



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La práctica de asesoría en el proceso de titulación en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

Korina Tenorio Núñez

Facultad de Psicología, UNAM

korina.tenorio@aefcm.gob.mx

Karla M. Rodríguez Ortega

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

karla.rodriguez@aefcm.gob.mx

Área temática 08. Procesos de Formación.

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



Resumen

El presente trabajo es el resultado de la investigación realizada en el doctorado en educación, que consistió en el análisis cualitativo de las prácticas de asesoría de los docentes y estudiantes en el proceso de titulación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), en la operación académica del plan de estudios 2012, con una metodología de estudio de caso. Una de las aportaciones de este estudio es la caracterización de la práctica de asesoría en el proceso de titulación, así como el reconocimiento de los aspectos que componen la práctica de asesoría. Otra aportación es el reconocer que la asesoría es una acción compleja en la que intervienen las prácticas docentes, la política educativa y la organización institucional. Finalmente rescata reflexiones que pueden ser la pauta para nuevas investigaciones sobre la asesoría en el proceso de titulación.

Palabras clave: *asesoría, práctica docente, proceso de titulación.*

Introducción

La problemática de la titulación en las escuelas normales radica en distintos factores que intervienen en el proceso y que están permeados por costumbres y representaciones institucionales, como: los elementos normativos, los planes y programas de estudio, los lineamientos académicos y operativos, las características propias de cada modalidad (portafolio de evidencias, informe de prácticas profesionales y tesis de investigación), la temporalidad establecida para la titulación, las concepciones de la práctica docente de la asesoría, la organización institucional para que se lleve a cabo y la organización institucional (la designación y asignación de asesores y la organización del trabajo con los asesores).

Los factores antes mencionados determinan la asesoría, las relaciones de poder que en esta se establecen, su seguimiento y sus características; las prácticas que se establecen entre docentes y estudiantes (la empatía, la comunicación, las formas de interacción); el seguimiento a la titulación; el concepto tácito a partir del cual vinculan la titulación y la formación y viceversa; la evidencia de enseñanza de los maestros que se observa en los aprendizajes de las estudiantes y en sus competencias adquiridas; los procesos de los mismos asesores, entre otros, todos estos factores tensionan los microprocesos hacia rumbos diferentes.

La asesoría en el proceso de titulación se comprende como proceso formativo y sistemático que genera aprendizajes por medio de las orientaciones para el asesorado quien buscan la mejora y concreción de su formación (Pontón, 2001).

La asesoría implica un análisis profundo de los elementos que la conforman por lo tanto, al ser una práctica que se establece como parte de la *praxis* docente, es fundamental que sea analizada como elemento sustantivo en la formación de docentes.

La titulación en las escuelas normales:

representa la fase de culminación de los estudios que le permite al estudiante normalista obtener el título profesional para ejercer su actividad docente. Este proceso recupera los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y experiencias que desarrolló durante la carrera, los cuales se demuestran mediante diversas formas de evaluación. (Segob, 2012, pág. 49)

El estudio que se presenta como objetivo analizar las prácticas de asesoría de los docentes y estudiantes en el proceso de titulación de la ENMJN durante la operación académica del plan de estudios 2012 para comprender algunos de sus rasgos y como pregunta central: ¿cómo la asesoría implica elementos que generan nexos e interrelaciones positivas y negativas, con tensiones y conflictos en el proceso de titulación?

Se seleccionó el estudio de caso como metodología de investigación por ser un proceso de indagación sistemática y crítica de un fenómeno seleccionado y de generación de conocimientos que se sumen a los que ya existen del tema en cuestión (Simons, 2011).

Desarrollo

Cabe mencionar que la orientación y el acompañamiento son conceptos que guardan similitudes; son empleados indistintamente, en ocasiones son utilizados como sinónimos en procesos de tutoría y asesoría. No obstante, sus diferencias radican en características y finalidades específicas, razón por la cual se hará una breve descripción de los rasgos más significativos de la orientación, la tutoría, el acompañamiento, para establecer las relaciones entre ellas y su vínculo con la asesoría en el proceso de titulación de la ENMJN.

