



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2025,
Volumen 9, Número 4.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2

EXPECTATIVAS Y PERCEPCIONES DEL FUTURO PROFESORADO, FRENTE A LA ESCUELA SECUNDARIA Y SUS TUTORES, DURANTE SUS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

**EXPECTATIONS AND PERCEPTIONS OF FUTURE
TEACHERS, COMPARED TO SECONDARY SCHOOLS AND
THEIR TUTORS, DURING THEIR TEACHING PRACTICES**

Valentín Félix Salazar
Escuela Normal de Sinaloa

Gloria Castro López
Escuela Normal de Sinaloa

Mireya Rubio Moreno
Escuela Normal de Sinaloa

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.19549

Expectativas y Percepciones del Futuro Profesorado, Frente a la Escuela Secundaria y sus Tutores, durante sus Prácticas de Enseñanza

Valentín Félix Salazar¹vale600828@gmail.com<https://orcid.org/0009-0000-6626-0460>

Escuela Normal de Sinaloa

Gloria Castro Lópezgcastrol67@hotmail.com<https://orcid.org/0000-0002-3996-9121>

Escuela Normal de Sinaloa

Mireya Rubio Morenoayerimireya1972@gmail.com<https://orcid.org/0000-0001-7455-0812>

Escuela Normal de Sinaloa

RESUMEN

El presente estudio, corresponde a una investigación cualitativa, cuyo objetivo fue describir e interpretar las expectativas de los practicantes normalistas en relación con las escuelas telesecundarias y, particularmente, sobre los maestros tutores. Para la obtención de los datos cualitativos se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas, además de una entrevista semiestructurada a un colectivo de estudiantes de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Secundaria (LES), con especialidad en Telesecundaria, de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS), correspondiente al plan de estudios 2012, los cuales se encontraban desarrollando periodos de prácticas de trabajo docente distribuidos en tres escuelas telesecundarias ubicadas en el municipio de Culiacán y Navolato, Sinaloa, México. Dentro de los resultados se observa que los estudiantes cifraron expectativas altas tanto en la escuela telesecundaria y sus respectivos maestros tutores, sin embargo, tales deseos o expectativas no fueron del todo logradas, lo que les generó en parte frustraciones y malestares personales y en su formación docente.

Palabras clave: expectativas, profesor tutor, futuro profesor, prácticas de enseñanza, acompañamiento tutorial

¹ Autor principal

Correspondencia: vale600828@gmail.com

Expectations and Perceptions of Future Teachers, Compared to Secondary Schools and Their Tutors, During their Teaching Practices

ABSTRACT

This study is a qualitative investigation whose objective was to describe and interpret the expectations of student teachers in relation to telesecondary schools and, in particular, to teacher tutors. To obtain qualitative data, a questionnaire with open-ended questions was administered, in addition to a semi-structured interview with a group of fourth-year students in the Bachelor's Degree in Secondary Education (LES) program, specializing in Telesecundaria, at the Escuela Normal de Sinaloa (ENS), corresponding to the 2012 curriculum, who were completing teaching practice periods distributed among three telesecundaria schools located in the municipalities of Culiacán and Navolato, Sinaloa, Mexico. The results show that the students had high expectations of both the telesecundaria school and their respective mentor teachers. However, these desires or expectations were not fully met, which led to frustration and personal discomfort in their teacher training.

Keywords: expectations, mentor teacher, future teacher, teaching practice, tutorial support

Artículo recibido 04 Agosto 2025
Aceptado para publicación: 29 Agosto 2025



INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema

Los estudiantes de las Escuelas Normales del país desarrollan periodos de actividades de observación y trabajo docente en condiciones reales, en las escuelas de educación básica tal como se establece en los documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Durante estos periodos, los estudiantes normalistas quedan bajo la tutela de un profesor el cual es asignado por cada dirección de las diferentes escuelas de educación básica, en este caso, de escuelas secundarias, específicamente de modalidad de Telesecundaria. Estos profesores que se encargan de recibir a los estudiantes practicantes y facilitarle las condiciones de aula y grupo de alumnos, se les han denominado tutores y tienen el compromiso de ayudar a los practicantes normalistas a desarrollar procesos de observación, ayudantía y trabajo docente en las aulas con los alumnos que les facilita y asigna la dirección de los centros escolares de telesecundaria.

