



• **Educando para educar**

• Año 26

• Núm. 48

• ISSN 2683-1953

• Septiembre 2026-febrero 2027

• educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx

LOS SIGNIFICADOS DE LA PRÁCTICA ASESORA EN EL ACOMPAÑAMIENTO DE PROCESOS DE TITULACIÓN EN LA FORMACIÓN NORMALISTA

THE MEANINGS OF ADVISORY PRACTICE IN SUPPORTING DEGREE COMPLETION PROCESSES IN TEACHER TRAINING

Fecha de recepción: 13 de marzo de 2026.

Fecha de aceptación: 21 de julio de 2026.

Cecilia Medel Villafañá¹

Elvira Aguirre Muñoz²



Investigaciones

RESUMEN

En este artículo se examinan los significados que construyen tanto asesores como estudiantes de educación normal en torno a la asesoría académica durante el acompañamiento en los procesos de titulación en el marco de la formación inicial docente. A partir de una investigación doctoral inscrita en el enfoque cualitativo con orientación hermenéutica, se analizan narrativas producidas por asesores y estudiantes de una escuela normal pública con el propósito de comprender las maneras en que se configura esta práctica y los significados que le atribuyen los actores involucrados, más allá de la dimensión técnico-metodológica. Los resultados se organizan en cinco significados centrales: la asesoría como comienzo impuesto del proceso de titulación; la construcción del problema de investigación como reconciliación con la experiencia formativa; la ética de acompañamiento en contextos de desigualdad; la dimensión afectiva y la vinculación de la asesoría, y la asesoría como proceso autoformativo y de coaprendizaje.

ABSTRACT

This article examines the meanings that both advisors and student teachers construct around academic advising during the graduation process, within the framework of initial teacher training. Based on doctoral research within the qualitative approach with a hermeneutic orientation, narratives produced by advisors and students belonging to a public teacher training college are analyzed, with the purpose of understanding how this practice is configured and what meanings are attributed to it by the actors involved, beyond its technical-methodological dimension. The findings are organized around five central meanings: advising as an imposed beginning of the graduation process; the construction of the research problem as a reconciliation with formative experience; the ethics of accompaniment in contexts of inequality; the affective and relational dimension of advising; and advising as a process of self-formation and co-learning.

¹ Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Correo electrónico: c.medelvillafana@ensog.edu.mx

² Escuela Normal Oficial de León. Correo electrónico: aguirrel2.mu@gmail.com

El análisis muestra que la práctica asesora se configura como un dispositivo pedagógico clave que articula experiencia, reflexión e investigación, que incide de manera decisiva en la permanencia, el sentido formativo y la construcción de una identidad docente reflexiva. Se concluye que reconocer la complejidad pedagógica, ética y afectiva de la asesoría implica repensarla como una práctica central de la formación docente que requiere mayor reconocimiento institucional y condiciones formativas específicas.

Palabras clave: educación superior, formación docente, investigación educativa.

The analysis shows that advisory practice is configured as a key pedagogical device that articulates experience, reflection, and research, decisively influencing student persistence, formative meaning, and the construction of a reflective teaching identity. It is concluded that recognizing the pedagogical, ethical, and affective complexity of advising requires rethinking it as a central practice in teacher education, one that demands greater institutional recognition and specific formative conditions.

Keywords: Higher Education, Teacher Education, Educational Research.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de las escuelas normales, la titulación se configura como una etapa clave del trayecto de formación inicial del profesorado en razón de que articula la trayectoria académica del estudiante con la reflexión sistemática sobre su práctica y la producción de conocimiento pedagógico. Este proceso, lejos de ser un cierre meramente administrativo, representa una experiencia formativa compleja en la que confluyen exigencias curriculares, expectativas institucionales y trayectorias personales diversas. En este contexto, la asesoría se posiciona como un elemento fundamental al fungir como mediadora entre las exigencias formales del proceso de titulación y los procesos de aprendizaje, reflexión e indagación que los estudiantes deben desplegar.

No obstante, diversos estudios coinciden en la advertencia de que la asesoría en los trabajos de titulación ha sido históricamente concebida desde una lógica instrumental, centrada en el cumplimiento de requisitos normativos y en la supervisión técnica de productos académicos (García-Jiménez y Guzmán-Simón, 2016; Hernández, 2018). Esta concepción reduce la práctica asesora a un conjunto de procedimientos metodológicos, lo que invisibiliza sus dimensiones pedagógica, relacional y ética. Como consecuencia, aunque la asesoría ocupa un lugar importante en los programas de formación docente y en las políticas institucionales, es poco conocido el efecto directo de esta en la experiencia formativa y en la permanencia y el egreso de los estudiantes.

En el ámbito de la formación inicial docente, múltiples investigaciones han dado cuenta de los desafíos que afrontan los estudiantes normalistas durante el proceso de titulación, en especial en aspectos como la delimitación del problema de investigación, la escritura académica y la integración entre referentes teóricos y la práctica educativa (Ahumada et al., 2021; Reyes y Olguín, 2021). Estas dificultades se agudizan en contextos caracterizados por la heterogeneidad de trayectorias académicas, las desigualdades socioeducativas y la escasa familiaridad con la investigación educativa como práctica formativa. En este contexto, la figura del asesor emerge como un actor clave para sostener los procesos de aprendizaje, orientar la reflexión y acompañar la toma de decisiones pedagógicas y metodológicas.

No obstante, en las investigaciones empíricas acerca de la asesoría en las escuelas normales, la atención se ha centrado principalmente en el análisis de las modalidades de titulación, las disposiciones normativas institucionales y los productos finales, y se ha relegado a un segundo plano la comprensión de la práctica asesora como experiencia vivida. Si bien hay aportes relevantes sobre tutoría académica y acompañamiento en educación superior (Álvarez y Álvarez, 2015; Zabalza, 2013), estos no siempre dialogan con las particularidades de la formación inicial docente ni con las condiciones específicas del normalismo mexicano. En consecuencia, persiste un vacío en torno a los significados que asesores y estudiantes construyen en la interacción cotidiana que sostiene el proceso de titulación.

Desde una perspectiva pedagógica, concebir la asesoría únicamente como un apoyo técnico implica desconocer su potencial formativo. La práctica asesora puede entenderse, en cambio, como un dispositivo pedagógico en el que se despliegan procesos de mediación, acompañamiento y reconocimiento, esenciales para la formación profesional. Esta mirada se inscribe en enfoques que conciben la formación docente como un proceso reflexivo y situado, en el que la experiencia se convierte en fuente de conocimiento y transformación (Pérez, 2000; Schön, 1992). En este sentido, la asesoría se configura como un espacio privilegiado para la articulación entre saberes teóricos, experiencia práctica y construcción de sentido.

