes cuando éstos todavía están cursando el sexto semestre, sobre las

sexto semestre (1), que cuál es	en un momento en que algo está sin terminar	RETO	futuras prácticas intensivas que realizarán en séptimo y octavo semestres.
su interés para realizar su	Sexto semestre: periodo que equivale a tres cuartos de estudio de la carrera docente	RETO	<p>2. A la par de la concientización sobre su inserción a los contextos reales, realizan la consulta sobre las perspectivas que tienen para la realización de su documento recepcional, ya que además de realizar las prácticas de trabajo docente, éstas servirán para fundamentar el trabajo que desarrollarán con el cual podrán titularse; se denota una preocupación por parte de los asesores, ya que de alguna manera se integrarán a la tutoría de documento recepcional, en coordinación con los otros catedráticos, todo dependerá de las temáticas que los estudiantes elijan, para asignar tutores dependiendo de las especialidades de los maestros de la normal.</p> <p>3. De alguna forma, los asesores de la normal, conscientes de la presión generada en los futuros</p>
documento recepcional (2),	Interés: algo que les atrae, un incentivo, de acuerdo a expectativas	TUTORADOS	
y	Realizar: producir, construir, hacer, elaborar	VINCULOS	
bueno, pues como ellos ya	Documento recepcional: trabajo final argumentativo para lograr un grado académico, una monografía disertada que fundamente un proceso de formación profesional	APRECIACIONES	
	Como ellos: futuros docentes, estudiantes normalistas, personas en formación profesional	COMPETENCIAS	
	Han: tienen, poseen	DIFICULTADES	
	Practicado: ejercido, trabajado, actuado, realizado, aprendido, iniciado una tarea específica	ORGANIZACIÓN	
	Más o menos: aproximación, contacto inicial, acercamiento,	EXPERIENCIA	
	Conocen: saben, dominan, advierten, reconocen, prevén, interpretan, intuyen,	TUTORADOS	
	comprenden, distinguen,	ESTRATEGIA	
		ELECCION DE GRUPO	
		ORGANIZACIÓN	

han practicado
antes y

más o menos
conocen los

problemas de
los grados en

los que
estuvieron (3),

perciben, vislumbran,
diferencian
Problemas: dificultades,
inconvenientes,
complicaciones,
conflictos, incertidumbres
Grados: niveles,
secciones jerárquicas,
fracciones de un todo,
graduación
Estuvieron: encontraron,
ubicaron, insertaron,
pertenecieron, adscribirse
Ellos: futuros docentes,
estudiantes normalistas,
personas en formación
profesional
Dicen: expresan,
comentan, mencionan,
refieren, manifiestan,
insinúan
Más que nada:
principalmente,
especialmente,
primordialmente,
substancialmente,
especialmente
Grado: niveles, secciones
jerárquicas, fracciones de
un todo, graduación
Quieren: pretenden,
aspiran, desean, anhelan,
esperan, necesitan,
piden, les conviene,
determinan, deciden
Realizar: producir,
construir, hacer, elaborar

ESPECTATIVAS

RETO

RETO

ASESORES

VINCULOS

CONTEXTOS
ESCOLARES
REALES

ESTRATEGIA

AUTORIDADES
EDUCATIVAS
TRADICION DE
ELECCION

ORGANIZACIÓN

INSERCIÓN
ESCOLAR

VINCULOS

docentes, por tener que
realizar dos actividades
significativamente
importantes, en el mismo
periodo, hace que
consideren tomarlos en
cuenta para sugerir el
grado en el que desean
insertarse al trabajo
docente, especificándoles
que con base en ése grado
también justificarán su
documento recepcional.

4. De ésta manera, someten
a los estudiantes
normalistas a una reflexión
de las experiencias que
han acumulado a lo largo
de su formación para
referir el grado por el que
principalmente se inclinan,
en el que pretenden
construir el trabajo final
argumentativo con el que
anhelan lograr el grado
académico de la
licenciatura en educación
primaria. De esta forma el
grado se convierte en la
brújula que marca la
elección de los tutores, ya
que se dirigirá esa
solicitud a las escuelas
primarias, sin considerar
las condiciones y
particularidades de los

ellos dicen más que nada el grado

en el que quieren realizar se documento recepcional (4) y

Documento recepcional:

: trabajo final argumentativo para lograr un grado académico, una monografía disertada que fundamente un proceso de formación profesional

Asesores: personas a las que se les consulta en referencia a un tema que domina, individuos que guían un proceso, expertos que realizan una supervisión de prácticas con la finalidad de monitorearlas

Tenemos: poseen algo, se benefician de algo, conservan, mantienen, disfrutan, dominan, sujetan, resisten, tienen algo a su disposición

Escuelas: Instituciones educativas, planteles escolares, establecimientos de estudio

Hablamos: platicamos, explicamos, comentamos, proponemos, formulamos, argumentamos

Directivos: autoridad, dirigente, gestor

Decirles: expresan, comentan, mencionan,

TUTORADOS

TRADICION DE ELECCION

TUTORES

maestros que se asignen a esos grupos.