Figura 1. Vinculación entre orientación, tutoría, acompañamiento y asesoría. Fuente: elaboración propia



Vélaz de Medrano (citado en Molina, 2004) define la orientación educativa como

El conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas evolutivas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales. (pág. 9)

La orientación tiene como característica central ayudar en la toma de decisiones y solución de problemas; entre sus funciones se encuentra asesorar para el desarrollo de aptitudes y autoconocimiento y apoyo para actividades escolares.

Boza et al. (2001) concibe la orientación como

un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera), que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (tutores, orientadores, profesores) y sociales (familia, profesionales y paraprofesionales). (pág. 20)

Una acción de la orientación es la tutoría, entendida como un proceso donde se establece un acompañamiento integral dado que su objetivo es asegurar el egreso del estudiante en todo su proceso formativo, por lo que incluye acciones como el seguimiento. Como menciona Ducoing (2011), su principal característica no se centra

en orientar en lo académico, sino que busca estrategias de apoyo en caso de que el estudiante tenga riesgo emocional y económico que posibiliten la deserción escolar, así la tutoría es un proceso donde el alumno debe seguir la trayectoria establecida por el tutor, la tutoría es una estrategia institucional, es un dispositivo instrumental. La tutoría como proceso de intervención educativa se caracteriza por

la claridad y la certeza del tutor para guiar al tutorado. Se tiene un carácter de orientación a partir de la racionalización basada en el saber y hacer del tutor, en esta relación se establece una interacción unidireccional, transitiva, del tutor ubicado como un agente activo hacia el tutorado como agente pasivo. (Ducoing, 2011, pág. 74)

Para que pueda establecerse un proceso de tutoría es necesario que exista un equilibrio entre lo afectivo y lo cognitivo, además de empatía para reconocer logros del tutorado, disposición y actualización en el campo de conocimiento de la tutoría, el conocimiento de proceso de aprendizaje, la experiencia docente, así como habilidades para la comunicación, para la planeación, el seguimiento y la evaluación.

Si partimos del supuesto de la acción tutorial como

un proceso orientador que desarrollan de manera conjunta el profesor y el estudiante, en aspectos académicos, profesionales y personales, con la finalidad de establecer un programa de trabajo que favorezca la confección y diseño de la trayectoria más adecuada a la carrera universitaria escogida; y la acción docente como el proceso de enseñanza-aprendizaje que comparten profesores y estudiantes con la intención de construir juntos y de manera reflexiva el conocimiento sobre una determinada materia o proyecto interdisciplinar, podemos concluir que ambas acciones tienen como hilo conductor el orientar al estudiante en sus experiencias de aprendizaje para que llegue a ser un aprendiz autónomo, competente y crítico en su lugar de trabajo. (Gairín, Guillamón, Feixas & Quinquer, 2004, pág. 67)

La tutoría es la ayuda para el desarrollo de competencias; tiene implicaciones en los planes de estudio, y el acompañamiento es un proceso en el que el acompañado —sujeto— tiene como proyecto la realización de sí, y el acompañante tiene como tarea el apoyo y la ayuda para la realización del otro (Ducoing, 2011).

Con respecto a la formación profesional, el acompañamiento

es un proceso de ayuda para el aprendiz, releva una visión más cercana al sujeto, donde éste, el sujeto acompañado asume la centralidad y prevalece, por lo menos, una tendencia a buscar disminuir la asimetría. Se trata, en efecto, de un sujeto de deseo, de palabra y de acción, que se posiciona, por tanto, en condición de compartir la palabra con el otro, con el acompañante comprendido. (Ducoing, 2011, pág. 73)

En esta orientación, el papel de la comunicación y del diálogo es muy importante. Es en este intercambio de ideas, saberes y sentimientos cuando se genera una relación, una interacción.