La dimensión relacional de la asesoría ha sido subrayada en investigaciones que destacan la importancia del vínculo pedagógico en los procesos de acompañamiento formativo (Day, 2011; Hargreaves, 2001). Estos estudios muestran que el aprendizaje no se sostiene únicamente en la transmisión de contenidos, sino también en relaciones de confianza, reconocimiento y apoyo emocional. En el caso del trabajo de titulación, esta dimensión adquiere especial relevancia, dado que los estudiantes afrontan procesos de alta exigencia académica y emocional, que pueden incidir en su permanencia y terminación de los estudios.

Asimismo, en la literatura sobre justicia educativa y equidad en el ámbito de la formación inicial docente se ha señalado que los dispositivos de acompañamiento desempeñan un papel fundamental en la atención a la diversidad de trayectorias estudiantiles (Dubet, 2005). Sin embargo, en pocos estudios se ha explorado cómo estas lógicas de equidad se materializan en la práctica asesora cotidiana y qué implicaciones éticas conllevan para los docentes que asumen esta tarea. Comprender la asesoría desde esta perspectiva permite visibilizar las tensiones entre las demandas institucionales de eficiencia y las decisiones pedagógicas orientadas a garantizar el derecho a la formación.

Para acceder a esta complejidad resulta necesario un enfoque que haga posible la recuperación de la experiencia y de los significados construidos por los actores. Desde la hermenéutica reflexiva, la comprensión de las prácticas educativas se orienta a la interpretación de la experiencia mediada por el lenguaje y la narrativa (Ricoeur, 2012). La narrativa, en tanto forma de configuración de la experiencia, permite reconstruir no solo lo que se hace en la asesoría, sino también el sentido que asesores y estudiantes atribuyen a sus acciones, decisiones y relaciones. Este enfoque ha mostrado su potencial en investigaciones pedagógicas que buscan comprender prácticas formativas complejas desde la voz de sus protagonistas (Bolívar *et al.*, 2001).

En este marco, la presente investigación se propone comprender los sentidos que se configuran en la práctica asesora vinculada al acompañamiento del trabajo de titulación, recuperando las experiencias narradas por asesores metodológicos y estudiantes en el último tramo de su formación inicial docente

en una escuela normal pública del centro de México. A diferencia de estudios centrados en la normativa o en los productos de titulación, en este trabajo se coloca en el centro la experiencia vivida de los actores, reconociendo la asesoría como una práctica pedagógica situada, atravesada por dimensiones formativas, éticas y afectivas.

La investigación se sustenta en la comprensión de la asesoría como práctica pedagógica de mediación formativa, perspectiva que trasciende las posturas instrumentales centradas exclusivamente en la orientación metodológica de los trabajos de titulación. Desde este ángulo, la asesoría constituye un espacio relacional en el que se articulan procesos de acompañamiento, construcción de sentido, reconocimiento y formación profesional. Este posicionamiento dialoga con los planteamientos de Schön (1992) y Pérez (2010), que conciben la formación docente como un proceso reflexivo y situado en el que la experiencia se convierte en fuente de conocimiento profesional. Asimismo, recupera los aportes de Day (2011) y Hargreaves (2001), para quienes los vínculos pedagógicos y las dimensiones emocionales forman parte constitutiva de los procesos de aprendizaje y desarrollo profesional. De igual manera, la noción de justicia educativa propuesta por Dubet (2005) permite comprender las decisiones pedagógicas que los asesores despliegan frente a trayectorias estudiantiles desiguales.

Desde el punto de vista epistemológico, el estudio se inscribe en una perspectiva hermenéutica que reconoce que los significados de la práctica no son entidades objetivas preexistentes, sino construcciones intersubjetivas conformadas mediante la experiencia y el lenguaje. En este orden de ideas, los aportes de Ricoeur (2012) permiten la comprensión de la narrativa como una vía privilegiada para acceder a los sentidos que los sujetos atribuyen a sus acciones y relaciones. Desde esta perspectiva, la asesoría se entiende como una práctica social y pedagógica cuyo significado se construye en la interacción entre asesores y estudiantes.

Las preguntas que guían este estudio son las siguientes: ¿qué significados construyen los asesores metodológicos y los estudiantes normalistas respecto a la práctica de asesoría en el acompañamiento del trabajo de titulación? y ¿de qué manera dichos significados configuran la asesoría como un dispositivo pedagógico en el marco de la formación inicial docente? En congruencia con estas preguntas, el propósito es comprender los significados que se elaboran en torno a la práctica asesora en el contexto normalista, así como analizar su incidencia en los procesos formativos de los sujetos que participan en ella. A partir de ello, el artículo pretende contribuir al campo pedagógico mediante referentes teóricos y la generación de evidencias empíricas que conduzcan a resignificar la asesoría del trabajo de titulación como una práctica sustantiva de la formación inicial docente, la cual demanda reconocimiento institucional, preparación especializada y condiciones propicias para el desarrollo de su potencial formativo.

METODOLOGÍA

Este estudio se inscribe al paradigma interpretativo, que asume que la realidad social y educativa no es un hecho dado ni objetivable de manera neutral, sino una construcción intersubjetiva mediada por significados, lenguajes y contextos históricos. En este paradigma, el conocimiento no se orienta a la explicación causal de los fenómenos, sino a la comprensión de los sentidos que los sujetos atribuyen a sus prácticas en situaciones concretas.

En coherencia con este posicionamiento, se adopta un enfoque cualitativo, idóneo para la indagación acerca de procesos formativos complejos y prácticas pedagógicas poco visibles, como la asesoría del trabajo de titulación. La adopción de un enfoque cualitativo hace posible recuperar las perspectivas de los sujetos involucrados, atender la singularidad de sus experiencias y dar cuenta de las dimensiones subjetiva, relacional y ética que atraviesan las prácticas educativas, aspectos que resultan nodales para la comprensión pedagógica.

El método de investigación se fundamenta en la hermenéutica reflexiva, en particular en los aportes de Paul Ricoeur, quien concibe la comprensión como un proceso mediado por el lenguaje y la interpretación. Desde esta perspectiva, a la experiencia no se accede de manera directa, sino a través de su configuración narrativa, lo que convierte los relatos en textos susceptibles de interpretación.

La elección de una aproximación hermenéutico-narrativa responde a la necesidad de comprender la práctica asesora no solo como una secuencia de acciones, sino también como una experiencia vivida que adquiere sentido en el relato. Las narrativas permiten la reconstrucción de acontecimientos, decisiones, tensiones y aprendizajes desde la voz de los propios actores, lo que facilita una lectura pedagógica de la práctica asesora en su complejidad. Esta aproximación resulta especialmente pertinente para el estudio de la formación docente porque reconoce a los sujetos como productores de saber pedagógico a partir de su experiencia, y no únicamente como informantes de datos.

Contexto de investigación y participantes

El estudio se desarrolló en una Escuela Normal Pública del Estado de Guanajuato (México) dedicada a la formación inicial de docentes de educación básica. La investigación se efectuó durante los ciclos escolares 2019-2021, periodo enmarcado por la contingencia sanitaria provocada por la covid-19, situación que derivó en la reconfiguración de la práctica asesora hacia modalidades virtuales e híbridas, que modificaron sus formas tradicionales de interacción.