5. Por tanto los asesores, quienes se encargan de “buscar” los contextos escolares reales, y que realizarán el seguimiento de las prácticas de los estudiantes que se les asignan, acuden a los dirigentes de las instituciones a las que refieren como “nuestras escuelas” y entablan una conversación con el directivo con la finalidad de negociar el acceso de los estudiantes a realizar las practicas en los grados que previamente tienen especificados con base a las preferencias de los futuros maestros, sobre los grados en los que ejercerán sus prácticas intensivas.
6. Cabe destacar que se evidencia una marcada adhesión a los roles desempeñados, dado que por lo regular, expresan como pertenecías a los estudiantes, las instituciones, sus funciones, sus colegas, etc.

los asesores,
una vez que

refieren, manifiestan,
insinúan

Grados: niveles,
secciones jerárquicas,
fracciones de un todo,
graduación

Practicarán: ejercido,
trabajado, actuado,
realizado, aprendido,
iniciado una tarea
específica

Nuestros: que les
pertenecen, que son de
su propiedad, tienen
derechos sobre ellos,

Chicos: personas
jóvenes, muchachos en
desarrollo

tenemos
escuelas,

Avisan: notifican,
informan, comunican,
indican, advierten

Maestros: : los expertos,
los profesionistas
competentes, los
experimentados, los
docentes, los profesores

hablamos con
los directivos

7. Asimismo, afirman continuamente la condición de aprendices de los estudiantes, hacen ver con frecuencia las características de novatez en las situaciones que se les presentan.
8. Se demuestra que en la práctica real, los vínculos que se establecen en la elección de tutores, son los marcados por la lógica de organización, dado que el asesor acuerda las condiciones con el directivo de la escuela primaria, sin que se dirija de manera directa a los maestros que serán tutores; por tradición es la máxima autoridad de la escuela primaria quien informa a los maestros que tendrán los grados que se le solicitaron, que fungirán como tutores. Cabe mencionar que de esa manera se ha realizado por un espacio temporal aproximado de 20 años.

para decirles en
que grados

practicarán
nuestros chicos
(7)

y ya ellos les
avisan a sus
maestros (8)”

ASPECTO	INTERPRETACIONES
Intervenciones improvisadas	Algunas participaciones de maestros tutores, aunque en referencia al mismo tema
Valoración global de la entrevista	Se considera que se logro el propósito del acercamiento, dado que se accedió a la información requerida para la investigación

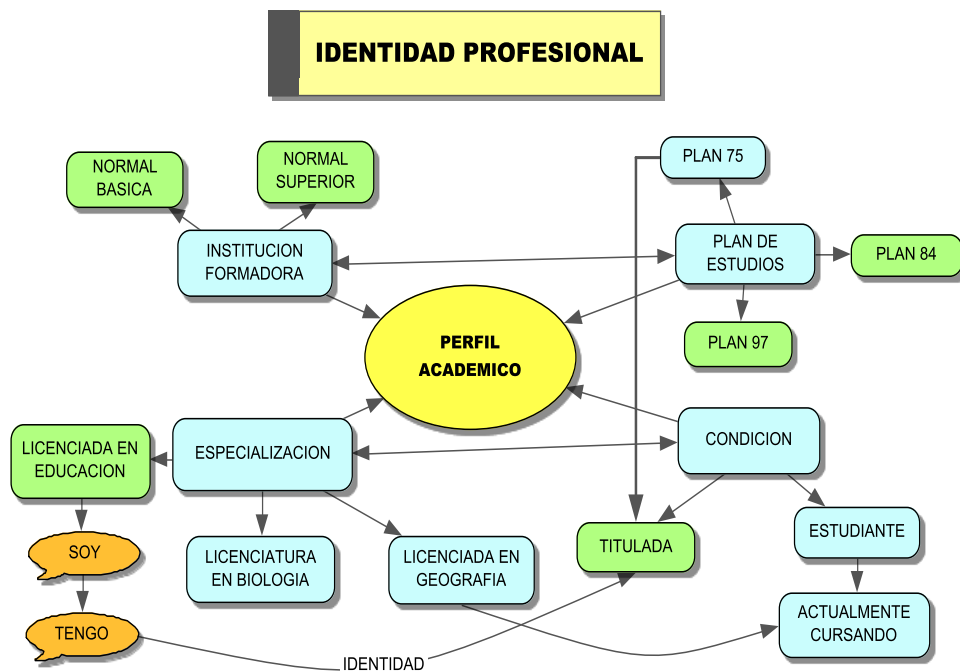
CONCEPTOS IDENTIFICADOS EN LA DINÁMICA DE LA ENTREVISTA **Chicos**, preguntar, a mediados, sexto semestre, interés, **realizar**, **documento recepcional**, **ellos**, han, **practicar**, más o menos, conocen, problemas, **grados**, estuvieron, **dicen**, más que nada, quieren, asesores, tenemos, escuelas, hablamos, directivos, nuestros, avisan, maestros