Una vez que se estableció la diferencia entre orientación, tutoría y acompañamiento con la mención de sus principales características y funciones se hablará de asesoría. Ésta tiene bases filosóficas y metodológicas que impactan la acción, el cómo ser o cómo hacer, y está influenciada por los marcos teóricos o metodológicos en los que ubica su hacer académico, en los procesos educativos (Rincón, s. f.).

De una manera sencilla, la asesoría puede entenderse como el proceso por el que dos o más profesionales deciden establecer una relación con la finalidad de dar o recibir algún tipo de ayuda, apoyo o asistencia. Para Gray (1998), esta ayuda es proporcionada por personas que tienen un determinado catálogo de conocimientos y capacidades, y la relación se establece con la pretensión de ayudar a los miembros de una organización a comprender más claramente sus objetivos (Mancovsky, Fabris & Checchina, 2011).

Se puede decir que se encuentran dos tipos de construcción sobre la asesoría: la primera se construye a partir de los elementos teóricos que fundamentan la docencia, y la segunda incluye el inconsciente práctico del docente, al incluir el cómo interpreta los elementos teóricos y una fuerte interiorización de las experiencias formativas que ha tenido como asesorado, lo que determina las relaciones que establece con los asesorados (Pérez, 1988).

En cuanto a la forma de asesorar, se mencionan los tres modelos de Nieto (2011): el primero de intervención, modelo centrado en el asesor: el experto es el asesor y es quien tiene el poder, el conocimiento del asesor es la fuente principal de racionalidad y tecnificación, la actividad se tiene que regular para no llegar al abuso del poder. El segundo de facilitación, modelo centrado en el asesorado, se focaliza en que el asesor esté en la posibilidad de investigar cómo se puede ayudar al asesorado. El tercero de colaboración establece una interdependencia entre asesor y asesorado, en la cual se reafirman conocimientos, se buscan acuerdos y ambos se implican activamente en la solución del problema.

Además, existe la asesoría institucional que implica procesos de gestión o supervisión, y la asesoría académica que se relaciona directamente con el docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje del estudiante. Esta asesoría puede darse a lo largo de la formación del estudiante con fines específicos; en este sentido, la asesoría que nos importa es la que se da en el momento específico de la titulación.

El asesor es “uno” pero sus formas de asesorar pueden variar de acuerdo con las características del sujeto y a la temática que asesora; en la forma de ser del asesor se expresan sus posiciones teóricas, ideológicas y hasta su situación social, y en ellas se pueden leer también diversas posturas ante la profesión, la “autoridad” el “saber”, la “institución”, “los pares”, la sociedad en general y el ser humano en particular (Rincón, 2003).

Los modelos de asesoría de Nieto se determinan por las prácticas de los docentes. Estas prácticas requieren creatividad e imaginación, para atraer la atención de los estudiantes, aun estando lejos, que los motiven para que analicen, reflexionen e incorporen sus conocimientos de manera significativa.

El proceso de titulación constituye la fase terminal de formación de los estudiantes y permite recuperar y poner en práctica los conocimientos adquiridos durante el curso de los estudios profesionales. Este proceso involucra actividades tanto académicas como administrativas y representa la fase de culminación de los estudios que le permite al estudiante obtener el título profesional para ejercer su actividad, en este caso la docente. Este proceso recupera los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que desarrolló durante la carrera, los cuales se demuestran mediante diversas opciones y formas de evaluación (Segob, 2012).

La asesoría es una acción que corresponde a los principios que fundamentan el quehacer docente, por lo que es un proceso de enseñanza, aprendizaje y preparación que culmina de manera satisfactoria con la graduación (De del Castillo, 2007). Por ello, los asesores deben conocer diferentes modos de gestionar el conocimiento en las asesorías, dependiendo si son individuales o colectivas y plantear actividades que tienen una incidencia positiva en las tareas y experiencias de aprendizaje en la interacción con el asesorado.