En el estudio participaron cinco asesores metodológicos encargados del acompañamiento del trabajo de titulación y quince estudiantes normalistas que cursaban el último año de la formación inicial docente. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional atendiendo a criterios como su involucramiento directo en el proceso de asesoría, la diversidad de trayectorias académicas y su disposición para compartir sus experiencias. En observancia de principios éticos, se empleó la numeración de los docentes y estudiantes quitando su nombre y se garantizó la confidencialidad de la información.

Técnicas e instrumentos de producción de la información

La información se produjo mediante técnicas narrativas, coherentes con el enfoque hermenéutico del estudio. Se emplearon dos técnicas principales: 1) relatos de experiencia, orientados a la recuperación de episodios significativos del proceso de asesoría, y 2) entrevistas narrativas, utilizadas para profundizar, ampliar y clarificar los relatos iniciales.

Como instrumentos, se diseñaron: a) guías de consignas abiertas para la escritura de relatos, que invitaban a los participantes a reconstruir su experiencia como asesores o estudiantes durante el proceso de titulación, y b) guías de entrevista flexible, organizadas en ejes temáticos (inicio del proceso, acompañamiento, dificultades, vínculos, aprendizajes), que permitieron sostener una conversación narrativa sin imponer categorías previas.

Estas técnicas e instrumentos no se concibieron como medios para extraer información, sino como dispositivos de evocación reflexiva que posibilitaron la producción de relatos situados y significativos.

La información se analizó mediante una estrategia interpretativa inspirada en la triple mimesis propuesta por Ricoeur: prefiguración, configuración y refiguración. Este proceso permitió transitar de la experiencia narrada a la construcción de categorías analíticas, manteniendo una relación dialógica entre los textos, el marco teórico y la reflexividad de la investigadora.

El análisis no se realizó de manera lineal, sino interactiva, mediante constantes retornos a los relatos y a la teoría, lo que favoreció una comprensión progresiva y situada de la práctica asesora. En el cuadro 1 se presenta la ruta analítica seguida en el estudio.

Cuadro 1. Ruta del análisis hermenéutico-narrativo

Momento analítico	Descripción	Propósito pedagógico
Prefiguración	Lectura comprensiva de los relatos y entrevistas identificando contextos, actores, situaciones y acontecimientos significativos.	Reconocer la experiencia vivida en su complejidad y situarla en el contexto formativo.
Configuración	Organización de los relatos en tramas narrativas, identificación de recurrencias, tensiones y sentidos compartidos.	Dar forma narrativa a la experiencia y visibilizar núcleos de significado.
Refiguración	Interpretación de los núcleos de significado a la luz del marco teórico y del campo de la pedagogía. Construcción de categorías analíticas	Comprender la práctica asesora como dispositivo pedagógico y generar conocimiento interpretativo.

Nota: esta ruta condujo a la identificación de los núcleos de significado que estructuran la práctica asesora, los cuales se integran en la sección de resultados. Las categorías no fueron predeterminadas, sino que se configuraron a lo largo del proceso analítico mediante el diálogo entre los relatos de los participantes, los referentes teóricos y la reflexión pedagógica.

La investigación reconoce la implicación de la investigadora en el campo de estudio, en virtud de que su experiencia como asesora normalista forma parte del contexto desde el cual se construye la comprensión del fenómeno. Esta implicación fue abordada desde una perspectiva reflexiva, entendida como un ejercicio sistemático de vigilancia epistemológica, que permitió distinguir entre la experiencia personal y la interpretación analítica.

Para fortalecer el rigor del estudio se consideraron criterios de coherencia epistemológica, densidad descriptiva, transparencia analítica y plausibilidad interpretativa. Asimismo, se procuró una interpretación respetuosa de las narrativas, reconociendo a los participantes como sujetos de saber pedagógico.

RESULTADOS

En el análisis interpretativo del material empírico recabado de asesores metodológicos y estudiantes normalistas se identificó un conjunto de núcleos de significado que configuran y dan sentido a la práctica asesora en el acompañamiento del trabajo de titulación. Estos núcleos no se presentan como categorías cerradas, sino como entramados de sentido que emergen de la experiencia vivida y narrada por los participantes. En su conjunto, permiten comprender la asesoría no solo como un proceso técnico, sino como una práctica pedagógica compleja, atravesada por tensiones formativas, éticas y relacionales. A continuación, se presentan estas.

1. La práctica asesora como comienzo impuesto: entre la incertidumbre y la urgencia institucional

El inicio del proceso de titulación emerge en las narrativas de los estudiantes como un momento vivido predominantemente desde la imposición institucional, más que desde la elección formativa. La asignación de modalidad de titulación, el nombramiento del asesor y el arranque formal del trabajo aparecen como decisiones que anteceden a la comprensión del sentido del proceso, lo que sitúa a los estudiantes en un escenario marcado por la incertidumbre, la ansiedad y la urgencia.

En los relatos estudiantiles, este comienzo se describe como abrupto y desarticulado de los procesos previos de formación. Varios estudiantes narran que el inicio de la titulación coincide con una acumulación de responsabilidades académicas y personales, sin que haya habido un acompañamiento previo que les permita comprender qué implica investigar o producir un trabajo de titulación. Una estudiante lo expresa de la siguiente manera:

Nos dijeron que ya teníamos que empezar con la titulación y que ya teníamos asesor, pero yo no entendía ni qué tenía que hacer. Sentí mucha presión porque todos hablaban de avances, y yo apenas estaba tratando de entender de qué se trataba. (E3)

Este fragmento da cuenta de una experiencia compartida: el inicio de la titulación no se vive como una oportunidad formativa, sino como una exigencia institucional que irrumpe en la trayectoria del estudiante. Desde una lectura pedagógica, este inicio impuesto evidencia una fractura entre el currículo formal y el currículo vivido, en la que la titulación aparece desligada de los procesos reflexivos desarrollados a lo largo de la carrera.

Desde la perspectiva de los asesores, este comienzo se vive también como un punto de tensión. Los asesores narran que reciben grupos de estudiantes con niveles muy heterogéneos de apropiación de la investigación educativa, lo que obliga a replantear continuamente las expectativas institucionales. Un asesor señala:

Cuando empieza la titulación, te asignan al grupo y tú te das cuenta de que muchos no saben ni por dónde empezar. La institución ya marca tiempos y productos, pero los chicos llegan con mucho miedo y con muchas lagunas. (A1)

Este testimonio pone de manifiesto que la práctica asesora se inicia en un contexto de urgencia institucional, en el que los tiempos administrativos no siempre se corresponden con los tiempos pedagógicos. La asesoría comienza, así, no desde un terreno de condiciones ideales, sino desde la gestión de la incertidumbre y el desajuste formativo.