CONCEPTOS QUE SE REPITEN **Chicos, realizar, documento recepcional, ellos, practicar, grados, dicen**

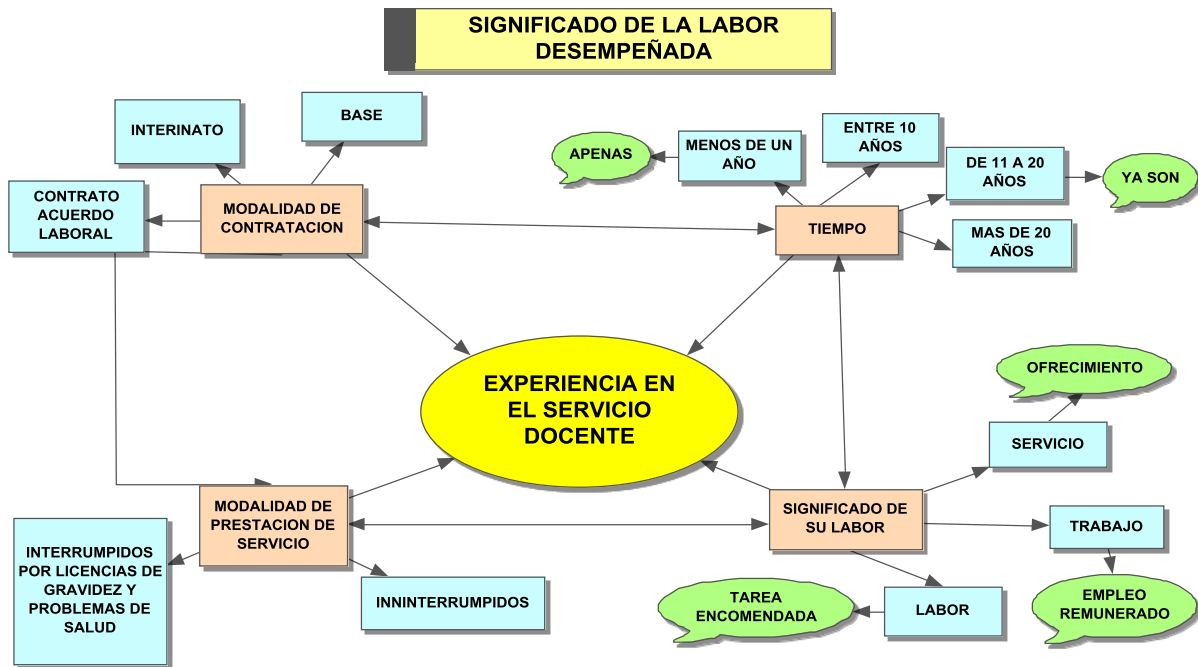
CATEGORIAS IDENTIFICADAS TUTORADOS, ESTRATEGIAS, ORGANIZACIÓN, RETO, VINCULOS, APRECIACIONES, COMPETENCIAS, DIFICULTADES, EXPERIENCIA, ELECCION DE GRADOS, EXPECTATIVAS, ASESORES, CONTEXTOS ESCOLARES REALES, AUTORIDADES EDUCATIVAS, TRADICIÓN DE ELECCIÓN, INSERCIÓN ESCOLAR, TUTORES

CATEGORIAS REPETIDAS **TUTORADOS, ESTRATEGIA, ORGANIZACIÓN, RETO, VINCULOS, TRADICION DE ELECCION**

7. (EE-T 27/08/09 P-1)



8. Experiencia en el servicio



9. Preparación de tutores