Durante los diferentes periodos de observación, ayudantía y propiamente el trabajo de prácticas, éstos ponen en juego conocimientos teóricos y técnicos aprendidos durante el trayecto formativo en la Escuela Normal, ya sean cuestiones de planeación, de evaluación de los aprendizajes, de diseño de aplicación de estrategias didáctica o de intervención pedagógica; de saberes y contenidos disciplinario. Además, el estudiantado normalista se enfrenta también, a una serie de retos y desafíos imprevistos que los alumnos de las escuelas telesecundarias les plantean y, por tanto, le ponen a prueba durante esos periodos de prácticas.

En todas estas cuestiones, el maestro tutor, se supone, estaría al pendiente para que, con su experiencia, conocimiento y saber pedagógico, ayude, oriente y vigile que el trabajo del estudiante normalista se desarrolle de la manera más adecuada posible y, en caso de que se presenten dificultades durante sus prácticas de enseñanza o que impliquen una difícil y compleja solución, sea el tutor, en primera instancia, quien le ayude a resolver situaciones imprevistas o de difícil solución.

De acuerdo con los Lineamientos para Organización del Trabajo Docente para el Séptimo y Octavo Semestres, de la licenciatura en educación secundaria, se establecen una serie de rasgos y roles que debe comprometerse a desarrollar y cumplir todo maestro que se asuma como tutor del estudiante practicante de la Escuela Normal, entre los que se destacan los siguientes:



Observar el desempeño de las tareas que le corresponde desarrollar el practicante en los grupos que atiende, por lo que deberá permanecer dentro del aula mientras trabaje el estudiante normalista; hacerle observaciones y recomendaciones oportunas y pertinentes sobre el desempeño en las clases en las que presenten limitaciones y dificultades; llevar un registro sistemático de observaciones del desempeño del estudiante normalista; conocer los planes que elaboran los practicantes para el desarrollo de su trabajo y aportarles sugerencia de mejora (SEP, 2002).

Como se aprecia, en este documento se perfilan los rasgos y el rol que debe asumir con responsabilidad y compromiso profesional el maestro tutor con los estudiantes normalistas que desarrollan prácticas profesionales en los grupos de educación telesecundaria. Sin embargo, la experiencia vivida y observada como asesor de estudiantes en la Escuela Normal y que asisto a escuelas secundarias a supervisar las prácticas de enseñanza y sus desarrollos han dado evidencias manifiestas de una gran variedad de dificultades y conflictos a las que se enfrentan los estudiantes normalistas.

El practicante al que nos referimos aquí, se encontraba cursando el cuarto año, es decir, terminando el séptimo semestre, para ingresar al octavo y último de su carrera profesional, y desde sus vivencias de prácticas en las aulas de telesecundarias recabaría datos, evidencias que le servirán para elaborar su informe de prácticas profesionales o documento recepcional o de titulación, el cual presentará y defenderá en su examen de titulación ante un jurado o sínodo en la ENS. De ahí que la relación que se establezca entre el practicante y su maestro tutor, de las escuelas secundarias sea, por demás, importante para el logro de las metas de los futuros profesores. No sólo por su ayuda en las clases, con orientaciones y sugerencias didácticas o pedagógicas, sino por interés y el compromiso de su desarrollo como un buen profesional bueno que, además, logre obtener su título de Licenciado en Educación Secundaria, con Especialidad en Telesecundaria.

En ese sentido, es importante preguntar

¿cómo es el maestro tutor de las escuelas telesecundarias que es asignado a los estudiantes normalistas de cuarto grado?