Un elemento clave que emerge en este núcleo de significado es el papel del asesor como mediador inicial del proceso. Ante un comienzo vivido como impuesto, la figura del asesor se convierte en el primer referente que puede dotar de sentido al proceso de titulación. Algunos estudiantes refieren que el primer encuentro con su asesor fue decisivo para transformar la percepción inicial de la titulación:

Yo estaba muy bloqueada, pensaba que no iba a poder. Pero cuando hablé con mi asesora y me explicó con calma qué íbamos a hacer, sentí que ya no estaba sola. Fue como empezar otra vez, pero ahora acompañada. (E7)

Este relato muestra cómo la práctica asesora, aun cuando inicia bajo condiciones impuestas, puede resignificarse como un espacio de contención y orientación. Desde la hermenéutica de la experiencia, el asesor aparece como un mediador que ayuda a reconfigurar el sentido del comienzo, transformando la imposición en posibilidad.

No obstante, esta mediación no está exenta de tensiones. Algunos asesores reconocen que el inicio del proceso implica una carga emocional importante tanto para los estudiantes como para ellos mismos. La urgencia de cumplir con los tiempos institucionales se confronta con la necesidad pedagógica de construir bases sólidas para el trabajo de titulación. Un asesor lo expresa así:

A veces uno quisiera empezar despacio, trabajar primero la confianza, que entiendan qué es investigar, pero la institución ya te está pidiendo avances. Entonces, tienes que ir haciendo las dos cosas al mismo tiempo. (A3)

Este fragmento permite comprender que el comienzo impuesto no solo afecta a los estudiantes, sino que configura la práctica asesora como un espacio de negociación constante entre exigencias institucionales y decisiones pedagógicas. La asesoría se convierte, desde el inicio, en una práctica situada que exige al asesor ejercer su juicio profesional para sostener el proceso formativo, en condiciones no siempre favorables.

Desde una lectura crítica, este núcleo de significado revela que el inicio del proceso de titulación, tal como se organiza institucionalmente, tiende a invisibilizar la dimensión formativa de la asesoría. La imposición de tiempos, modalidades y productos coloca a los estudiantes en una posición de vulnerabilidad formativa y emocional, que solo puede ser amortiguada mediante una práctica asesora comprometida y reflexiva. En este sentido, la asesoría no solo acompaña el proceso, sino que compensa las limitaciones estructurales del diseño institucional de la titulación.

Este primer significado permite comprender que la práctica asesora comienza, paradójicamente, antes de que exista claridad sobre el proceso de titulación. Empieza en la incertidumbre, en el miedo y en la urgencia, y es precisamente ahí donde adquiere su carácter pedagógico más profundo: hacer posible el inicio cuando el inicio ha sido impuesto.

2. El problema de investigación como reconciliación con la experiencia formativa

La construcción del problema de investigación emerge en las narrativas como uno de los momentos más complejos y significativos del proceso de titulación. Tanto estudiantes como asesores coinciden en señalar que este momento concentra una carga cognitiva y emocional considerable, pues implica pasar de una lógica escolar centrada en la reproducción de contenidos a una lógica investigativa que exige problematizar la propia experiencia. En este tránsito, el problema de investigación no se presenta inicialmente como una oportunidad formativa, sino como una fuente de bloqueo, inseguridad y frustración.

En los relatos estudiantiles, la dificultad para construir el problema se asocia, en primer lugar, con la expectativa de encontrar “el tema correcto”, entendido como aquel que cumple con los criterios institucionales y que es validado por el asesor. Esta búsqueda genera una sensación de distancia entre la experiencia vivida en la práctica docente y el lenguaje académico de la investigación. Al respecto, una estudiante refiere:

Yo sentía que nada de lo que hacía en la escuela servía para investigar. Pensaba que el problema tenía que ser algo muy complicado, algo que sonara académico, y por eso me bloqueé mucho. (E5)

Esta cita revela una concepción inicial del problema de investigación desvinculada de la experiencia pedagógica, lo que coincide con una formación previa centrada en el cumplimiento de tareas, más que en la problematización de la práctica. Desde una lectura pedagógica, este bloqueo no puede atribuirse solo a una falta de habilidades metodológicas, sino también a una escasa legitimación de la experiencia como fuente de conocimiento.

Los asesores reconocen esta dificultad como una constante en la práctica asesora. En sus narrativas señalan que los estudiantes llegan al proceso de titulación con la idea de que investigar implica alejarse de su experiencia y “elevarse” a un plano abstracto. Un asesor lo describe así:

Ellos creen que investigar es olvidarse de lo que vivieron en la práctica y buscar algo que suene más teórico. Ahí es donde empieza el trabajo fuerte, porque hay que ayudarlos a ver que su experiencia sí tiene valor pedagógico. (A2)

Desde la perspectiva hermenéutica que orienta el estudio, este momento puede comprenderse como una ruptura entre la experiencia vivida y la posibilidad de que sea narrada e interpretada. La práctica asesora adquiere aquí un papel clave como mediación pedagógica, pues el asesor es quien acompaña al estudiante en el proceso de volver sobre su experiencia, nombrarla y resignificarla como problema de investigación.

En varios relatos estudiantiles se observa que el acompañamiento del asesor da lugar a un giro en la comprensión del problema. Este giro se produce cuando el estudiante reconoce que aquello que le generó conflicto, duda o incomodidad durante su práctica docente puede convertirse en un objeto legítimo de indagación. Una estudiante narra este proceso del siguiente modo:

Cuando mi asesor me dijo que lo que yo había vivido en el aula podía ser mi problema de investigación sentí como un alivio. Dejé de pelearme con lo que me pasó y empecé a verlo de otra forma. (E9)

Este testimonio introduce un elemento central del significado: la construcción del problema como un proceso de reconciliación con la experiencia formativa. El problema deja de vivirse como una exigencia externa y se transforma en una herramienta para comprender lo vivido. Desde esta perspectiva, investigar no implica negar la experiencia, sino volver sobre ella con una mirada reflexiva.

Los asesores, por su parte, reconocen que este proceso exige tiempo, escucha y un acompañamiento cercano. La construcción del problema no se resuelve con indicaciones técnicas, sino mediante un trabajo dialógico que permita al estudiante narrar, revisar y reinterpretar su experiencia. Como lo expresa un asesor:

Muchas veces el problema no sale en la primera ni en la segunda asesoría. Sale cuando el estudiante logra hablar de lo que le pasó sin sentirse juzgado, pues muchas veces tiene que ver con su propia historia personal. (A4)

Este fragmento pone de relieve la dimensión pedagógica y ética de la asesoría, en la medida que el asesor crea condiciones para que el estudiante se reconcilie con su experiencia, con algo que le interpela de su propia historia de vida, incluso cuando esta ha sido conflictiva o dolorosa. La práctica asesora se configura, así, como un espacio de reconocimiento, donde la experiencia es validada como punto de partida para la construcción de conocimiento.