Precisamente, la asesoría es formativa y sistemática, y propicia el aprendizaje permanente en el asesorado; no obstante, pueden presentarse ciertas dificultades que se relacionan con los sujetos o actores del proceso o con cuestiones de orden institucional (Arredondo & Flores, 2000).

El trabajo del asesor implica competencias, flexibilidad, habilidades de comunicación e interacción, así como la capacidad de ser el mediador del proceso del estudiante; también se involucran relaciones que se establecen con perfiles de docencia y perfiles de egreso, así como la importancia de los procesos de investigación.

El asesor es fundamental a la hora de llevar a cabo una investigación, pues orienta al asesorado en la elección del tema y en el análisis, además de apoyarlo en la redacción o revisión crítica del contenido intelectual y da la aprobación final de la versión que va a ser publicada (Pereyra, Huaccho, Taype, Mejía & Mayta, 2014).

Por lo tanto, los elementos que intervienen en la relación de asesoría de docentes y estudiantes durante el proceso de titulación son variados y se desprenden de las conceptualizaciones antes citadas. Es así como los elementos mencionados nos ayudan a establecer las siguientes dimensiones de análisis del proceso de titulación y la práctica de asesoría.

Tabla 1. Dimensiones de análisis del proceso de titulación y la práctica de asesoría

Dimensiones	Elementos de análisis
Prácticas de asesoría para la titulación	a) Práctica docente de asesoría
	b) Asesoría y su vinculación con procesos de enseñanza aprendizaje
	c) Usos y costumbres en el proceso de titulación
	d) Formación del asesor
	e) Actores de la asesoría
	<ul style="list-style-type: none"> • Asesor /asesorado • Interacción en la asesoría • Procesos de comunicación e interacción • Aspectos afectivos y emocionales
Política educativa	a) Elementos políticos y normativos
	b) Documentos normativos (planes y programas de estudio)
Organización institucional	a) Institución
	b) Estrategias de organización de la comisión de titulación
	c) Condiciones institucionales

Fuente:Elaboración propia.

Las dimensiones colocan al centro los procesos y las prácticas de asesoría en la complejidad del gran proceso de titulación.

En este estudio de caso se rescató la perspectiva de Stake y los postulados hermenéuticos. La interpretación fue la forma de aproximarse a los hechos que interesaban de la práctica de asesoría en el proceso de titulación

El diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos, y esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas. (Stake, 1998, pág. 25)

La selección de los informantes se basó en encontrar una variedad de casos y experiencias similares de asesoría para compararlos (Flick, 2012). Según Kvale (2011), el muestreo en las entrevistas no se refiere sólo a encontrar y seleccionar personas para hablar con ellas, sino también a descubrir partes correctas del material.

De los 107 docentes asesores y de las 195 estudiantes de la generación 2014-2018, se trabajó con 15 estudiantes (cinco alumnas en cada una de las tres modalidades de portafolio de evidencias, informe de prácticas profesionales y tesis de investigación) y sus respectivos asesores. Se hizo el seguimiento de estudiantes de la generación 2014-2018, en el ciclo escolar 2017-2018, justo en su proceso de titulación en el último año de su formación (séptimo y octavo semestres).

En cuanto al procesamiento de información de esta investigación se inició con el diseño de entrevistas estructuradas y semiestructuradas. La información de las entrevistas (narrativas grabadas) se complementó con anotaciones significativas al momento de la transcripción. “La base teórica de la mayoría de los estudios que utilizan entrevistas se encuentran hasta cierto punto en la tradición del interaccionismo simbólico, la persona reflexiona sobre su vida” (Flick, 2012, pág. 212).