¿Cuál es su formación profesional?

¿Cuál es la formación didáctica o pedagógica de esos tutores?

¿Cuál es su experiencia como docente en el nivel básico?



¿Qué compromisos éticos le sustentan sus relaciones con los practicantes normalistas?

El gobierno se ha preocupado por elevar la calidad educativa del nivel básico, ha implementado nuevos modelos educativos y nuevas reformas curriculares y contenidos de aprendizaje, etcétera, pero al parecer lo realizado hasta hoy no ha sido suficiente, porque en el caso de telesecundarias existen muchas carencias y deficiencias en muchos sentidos. Por ejemplo, muchas escuelas no tienen señal televisiva o de edusat (educación satelital), escasa infraestructura tecnológica, faltas de aulas y bibliotecas; sus profesores poseen una formación profesional propias de campos como agronomía, veterinaria, biología, psicología, medicina, química, historia, licenciado en derecho, entre otras. Lo que quiere decir que la mayoría de estos profesores que fungen como tutores de los practicantes normalistas se formaron en estas diferentes carreras universitarias, se especializaron en campos disciplinarios o de dominio específico de la ciencia. Lo que significa que la mayoría de los profesores están alejados y desconocen, por tanto, conocimientos y saberes del campo psico-pedagógico y didáctico. Aunado a ello, la mayoría de estos maestros, tienen un conocimiento limitado o escaso sobre aspectos éticos, afectivos-emocionales. Pocos son los que tienen una formación normalista o del campo de la educación.

En cuanto a los estudiantes, se supone que tienen claro el rol que han de jugar en las escuelas telesecundarias durante estos periodos de prácticas de observación, de ayudantía y de sus propias prácticas profesionales o de enseñanza. Durante este periodo, los estudiantes asisten a las telesecundarias para establecer contacto con su maestro tutor asignado y ponerse a su disposición; se entrevistan o dialogan sobre los contenidos que habrán de impartir durante un tiempo determinado; previa lectura, desarrollan su diseño y planeación; además se dan consejos, orientaciones, recomendaciones y sugerencias por parte del profesor tutor del grupo respectivo de prácticas.

Derivado de esta problematización, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué expectativas se plantearon realmente los practicantes normalistas de cuarto año, sobre las escuelas telesecundarias donde desarrollan sus prácticas docentes?

¿Qué expectativas se crearon los practicantes acerca de los profesores tutores asignados por los directivos de las escuelas telesecundarias?

¿En qué sentido se cumplieron o alcanzaron tales expectativas planteadas por los practicantes?



Los objetivos de esta investigación fueron: describir e interpretar los sentidos de las expectativas de los practicantes normalistas, así como sus percepciones en relación con las escuelas telesecundarias y particularmente con los maestros tutores.

Aspectos Teórico-Conceptuales

Antecedentes investigativos de las expectativas

El tema en cuestión como objeto de estudio es, a pesar de su gran importancia, poco estudiado por los investigadores del campo de la formación docente, particularmente en las Instituciones formadoras de nuestro país y del mundo de la formación profesional de la educación.

Las expectativas como objeto de estudio e investigación se han tornado diverso en muchos sentidos. En la búsqueda realizada sobre el tema en cuestión se puede señalar que existen varias aristas o líneas de estudio. Así, por ejemplo, en el ámbito de la formación inicial de profesores, algunos enfatizan en cuestiones didácticas, otros en contenidos de algunas disciplinas para la formación profesional y social de los estudiantes que se forman como profesores de niveles de primaria, secundaria o profesional.

Por otro lado, también se han encontrado investigaciones en las cuales los estudiantes son sujetos de investigación que se indagan sobre sus expectativas en relación con sus formadores de docentes, con sus innovaciones didácticas o sus estrategias. En otras, analizan las expectativas de los docentes tutores sobre los futuros profesores. De esas investigaciones se desarrollan a continuación algunas de las que están más relacionadas con el objeto de estudio.