En clave crítica, este significado posibilita cuestionar las perspectivas tecnicistas de la investigación educativa que escinden de manera artificial la teoría de la práctica. En este marco, la reconciliación con la experiencia no se traduce en la idealización de esta, sino en su problematización a través de un ejercicio reflexivo que conduzca a comprenderla en su complejidad. En este sentido, la asesoría contribuye a la formación de docentes capaces de interrogar su quehacer, reconociendo sus límites, tensiones y posibilidades.

En conjunto, este segundo significado muestra que la construcción del problema de investigación constituye un momento formativo clave en la titulación, en el que la práctica asesora opera como un dispositivo pedagógico que habilita la reflexión, legitima la experiencia y favorece la construcción de sentido. Lejos de ser un paso meramente metodológico, la definición del problema se convierte en un proceso de transformación subjetiva, en el que el estudiante se posiciona como sujeto reflexivo de su propia práctica, o incluso de su vida, para hacer las paces con alguna situación.

3. Asesorar en la desigualdad: la ética de “dar más al que menos tiene”

Los relatos de los asesores y estudiantes evidencian que la práctica asesora se desarrolla en un contexto marcado por profundas desigualdades formativas, académicas y personales. Estas desigualdades no siempre son visibles en los discursos institucionales sobre la titulación, pero se hacen presentes de manera contundente en el acompañamiento cotidiano para la consecución del documento de titulación. En este escenario, la asesoría se configura como un espacio donde los asesores afrontan dilemas éticos y pedagógicos al intentar sostener trayectorias formativas diversas bajo condiciones institucionales homogéneas.

Desde la voz de los asesores, la heterogeneidad del estudiantado se manifiesta en diferencias significativas en habilidades de lectura y escritura académica, manejo de conceptos teóricos, acceso a recursos tecnológicos y disponibilidad de tiempo para el trabajo de titulación. Un asesor lo describe de la siguiente manera:

Hay estudiantes que llegan con muchas herramientas y otros que vienen muy rezagados, no porque no quieran, sino por todo lo que traen detrás. Y la institución espera el mismo producto para todos. (A2)

Esta cita evidencia una tensión estructural entre la lógica institucional de homogeneización de los productos de titulación y la realidad formativa de los estudiantes. La práctica asesora se sitúa, así, en un punto de fricción en el que el asesor debe decidir cómo acompañar sin reproducir las desigualdades existentes.

Los estudiantes, por su parte, reconocen estas desigualdades desde su experiencia personal. Algunos expresan sentirse en desventaja frente a sus compañeros, lo que impacta de modo directo en su vivencia del proceso de titulación. Una estudiante señala:

Yo veía que otros avanzaban rápido, y yo me tardaba mucho en entender. A veces sentía que no estaba al nivel, que la titulación no era para mí. (E11)

Este testimonio revela cómo las desigualdades formativas se traducen en experiencias de exclusión simbólica, en las que el estudiante pone en duda su capacidad para concluir el proceso de titulación. En este contexto, la asesoría adquiere un papel crucial para sostener la permanencia y el sentido de pertenencia del estudiante.

Ante estas desigualdades, en las narrativas de los asesores emerge una ética de la asesoría sintetizada en la expresión “dar más al que menos tiene”. Esta lógica implica un acompañamiento diferenciado, en el que el asesor destina más tiempo, explicaciones y seguimiento a aquellos estudiantes que afrontan mayores dificultades. Un asesor lo explica así:

Con algunos estudiantes tienes que ir paso a paso, regresar varias veces a lo mismo, explicar de otra forma. No es que los demás no importen, pero sabes que si no estás más al pendiente, se pueden quedar en el camino. (A5)

Desde una lectura pedagógica, esta práctica puede entenderse como una forma de justicia educativa, en la que el acompañamiento se ajusta a las necesidades reales de los estudiantes. Sin embargo, los asesores también expresan que esta ética no está formalmente reconocida ni respaldada por la institución, lo que genera una sobrecarga laboral y emocional. Un asesor señala:

Haces más de lo que te corresponde, pero nadie lo ve. Para la institución solo cuenta si el alumno se titula o no, no todo lo que hay detrás. (A1)

Este fragmento evidencia que la ética del acompañamiento diferenciado se sostiene, en gran medida, en el compromiso individual del asesor, más que en políticas institucionales de apoyo. Desde una lectura crítica, este hecho plantea

interrogantes acerca de la responsabilidad institucional en la atención a la desigualdad y el riesgo de normalizar prácticas que dependen exclusivamente de la buena voluntad del docente.

Los estudiantes que reciben este acompañamiento diferenciado reconocen su importancia para lograr avanzar en el proceso de titulación. Una estudiante lo expresa de la siguiente manera:

Si mi asesora no me hubiera tenido tanta paciencia, yo no me hubiera titulado. Ella sabía que me costaba más y nunca me hizo sentir menos por eso. (E4)

Este testimonio muestra que la asesoría cumple no solo una función académica, sino también una función simbólica de reconocimiento, que incide de manera directa en la autopercepción del estudiante como sujeto capaz de aprender e investigar. Así, la práctica asesora se convierte en un espacio de inclusión pedagógica.

No obstante, esta lógica de “dar más al que menos tiene” también genera tensiones internas en los asesores, quienes deben equilibrar el acompañamiento diferenciado con las demandas de equidad, entendida como trato igualitario. Algunos asesores expresan el temor de ser percibidos como “injustos” o de no cumplir con los tiempos establecidos. Un asesor reflexiona:

A veces te preguntas si estás siendo justo, porque no todos reciben lo mismo. Pero luego te das cuenta de que tratarlos igual no siempre es lo más justo. (A3)

Este fragmento permite comprender que la práctica asesora se sitúa en un terreno ético complejo, donde la noción de justicia se redefine en función de las necesidades formativas. Desde la pedagogía crítica, este hallazgo refuerza la idea de que la equidad no se alcanza mediante la homogeneización, sino a través de prácticas diferenciadas que reconozcan la diversidad de trayectorias.

En conjunto, este tercer significado muestra que la asesoría del trabajo de titulación se configura como un espacio formativo en el que se materializan y hacen visibles, de manera concreta, las tensiones entre los principios de igualdad y equidad en la formación docente. La ética de “dar más al que menos tiene” revela tanto el potencial transformador de la práctica asesora como sus límites estructurales, lo que invita a repensar las condiciones institucionales necesarias para sostener una asesoría verdaderamente formativa y justa.

4. Afectividad, tensiones y vínculos en la práctica asesora

Las narrativas de asesores y estudiantes coinciden en señalar que la práctica asesora no se limita a un intercambio académico o metodológico, sino que se conforma como una relación pedagógica atravesada por emociones, tensiones y vínculos afectivos. Lejos de ser un componente accesorio, la afectividad emerge como una dimensión constitutiva del acompañamiento del trabajo de titulación, que influye de manera directa en la disposición para aprender, en la permanencia de los estudiantes y en el sentido atribuido al proceso formativo.