Se diseñaron entrevistas semiestructuradas para el asesor y las asesoradas. Se organizaron con base en temas y preguntas específicas con la finalidad de recabar las posturas de los participantes en diferentes momentos del proceso de titulación, y buscar una interacción cara a cara con ellos (Rodríguez, 1996). La objetividad científica de la entrevista reside en la puesta en escena y el encuentro radical de subjetividades (Galindo, 1987).

Discusión

Con respecto al objetivo de este estudio de caso “analizar las prácticas de asesoría de los docentes y estudiantes en el proceso de titulación de la ENMJN en la operación académica del plan de estudios 2012, para la comprensión de algunos de sus rasgos” se puede decir que la práctica de asesoría tiene las características de una asesoría, de acompañamiento y de tutoría, a partir de la interacción que se establece entre el asesor y el asesorado.

Por *asesoría* se asume que el asesor tiene conocimiento del campo temático que se quiere trabajar, conocimientos metodológicos de los procesos de investigación, competencias didácticas y competencias personales para desempeñarla; el saber qué se pone en juego en la asesoría es un saber práctico, este saber es el resultante de un proceso de reflexión sistemática de la experiencia (Schön, 1992).

La asesoría es acompañamiento porque en el proceso hay escucha y una interacción de subjetividades; el acompañamiento es un proceso en el que el acompañado tiene un lugar como sujeto: aquel que el acompañante le otorga como interlocutor (Ducoing, 2011) así, la aceptación, la confianza, el respeto y la búsqueda de autonomía en el proceso de acompañamiento genera un aprendizaje caracterizado por la responsabilidad.

Se pudo observar que la complejidad de las prácticas de asesoría en la ENMJN radica en la cantidad de elementos que surgieron en el análisis de tales prácticas, donde cada elemento parte de la experiencia personal de los integrantes de cada caso. El análisis tiene similitudes que hacen que las particularidades de los casos sean evidentes, las características específicas de la práctica de asesoría radican en la influencia institucional que los sujetos han recibido a partir de su trayectoria profesional y personal en la institución.

Otra complejidad es que la práctica de asesoría deja al descubierto el concepto tácito que se tiene de la asesoría, el cual el profesor no vincula con su actuar como docente, lo que hace necesario revisar cómo se entiende la práctica docente y la existencia de congruencia o incongruencia entre el pensamiento teórico con el actuar práctico. Los asesores (docentes) tienen referentes memorísticos, ya que pocas veces se ponen a reflexionar en su propio actuar; en este sentido, el análisis de la práctica docente se centra en la formación de las estudiantes en cuanto a sus habilidades y competencias y en la búsqueda de estrategias, característica que hace necesario

que el docente formador sea autocrítico y que tenga un nivel de conciencia donde analice su actuar, a partir de los resultados de los procesos que desarrolla o acompaña.

En la asesoría durante el proceso de titulación no hay una relación directa entre el estilo de docencia y la forma de asesorar, en otras palabras: si el docente es considerado un buen maestro, este estatus no implica que sea buen asesor; esto se puede entender desde la interpretación de los mensajes, o sea, la comunicación e interacción que se establece con el estudiante en la elaboración del documento de titulación, vista como una interacción uno a uno, en la cual lo oculto (lo que no se hace, dice, piensa o siente) se aloja consciente o inconscientemente en la parte afectiva de los sujetos, donde el riesgo latente es que el docente deje ver sus fortalezas y debilidades, acto que lo hace vulnerable frente al otro. Lo anterior es una de las razones por las que se generan tensiones en el proceso de asesoría, cuando el asesor y el asesorado en su actuar develan lo que son, lo que saben, lo que piensan.

Conclusiones

Los rasgos que caracterizan la práctica de asesoría se pudieron identificar y organizar en las categorías que se construyeron deductiva e inductivamente para esta investigación: a) prácticas de asesoría con los aspectos académicos, didácticos, comunicativos, de interacción, personales de los sujetos (asesores y asesoradas) y afectivos; b) política educativa con los elementos curriculares y normativos, y c) organización institucional con los aspectos institucionales y operativos del proceso de titulación.