Isabel Cantón y otros (2015), publicaron su estudio “Expectativas de los futuros profesores de educación secundaria”, realizado mediante un diseño intencional descriptivo-interpretativo y ex post facto, por medio de un cuestionario, cuyo objetivo fue conocer las expectativas de los futuros profesores de Educación Secundaria con respecto a cuatro categorías: profesionalización, promoción, evaluación y expectativas (sociales de satisfacción, de futuro y problemáticas). Los sujetos del estudio fueron 158 alumnos que realizaban el Máster de Educación Secundaria en la Universidad de León, durante el curso 2012-2013. Dentro de los resultados, se muestran poco participativos en política, en sindicatos, participación ciudadana, museos, bibliotecas u organizaciones religiosas.

Guerra y Lobato (2015), publicaron el artículo ¿Con qué motivaciones y expectativas se acercan los futuros maestros a la profesión educativa? En él se plantearon estudiar los factores de la motivación, el



interés y las expectativas de los futuros maestros de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao sobre identidad profesional. Siguieron un enfoque mixto para la investigación; su objetivo general consistió en determinar los factores de la motivación y las expectativas a lograr a lo largo del proceso formativo y en la titulación. Mientras como objetivos específicos se plantearon identificar las características motivacionales de los estudiantes en la elección profesional y, analizar las expectativas del alumnado sobre su profesión. Se concluye que: las motivaciones y expectativas de los estudiantes de magisterio tienen que ver principalmente con el altruismo vocacional y el prestigio social y la calidad de vida que en estos momentos estiman ofrece la profesión docente.

Gallardo y Vázquez (2016), publicaron el estudio ¿Por qué ser maestro? Motivaciones y expectativas del estudiante de Magisterio, desde una perspectiva cualitativa utilizando el método biográfico. Los datos se obtuvieron mediante autobiografías redactadas por los propios estudiantes de primer año, del grado de maestro de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, de edades comprendidas entre los 19 y los 21 años. Concluyeron en que: la gran mayoría se inclinaron por vocación; por la facilidad de su acceso y asequibilidad a sus contenidos; siendo menos proclives a los padres y maestros o por el gusto de trabajar con niños. Las expectativas al término de sus estudios son alcanzar estabilidad laboral en la cercanía de su comunidad o lugar de residencia.

Por otra parte, En el 2017, Serrano y Pontes, publicaron su estudio, “Diferencias entre expectativas y logros en la formación inicial del profesorado de Secundaria”, donde desarrollaron un análisis de las diferencias entre la importancia formativa concedida a los objetivos y competencias profesionales de carácter general de las futuras y futuros profesores del Master de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (FPES). Los sujetos de esta investigación son estudiantes de la Universidad de Córdoba, España. en los primeros años de su puesta en marcha, a los que se les aplicó un cuestionario tipo escala Likert para valorar el desarrollo adquirido y las atribuciones a las competencias del Máster. Como resultados de esta investigación, los autores señalan que los estudiantes manifiestan unas expectativas elevadas en relación con la importancia formativa de tales objetivos, pero tienen una baja valoración sobre su nivel de desarrollo en la mayoría de los casos indagados. Según los autores estos resultados, pueden contribuir para realizar una propuesta de mejora, en tanto que, estos conocimientos ayudarían a una mejor formación inicial del profesorado.



Porto, et al (2018), publicaron su artículo: “Expectativas y valoraciones de futuros maestros sobre innovaciones didácticas”, cuyo objetivo fue conocer las expectativas y valoraciones de los futuros docentes sobre las innovaciones empleadas por sus docentes, en la Universidad Nacional de Jujuy. La investigación se basó en una metodología cualitativa y longitudinal, a una muestra de estudiantes al inicio y al final de su formación universitaria. Los resultados arrojan que la forma en que los profesores enseñan condiciona la metodología de los futuros docentes, así mismo, que las innovaciones tecnológicas mostraron más relevancia que las metodologías docentes y, los ambientes de aprendizaje creados por el docente se destacan como necesarios para la mejora formativa del futuro docente.