Desde la voz de los estudiantes, el proceso de titulación se asocia frecuentemente con emociones como miedo, ansiedad, inseguridad y frustración, en particular en los momentos iniciales y en las etapas de mayor exigencia académica. Estas emociones se intensifican cuando los estudiantes perciben el trabajo de titulación como un juicio sobre su capacidad intelectual o su desempeño profesional. Una estudiante lo expresa del siguiente modo:

Yo sentía mucha angustia cada vez que tenía asesoría; pensaba que todo lo que hacía estaba mal y que mi asesora se iba a desesperar conmigo. (E6)

Este fragmento revela cómo la experiencia emocional del estudiante condiciona su relación con el aprendizaje y con la investigación. Desde una lectura pedagógica, la afectividad no puede entenderse como un obstáculo al rigor académico, sino como un factor que incide en la posibilidad misma de aprender y de sostener el proceso de titulación.

Los asesores reconocen esta dimensión afectiva como parte inevitable de la práctica asesora. En sus narrativas plantean que acompañar el trabajo de titulación implica atender no solo los avances del documento, sino también los estados emocionales de los estudiantes. Un asesor lo refiere así:

Hay momentos en que la asesoría se vuelve más emocional que académica. El alumno llega bloqueado, con miedo, y si no trabajas primero eso, no puedes avanzar en lo metodológico. (A4)

Esta cita pone de manifiesto que la práctica asesora exige una sensibilidad pedagógica que permita leer las necesidades emocionales del estudiante sin perder de vista los objetivos formativos. De este modo, la asesoría se configura como un espacio de cuidado y contención, en el que el vínculo pedagógico adquiere centralidad.

Asimismo, en los relatos emerge de manera recurrente la relevancia de la confianza como condición para el aprendizaje. Los estudiantes narran que cuando se sienten escuchados y respetados por sus asesores se atreven a expresar dudas, errores y dificultades sin temor a ser juzgados. Una estudiante señala:

Con mi asesor aprendí que podía equivocarme y volver a intentar. Nunca me hizo sentir tonta por preguntar, y eso me dio mucha confianza para seguir. (E10)

Este fragmento evidencia que la construcción de un vínculo de confianza no solo favorece el avance académico, sino que también transforma la experiencia subjetiva del estudiante, permitiéndole posicionarse como un sujeto activo de su aprendizaje. Desde la pedagogía, este vínculo puede entenderse como una relación de reconocimiento que habilita la reflexión y la autonomía.

No obstante, la dimensión afectiva de la asesoría también genera tensiones para los asesores. Algunos de ellos narran la dificultad de establecer límites entre el acompañamiento pedagógico y la implicación emocional, en especial cuando los estudiantes atraviesan situaciones personales complejas. Un asesor reflexiona:

A veces te involucras demasiado porque sabes que el alumno la está pasando mal, pero también tienes que cuidar hasta dónde puedes llegar. (A2)

Este fragmento muestra que la práctica asesora se sitúa en un terreno delicado, en el que el cuidado del otro debe equilibrarse con el cuidado de sí mismo como docente. La falta de lineamientos claros y de espacios institucionales de apoyo para los asesores intensifica estas tensiones, lo que deja al docente solo frente a decisiones que tienen un alto impacto emocional.

Desde una mirada crítica, este significado abre la posibilidad de cuestionar concepciones de la asesoría que privilegian exclusivamente el control académico y la evaluación del producto final. La afectividad, lejos de debilitar el rigor, se presenta como una condición que hace realizable el acompañamiento formativo en contextos de alta exigencia. Reconocer esta dimensión implica ampliar la comprensión de la práctica asesora como una relación pedagógica integral, en la que el aprendizaje se sostiene en el conocimiento, pero también en el vínculo.

En conjunto, este cuarto significado muestra que la práctica asesora se configura como un espacio relacional donde se entrelazan saberes, emociones y tensiones. La afectividad no aparece como un elemento añadido, sino como una dimensión constitutiva del acompañamiento del trabajo de titulación que incide de manera decisiva en la experiencia formativa de los estudiantes y en el ejercicio profesional de los asesores.

5. La asesoría como proceso autoformativo y de coaprendizaje

Las narrativas de los asesores y estudiantes permiten comprender que la práctica asesora no se reduce a un proceso unidireccional de transmisión de conocimientos metodológicos, sino que se configura como un espacio de aprendizaje compartido en el que ambos actores se transforman. Este sentido de la asesoría la resignifica como un proceso autoformativo para los asesores y de coaprendizaje para los estudiantes, cuestionando modelos tradicionales que posicionan al asesor exclusivamente como experto.

Desde la voz de los asesores, el acompañamiento del trabajo de titulación aparece como una práctica que interpela constantemente su saber profesional. Los asesores narran que cada proceso de asesoría los confronta con nuevas problemáticas pedagógicas, contextos escolares diversos y preguntas que no siempre tienen respuestas inmediatas. Un asesor lo expresa de la siguiente manera:

Cada alumno trae un problema distinto, y eso te obliga a estudiar, a leer, a pensar cosas que a lo mejor tú no habías considerado. La asesoría también te mueve a ti. (A5)

Este fragmento evidencia que la práctica asesora funciona como un espacio de formación continua, en el que el asesor actualiza saberes, revisa supuestos y reflexiona sobre su propia práctica docente. Desde una lectura pedagógica, la asesoría se configura como un dispositivo de desarrollo profesional que, aunque no siempre es reconocido institucionalmente, contribuye a la construcción del saber docente.

Los estudiantes, por su parte, perciben este proceso de aprendizaje compartido cuando reconocen que el asesor no se posiciona como una autoridad incuestionable, sino como un acompañante que también aprende. Una estudiante lo refiere así:

Me gustaba que mi asesor dijera que él también estaba aprendiendo con mi trabajo. Eso me hacía sentir que no estaba sola y que lo que yo hacía también tenía valor. (E8)

Este testimonio pone de manifiesto cómo la horizontalidad en la relación pedagógica favorece la confianza y el compromiso del estudiante con su proceso formativo. La asesoría se transforma, así, en un espacio de coaprendizaje, en el que el conocimiento se construye de manera dialógica.

Un elemento relevante que emerge en este significado es la transformación del rol del asesor a lo largo del proceso de titulación. Los asesores narran que, conforme el estudiante avanza, su papel se desplaza de una orientación más directiva hacia un acompañamiento que favorece la autonomía. Un asesor reflexiona:

Al principio tienes que guiar mucho, casi llevarlos de la mano, pero llega un momento en que el alumno empieza a tomar decisiones, y tú solo acompañas. Ese cambio también es un aprendizaje para uno. (A3)

Esta cita evidencia que la práctica asesora implica una lectura constante del momento formativo del estudiante y una adaptación del acompañamiento a sus necesidades. Desde una perspectiva pedagógica, este desplazamiento del rol del asesor refuerza la idea de la formación como proceso progresivo de autonomía y responsabilidad.