Los elementos de los aspectos encontrados nos muestran, por un lado, que la práctica de asesoría es compleja y, por otro, la forma en cómo tales elementos que se relacionan van determinando la práctica de asesorar en cada uno de los casos. Entre ellos se generan nexos e interrelaciones positivas y negativas, las cuales ocasionan tensiones y conflictos en el proceso de titulación.

De los modelos de asesoría que establece Nieto (2011), el primero está centrado en los conocimientos del asesor, el segundo es de facilitación (centrado en el asesorado), en el cual el asesor tiene la posibilidad de investigar cómo ayudar al asesorado, y el tercero se centra en la colaboración; los resultados de este estudio nos muestran que la práctica de asesoría de la ENMJN se ubica en el primer modelo, el cual tiene como núcleo los conocimientos del asesor y sus características personales.

De tal forma, la práctica de asesoría en el proceso de titulación de la ENMJN se caracteriza por estar centrada, en primer lugar, en los aspectos personales del asesor, con lo cual se rompe la función y naturaleza misma de la asesoría, al ser prioridades las habilidades y actitudes del asesor, con respecto a la asesoría, al asesorado y al acompañamiento brindado para la elaboración de un documento de titulación (portafolio de evidencias, informe de la práctica y tesis de investigación).

Referencias

- Arredondo, G. M., & Flores, G. A. (2000). El proceso de graduación. En R. Sánchez y V. Arredondo (coords.), *Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*. México: CESU/UNAM Plaza y Valdés Editores.
- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M.C., Fondón, M., Monescillo, M., & Méndez, J. M. (2001). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva, España: Regué.
- De del Castillo, C. J. (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis. *Visión Gerencial*, 6(Especial), 16-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545877006.pdf>
- DGESPE (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación). (2012a). *Plan de Estudios 2012*. México. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular
- Ducoing, P. (2011). *Tutoría y mediación I*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación- Universidad Nacional Autónoma de México.
- Flick, U. (2012). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. España: Morata.
- Gairín, J., Guillamón, C., Feixas, M., & Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18(1), 61-77. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418105>
- Galindo, J. (1987). Encuentro de subjetividades, objetividad descubierta. La entrevista como centro de trabajo etnográfico. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 1(3), 151-183. Recuperado de http://bvirtual.ucol.mx/descargables/637_encuentro_de_subjetividades.pdf
- Mancovsky, V., Fabris, M., & Checchina, B. (2011). Una pedagogía más allá del grado universitario: el acompañamiento de la formación doctoral. En U. N. Plata (Ed.), *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. Plata.
- Nieto, C. J. (2011). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. D. Segovia, *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 147-166). Barcelona, España: Octaedro-EUB.
- Pereyra, E. R., Huaccho Rojas, J., Taype Roldan, A., Mejía, C., & Mayta Tristán, P. (2014). Publicación y factores asociados en docentes universitarios de investigación científica de escuelas del Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 31(3), 424-30. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342014000300003
- Pérez, A. I., & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la platificación al pensamiento práctico. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 11(42), 37-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48302>
- Pontón, R. C. (2001). Prácticas y procesos de formación: Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades. En R. Sánchez Puentes, y M. Arredondo Galván, *Pensar en el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*. Méxco: CESU/UNAM-Plaza y Valdés Editores.
- Rincón, H. (s. f.). *Asesoría de tesis y formación en investigación*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at11/PRE1178954514.pdf>
- Rincón, R. C. (2003). La formación de investigadores en educación: una propuesta curricular para el postgrado. Ponencia en *Memoria del VII Congreso de Investigación Educativa*. Universidad de Guadalajara/COMIE. Jalisco, México.

- Rodríguez, G. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los Profesionales*. *Temas de educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Segob (2012). Acuerdo número 650. Plan de estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar, en *Diario Oficial de la Federación*. México. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_650.pdf