Cachón et al (2020), se plantearon conocer los intereses y las expectativas de los estudiantes del Grado de Educación Primaria sobre su aprendizaje y la adquisición de conocimientos en las asignaturas de Educación Física (EF) y su Didáctica II y Juegos y Deportes, en la Universidad de Jaén (UJA). Siguiendo un diseño de carácter empírico y transversal, se les planteó la pregunta ¿Qué expectativas tiene sobre lo que va a aprender en esta asignatura? Para el análisis de los datos se valieron del SPSS 22,0, la prueba Tstudent y correlaciones variadas. Las Conclusiones a las que llegaron fueron: que las expectativas de aprendizaje de los maestros en formación son los métodos didácticos, seguidos de los contenidos de la asignatura de educación física y, las prácticas adaptadas a la edad. Encontrando que la programación es en la que menos interés tienen.

Por su parte, Ventura (2022), presenta el trabajo de investigación: “Evaluación de las expectativas del tutor hacia el docente en formación desde la visión didáctica”, cuyo objetivo fue evaluar, examinar y analizar las expectativas del tutor hacia el docente en formación desde la visión didáctica. El enfoque metodológico es de carácter mixto, aplicó el programa estadístico IBM SPSS, además, de una escala tipo Likert para el análisis cuantitativo. Así mismo, aplicó cuestionarios y entrevistas para obtener datos cualitativos a los tutores de los estudiantes futuros docentes que realizan el servicio profesional en las escuelas primarias de la Cd. de México. En general, los resultados en relación con las expectativas de los tutores sobre los docentes en formación desde una perspectiva didáctica se resumen en las siguientes: éste último año de práctica docente cumple con la mayoría de sus competencias profesionales; diseño planeaciones aplicando sus conocimientos pedagógicos, considerando el contexto de los alumnos y basándose en el plan y programas de estudio; promover la convivencia, respeto y aceptación, a través



de espacios incluyentes para todos los alumnos; propicie un clima de confianza y respeto, donde se pueda generar el dialogo, la reflexión y el intercambio de opiniones para generar alternativas de mejora en el proceso de enseñanza; un diagnóstico para conocer las necesidades de los alumnos; siendo proactivo y propositivo en diversas acciones de ayudantía pedagógica con el docente tutor; que intervenga en la comunidad y busque prevenir y solucionar problemas, diseñando alternativas facilitadoras de aprendizajes.

Marco teórico-conceptual. Aproximación a la tutoría y la expectativa.

El concepto de tutor tiene un significado polisémico, de ahí que requiera de una construcción teórica para esta fundamentación. Una aproximación inicial al Diccionario de la Real Academia Española - RAE-se le asocia con términos como: guiar, amparar, proteger y defender a otra persona.

Fresán y Romo, hacen una aproximación desde su propia conceptualización sobre la tutoría como una actividad tanto individual como en grupo consistente en un proceso de acompañamiento durante la formación de estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o grupo reducido de alumnos por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza (2011, p. 38).

Además, el acompañamiento pedagógico o tutorial, como parte de la tarea del profesor tutor, se puede describir como una herramienta interactiva que sirve para el fortalecimiento de los docentes y alumnos por medio de un proceso, en donde las experiencias que se producen a través de las relaciones personales y la evaluación del trabajo dentro y fuera del aula, logran crear ambientes de aprendizaje óptimos llevando de la mano a los estudiantes para prosperar juntos en alcanzar resultados académicos favorables. Por otro lado, se apela a que todo docente-tutor posea un determinado perfil que, sin duda alguna ha de construirse a partir de diferentes experiencias formativas y vivencias personales y sociales. Es difícil acotar el perfil de quien fungirá como tutor, sin embargo, hay esfuerzos teóricos e intelectuales que aportan elementos para su configuración.