Desde la experiencia estudiantil, este tránsito se vive como un proceso de empoderamiento académico. Los estudiantes narran que al asumir mayor control sobre su trabajo de investigación comienzan a reconocerse como sujetos capaces de producir conocimiento pedagógico. Una estudiante señala:

Al final ya no esperaba que mi asesora me dijera todo. Yo llevaba propuestas, defendía mis ideas y eso me hizo sentir que sí podía investigar. (E12)

Este testimonio muestra que el coaprendizaje no solo beneficia al asesor, sino que contribuye a la construcción de una identidad docente reflexiva en los estudiantes. Así, la asesoría se convierte en un espacio en el que se ensaya el rol profesional del futuro docente-investigador.

Desde una lectura crítica, este significado permite cuestionar modelos de asesoría centrados en la dependencia y el control. La concepción de la asesoría como proceso autoformativo y de coaprendizaje implica reconocer que el saber pedagógico se construye en la interacción y que la formación docente es un proceso compartido. Sin embargo, los asesores también señalan que este potencial formativo se ve limitado por condiciones institucionales como la sobrecarga de trabajo, la falta de tiempos reconocidos para la asesoría y la ausencia de espacios colegiados para la reflexión sobre la práctica.

De manera integral, este quinto significado permite reconocer que la práctica asesora normalista se constituye como un ámbito propicio para la autoformación docente y el coaprendizaje, donde convergen la experiencia, la reflexión y la construcción colectiva de saberes. Reconocer este potencial supone repensar la asesoría no solo como una tarea asignada, sino también como una práctica pedagógica con alto valor formativo para todos los actores involucrados.

DISCUSIÓN

Los significados construidos por asesores metodológicos y estudiantes normalistas constituyen expresiones particulares de una comprensión más amplia de la práctica asesora. Desde una perspectiva hermenéutica, dichos significados no representan categorías aisladas, sino formas mediante las cuales los actores interpretan, experimentan y otorgan sentido al acompañamiento del proceso de titulación. En este sentido, la discusión no busca reiterar los hallazgos expuestos, sino realizar un ejercicio de reinterpretación que permita comprender qué revelan estos significados acerca de la naturaleza pedagógica de la asesoría en la formación inicial docente.

Desde esta perspectiva, los significados identificados pueden entenderse como configuraciones narrativas que hacen visible una experiencia formativa compleja. En términos hermenéuticos, la interpretación posibilita una refiguración de la experiencia vivida que permite acceder a comprensiones más amplias sobre la práctica asesora y su lugar en la formación de futuros docentes (Ricoeur, 2012). A partir de este proceso interpretativo emergen tres tesis que amplían la comprensión del fenómeno estudiado y permiten situar la asesoría como una experiencia de mediación pedagógica, una práctica ética de reconocimiento y un espacio de construcción de subjetividad profesional.

La primera tesis interpretativa lleva a comprender la asesoría como una experiencia de mediación pedagógica. Los hallazgos muestran que la asesoría no constituye únicamente una estrategia de acompañamiento metodológico para la elaboración del trabajo de titulación, sino una práctica pedagógica que media entre las exigencias institucionales y las trayectorias formativas de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el asesor actúa como un intérprete que traduce las demandas curriculares, administrativas y académicas en experiencias de aprendizaje comprensibles y significativas para quienes transitan por el proceso de titulación.

La relevancia de esta mediación radica en que posibilita la construcción de sentido frente a procesos que inicialmente son vividos como imposiciones externas. Así, la asesoría aparece como un espacio en el que los estudiantes reconstruyen narrativamente su experiencia, identifican problemáticas vinculadas a su práctica y resignifican las exigencias académicas como oportunidades de aprendizaje. Esta función mediadora coincide con las posturas que conciben la formación docente como un conjunto de fases de reflexión situada, en las que los sujetos construyen conocimiento profesional a partir de la interpretación de su experiencia (Schön, 1992; Pérez, 2010). En consecuencia, la asesoría no solo orienta técnicamente la elaboración de un documento de titulación, sino que favorece procesos de comprensión pedagógica mediante los cuales los estudiantes convierten su experiencia educativa en objeto de reflexión e investigación.

Una segunda tesis interpretativa permite comprender la asesoría como una práctica ética de reconocimiento. Más allá de sus funciones académicas, los resultados muestran que la asesoría se sustenta en decisiones pedagógicas que reconocen la singularidad de las trayectorias estudiantiles y las desigualdades presentes en los procesos formativos. La lógica expresada por los asesores como “dar más al que menos tiene” evidencia que el acompañamiento no opera bajo criterios homogéneos, sino mediante respuestas diferenciadas construidas en función de las necesidades reales de los estudiantes.

En esta interpretación, la asesoría deja de ser una función técnica para convertirse en una práctica moral situada, en la que el asesor asume una responsabilidad pedagógica frente a las posibilidades de permanencia, aprendizaje y desarrollo profesional de quienes acompaña. Esta lógica dialoga con el planteamiento de Dubet (2005) acerca de que la justicia educativa no puede reducirse a la igualdad formal de trato, sino que exige reconocer las desigualdades efectivamente existentes para generar condiciones más equitativas de aprendizaje. Los hallazgos muestran que los asesores despliegan prácticas de justicia pedagógica que buscan compensar desventajas formativas, aunque estas acciones dependan frecuentemente de iniciativas individuales, y no de políticas institucionales explícitas. Desde este ángulo, la asesoría emerge como un espacio en el que se materializan tensiones permanentes entre igualdad, equidad y responsabilidad educativa.

Una tercera tesis interpretativa hace posible comprender la asesoría como un espacio de construcción de subjetividad docente. Uno de los aportes más significativos del estudio consiste, quizá, en mostrar que el acompañamiento del trabajo de titulación no solo contribuye a la elaboración de un producto académico, sino que participa activamente en la configuración de identidades profesionales. La construcción del problema de investigación, la resignificación de la experiencia pedagógica, el desarrollo progresivo de la autonomía y los procesos de coaprendizaje observados sugieren que la asesoría constituye un espacio privilegiado para la construcción de una relación reflexiva con el saber y con la propia práctica docente.

En una lectura hermenéutica, la asesoría puede entenderse como una experiencia de transformación subjetiva en la que los participantes reinterpretan su experiencia y reconstruyen narrativas sobre sí mismos como profesionales de la educación. Esta transformación puede entenderse desde el enfoque narrativo propuesto por Ricoeur (2012), para quien la comprensión de sí mismo se configura mediante procesos de interpretación de la experiencia vivida.