De acuerdo con Fresán y Romo (2011), el tutor orienta, asesora y acompaña, por lo que debe contar o adquirir una serie de conocimientos que lo faculten para eso. Tener conocimientos de filosofía (valores), psicología, sociología, didáctico-pedagógicos y de la investigación le posibilita su cometido con éxito.



En síntesis:

- a) Poseer un equilibrio entre la relación afectiva y cognoscitiva, para una delimitación en el proceso de tutoría; b) Tener capacidad y dominio del proceso de tutoría; c) Tener capacidad para reconocer el esfuerzo en el trabajo realizado por el tutorado; d) Estar dispuesto a mantenerse actualizado en el campo donde ejerce la tutoría; e) Contar con capacidad para propiciar un ambiente de trabajo que favorezca la empatía tutor-tutorados; f) Poseer experiencia docente y de investigación, con conocimiento del proceso de aprendizaje... (Fresán y Romo, 2011, p. 78), entre otras cualidades y habilidades más.

Sin embargo, en este ideal, a quienes le asignan el papel de tutor de los practicantes en las escuelas telesecundarias, no siempre tienen el perfil profesional ni las características requeridas o necesarias para el acompañamiento pedagógico de estos estudiantes, más aún cuando estos tutores no tienen deseos, intereses y motivaciones para asumir el rol de acompañamiento tutorial; lo que le dificulta el desarrollo y cumplimiento de procesos de calidad de la tutoría. Segovia y Fresco nos refuerzan esta idea planteada arriba:

no todo el mundo está cualificado para ello. La madurez personal y emotiva, la experiencia profesional, el dominio de técnicas de intervención en grupo, el compromiso profesional, la capacidad de liderazgo, la formación académica y la capacidad de innovación educativa son sólo algunos de los elementos que se deben tener en cuenta a la hora de designar a un tutor, lo que se contradice con la tutoría «obligada» (Segovia y Fresco, 2000, p. 9).

En ese sentido, los profesores a los que les delegan el papel de tutor de los practicantes, algunos de ellos adolecen realmente de una capacitación o formación en el campo de la tutoría, no han tenido acceso a cursos, talleres, seminarios, etcétera, en los que hayan participado como parte de un proceso de formación teórica, conceptual, metodológica y técnica, en el ámbito de la tutoría. Lo que realmente existe en este proceso de apoyo y acompañamiento tutorial entre profesores de las telesecundarias y estudiantes practicantes normalistas son acuerdos burocráticos y administrativos entre directivos de las escuelas telesecundarias y de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS). Esa es una de las razones de peso, de la presencia de limitaciones y obstáculos para el desarrollo de una efectiva y adecuada relación en el acompañamiento tutorial.



Por otra parte, cuando el individuo se plantea expectativas, generalmente lo hace desde sus pensamientos, creencias y emociones, pero sobre todo desde las motivaciones, intereses y deseos que le generan ciertas cosas o por el valor que le atribuyen. Es la esperanza o la posibilidad de que a futuro se pueda lograr o conseguir algo que ha deseado o aspirado. Así, los estudiantes-practicantes de la Normal, creen que en su estancia de prácticas en las escuelas telesecundarias le darán condiciones de apoyo a su formación personal y profesional; esperan algo de las escuelas como espacio de desarrollo de sus competencias; apuestan en algún sentido que las escuelas telesecundarias le proveerán de experiencias, saberes y conocimientos a partir de las vivencias que realicen con los directivos, los docentes tutores, los padres de familia, los conserjes o intendentes y los propios estudiantes con quienes interactúen y convivan durante periodos de prácticas profesionales en las escuelas telesecundarias.

Cosacov (2007), señala que

una expectativa es una variable de naturaleza cognitiva que sugiere la idea de anticipación, y cuya inclusión en los análisis psicológicos resulta de fundamental importancia a los fines de explicar y predecir un abanico de comportamientos que cubren desde la dinámica social hasta el motivo de nuestros estados de ánimo. Asimismo, la expectativa constituye el ingrediente cognitivo fundamental de al menos dos importantísimos efectos psicológicos: el efecto Pigmalión y el efecto placebo. (p.133)

Por lo general, cuando se crean expectativas, las bases o sustratos se encuentran soportados por creencias, no siempre con fundamentos verdaderos o racionales, tal como lo señalan Valle y Pérez (1989, p. 296)

De manera muy sencilla, podemos considerar las expectativas como las inferencias que una persona hace a partir de una información, correcta o falsa, y que implican la esperanza de ocurrencia de un suceso relacionado con la información sobre la cual tales juicios han sido realizados.

Rioseco (2015) Por su parte, desarrolla una interesante discusión teórica y conceptual de las expectativas. Para este autor, las expectativas se pueden conceptualizar de diferentes perspectivas teóricas, dentro de las que destaca: teorías del aprendizaje humano, como la psicología naturalista, la



teoría del procesamiento de la información (cognitivismo) y algunos aportes que ha realizado la fenomenología y la filosofía del lenguaje, principalmente. Así lo plantea:

Por una parte, la expectativa es un “esperar afuera”, pero por otra parte implica esperanza en torno a posibilidades, curiosidad, interés, valor o tensión, es decir, disposiciones emotivas e intelectuales propias del sujeto que espera y que posee la expectativa. El concepto de expectativa, por lo tanto, no remite a ningún tipo de objeto que se pueda percibir de manera directa, ni describir como se describe una planta o un insecto. La expectativa es un fenómeno que experimenta el sujeto, a diferencia, por ejemplo, de la actitud, que se asocia a la manifestación de una conducta que alguien tiene hacia otros. Las expectativas propias se conocen mediante un proceso de reflexión en el que la atención se dirige a la experiencia personal de “esperar algo afuera” y a las sensaciones o registros que esta espera deja en uno mismo. Cuando espero algo, mi intencionalidad está dirigida hacia el objeto esperado, no hacia el conocimiento o la aprehensión de la expectativa (Rioseco, 2015, pp. 75-76).

Las expectativas en este sentido, y en los contextos en que interacciona como ser humano, no se refieren a contenidos negativos o que signifiquen algo indebido, en tanto que busca conseguir metas deseables para prepararse frente a la exigencia de un futuro o porvenir. La expectativa es una realidad en la mente sostenida por las creencias, los deseos, intereses motivacionales que nos sugieren e invitan a organizar, diseñar o estructurar estrategias para conseguir ante determinadas situaciones el logro de objetivos o metas imaginadas.

En palabras de Silbrián (2017), puede decirse que “las expectativas condicionan tanto motivación como actitud hacia el hecho; es decir, que motivación y actitud condicionan y preparan la actuación. La motivación es el motor que mueve a las personas a su actuación y comportamiento” (p. 27).

En síntesis, se puede decir que las expectativas se pueden concebir como un “abrigo de esperanzas”, de o para quienes esperan conseguir determinadas aspiraciones que creen valiosas para su desarrollo personal, profesional y social.



Perspectiva y Proceso Metodológico

Esta investigación se inscribe en una perspectiva cualitativa en tanto que se preocupa por describir, interpretar y comprender los significados que las personas les atribuyen a sus vivencias. El método en que se sustentó este estudio fue el fenomenológico, porque como señala Álvarez (2002, pp.85-86) “descansa en cuatro conceptos clave: la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunalidad (la relación humana vivida)”. Además, como señala Crosswell (1998), Buscan la esencia, la estructura invariable del significado de la experiencia y enfatizan la intencionalidad de la conciencia, es decir, que las experiencias contienen la apariencia externa y la interna, las cuales se basan en la memoria, la imagen y el significado.