Asimismo, los hallazgos dialogan con los planteamientos de Tardif (2004) respecto a la construcción progresiva de saberes docentes, pues muestran que la asesoría favorece la apropiación de conocimientos profesionales

vinculados a la investigación, la reflexión y la toma de decisiones pedagógicas. En este sentido, la práctica asesora se configura como un espacio donde los futuros docentes comienzan a reconocerse como sujetos capaces de producir conocimiento sobre su propia práctica y de asumir una posición profesional más autónoma y reflexiva.

En conjunto, estas tres tesis permiten afirmar que la práctica asesora trasciende la función atribuida tradicionalmente al acompañamiento metodológico de los procesos de titulación. Los significados construidos por asesores y estudiantes revelan que la asesoría constituye una práctica pedagógica compleja en la que convergen procesos de mediación formativa, reconocimiento ético y construcción de subjetividad profesional. Comprender esta complejidad implica desplazar la mirada desde el producto de titulación hacia las experiencias formativas que hacen posible su construcción y reconocer la asesoría como un espacio estratégico para la formación inicial de docentes en las escuelas normales.

CONCLUSIONES

Los significados construidos por asesores metodológicos y estudiantes normalistas hacen posible comprender que la práctica asesora trasciende ampliamente la función técnica que tradicionalmente se le atribuye. Los significados asociados al inicio del proceso de titulación, la construcción del problema de investigación, la atención a las desigualdades, la dimensión afectiva y el coaprendizaje conforman una comprensión compartida de la asesoría como experiencia pedagógica compleja, ética y formativa. Esta comprensión de la asesoría desde la experiencia vivida y narrada por sus protagonistas revela su complejidad formativa, ética y relacional, así como su potencial para incidir en la construcción de saberes profesionales y en la configuración de la identidad docente.

Uno de los principales aportes del estudio consiste en mostrar que la práctica asesora no se lleva a cabo en condiciones neutras ni homogéneas, sino en escenarios marcados por tensiones institucionales, desigualdades formativas y exigencias curriculares. En este contexto, la asesoría se configura como un dispositivo pedagógico que media entre el currículo prescrito y el currículo vivido, traduciendo las demandas institucionales en procesos formativos comprensibles y significativos para los estudiantes. Esta mediación, lejos de ser automática, requiere decisiones pedagógicas situadas que ponen en juego el saber profesional y la responsabilidad ética del asesor.

Asimismo, el estudio evidencia que la asesoría del trabajo de titulación favorece procesos de resignificación de la experiencia formativa, en particular en la construcción del problema de investigación. Al acompañar al estudiante en la recuperación reflexiva de su práctica, la asesoría posibilita un tránsito desde una concepción tecnicista de la investigación hacia una comprensión más situada y pedagógica, en la que la experiencia se reconoce como fuente legítima de

conocimiento. Este hallazgo refuerza la necesidad de pensar la titulación no solo como un requisito de egreso, sino también como un espacio formativo privilegiado para la articulación entre teoría, práctica e investigación.

Otro aporte relevante se relaciona con la dimensión ética de la práctica asesora. La lógica de acompañamiento diferenciado, orientada a atender la diversidad de trayectorias de los estudiantes, muestra que la asesoría se convierte en un espacio en el que se disputan principios de equidad y justicia pedagógica. Sin embargo, el hecho de que estas decisiones recaigan principalmente en la iniciativa individual del asesor pone de relieve la falta de reconocimiento institucional de la asesoría como práctica pedagógica compleja. Este hallazgo invita a repensar las condiciones estructurales en las que se desarrolla la asesoría y a cuestionar modelos institucionales que delegan en el compromiso personal del docente responsabilidades formativas de alto impacto.

La dimensión afectiva, identificada como constitutiva de la práctica asesora, aporta elementos para ampliar la comprensión de la relación pedagógica en la formación docente. El vínculo entre asesor y estudiante, sostenido en la confianza, la escucha y el reconocimiento, emerge como un factor clave para transitar por procesos formativos exigentes y emocionalmente demandantes. Reconocer esta dimensión implica desafiar concepciones de la asesoría centradas exclusivamente en el control académico y abrir espacios para pensar la afectividad como componente legítimo y necesario de la práctica pedagógica.

Por último, concebir la asesoría como un proceso de autoformación y coaprendizaje permite visibilizar su potencial para el desarrollo profesional de los asesores. La práctica asesora no solo transforma al estudiante, sino que interpela al docente obligándolo a revisar saberes, supuestos y prácticas.

En este sentido, la asesoría se configura como un espacio formativo compartido que contribuye a la construcción de comunidades pedagógicas reflexivas dentro de las escuelas normales.

Desde una perspectiva metodológica, el estudio confirma el valor de los enfoques narrativos y hermenéuticos para la investigación pedagógica al permitir acceder a significados que no son capturados por enfoques centrados exclusivamente en productos o resultados medibles. La recuperación de la experiencia narrada por los actores ofrece una vía potente para comprender prácticas educativas complejas y para generar conocimiento con relevancia formativa.

Entre las limitaciones del estudio, se reconoce que los hallazgos parten de experiencias narradas por asesores metodológicos y estudiantes de un contexto normalista específico, por lo que no pretenden generalizarse a la totalidad de las instituciones formadoras de docentes. Asimismo, los significados identificados corresponden a experiencias situadas histórica y culturalmente, cuya transferencia a otros contextos requiere la consideración de las particularidades institucionales de cada escuela normal. No obstante, la riqueza interpretativa de los relatos permite ofrecer comprensiones relevantes para el análisis de la práctica asesora en la formación inicial docente.

En términos de proyección, los hallazgos del estudio abren líneas de investigación orientadas a profundizar en la formación de asesores metodológicos, el análisis de políticas institucionales de acompañamiento a la titulación y la comparación de prácticas asesoras en distintos contextos normalistas. Asimismo, invitan a repensar la asesoría del trabajo de titulación como un eje estratégico de la formación inicial docente, que requiere reconocimiento académico, formación específica y condiciones institucionales acordes con su relevancia pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, F., Obregón, C., y Dávalos, E. (2021, diciembre 4-8). *El proceso de asesoría en la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2012: Una mirada desde sus actores* [conferencia presentada]. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Villahermosa, Tabasco, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2177.pdf>
- Álvarez, M., y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria. Del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 18(2), 125-142.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., y Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.
- García-Jiménez, E., y Guzmán-Simón, F. (2016). La acreditación de títulos universitarios oficiales en el ámbito de ciencias de la educación: una cuestión de alfabetización académica. *Educación XX1*, 19(2), 19-43. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16451>
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>
- Hernández, S. H. (2018, marzo). *Creencias docentes acerca de la asesoría para la elaboración del informe de práctica profesional* [conferencia presentada]. II Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Aguascalientes, México.
- Pérez, Á. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60.
- Reyes, L., y Olgún, R. (2021, junio 22-25). *Dificultades y estrategias de titulación en estudiantes normalistas* [conferencia presentada]. 4to. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.
- Ricoeur, P. (2012). *Time and narrative* (Vol. 3). University of Chicago Press.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Zabalza, M. A. (2013). *El practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Narcea.