De acuerdo con Morse y Richards (2002), en la fenomenología se encuentran dos premisas o perspectivas: una que señala que las percepciones evidencian la existencia del mundo “no como lo piensa, sino como lo vive”; la otra, que señala que la existencia humana tiene sentido, porque siempre se está consciente de algo vivido, “por lo que la existencia implica que las personas están en su mundo y sólo pueden ser comprendidas dentro de sus propios contextos. De esta forma, los comportamientos humanos se contextualizan por las relaciones con los objetos, con las personas, con los sucesos y con las situaciones” (Citado en, Álvarez, J. 2003, p. 86).

Durante el desarrollo de ciertas experiencias cotidianas o en ámbitos educativos, sociales y culturales, las personas participan mediante sus percepciones, creencias, imaginarios, y las interpretan dándoles sentidos personales y significados particulares que se guardan en sus esquemas mentales, produciendo saberes, ideas, sentidos y conocimientos de orden común o teórico.

Los datos se obtuvieron mediante un cuestionario con preguntas abiertas y una entrevista semiestructurada. Los sujetos de estudio son 11 estudiantes miembros de un colectivo de cuarto y último año de la Licenciatura en Educación Secundaria (LES) con especialidad en telesecundaria, de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS). Los estudiantes se encontraban realizando su trabajo docente en tres escuelas de las cuales una pertenece al municipio de Culiacán y, dos al municipio de Navolato, Sinaloa, México. En la primera hay cinco estudiantes, en la segunda se encuentran tres, y en la tercera, también tres practicantes.



En síntesis, se buscó las esencias humanas como creencias, sentidos, percepciones obtenidas mediante experiencias vividas durante un tiempo determinado y que, de alguna manera guiaron sus acciones y comportamientos, quedando guardados o almacenados en su memoria. De este modo, serán esos almacenamientos existentes en su mente y memoria a los que se accedieron (sentidos, significados, percepciones, creencias, teorías personales, etc.) abiertamente en la temática de las expectativas durante sus vivencias prácticas.

Primeramente, se les aplicó a los estudiantes un cuestionario cualitativo con preguntas abiertas cuyo propósito fue obtener información sobre sus percepciones, creencias y valoraciones en relación con sus expectativas sobre las escuelas telesecundarias y sus profesores tutores. Con este tipo de técnica se pudo obtener rica información subjetiva, profunda, significativa de las experiencias vividas por los estudiantes practicantes en las escuelas telesecundarias. La intención de esta actividad fue la tener un primer acercamiento a sus percepciones y sus respuestas iniciales, para después, reelaborar nuevas preguntas y construir un guion para la aplicación de una segunda actividad: la entrevista cualitativa.

La entrevista cualitativa es una actividad entre dos o más personas que establecen un diálogo cara a cara sobre una temática o situación problemática en la que se abunda libremente para obtener información rica en contenidos y significados de los participantes sobre algunas experiencias importantes en su vida. En ese sentido, se optó por una entrevista de carácter semiestructurado, en tanto que, se plantearon algunas preguntas abiertas específicas, mientras que en el proceso de entrevista o de diálogo entre el investigador y el estudiante, se fueron formulando nuevas preguntas sobre temas o comentarios que emergieron con más relevancia en ese momento.

Como se señaló arriba, los sujetos de esta investigación fueron los estudiantes de cuarto año de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS) que desarrollaron prácticas de enseñanza en las escuelas telesecundarias de los municipios de Culiacán y Navolato Sinaloa, México

RESULTADOS

Descripción y discusión

El futuro profesor y sus expectativas hacia la escuela telesecundaria de prácticas

Con las experiencias y sus saberes obtenidos en sus trayectos formativos, los estudiantes en general imaginaron una serie de expectativas respecto a las escuelas telesecundarias donde realizarían sus



prácticas de enseñanza. Los datos arrojaron percepciones sobre sus expectativas con diferentes sentidos que, aunque predominen las expectativas positivas, existen también percepciones sobre expectativas que no fueron materializadas por la institución escolar en la que ellos desarrollaron su trabajo docente. Los textos o narraciones que se exponen a continuación, son ejemplos de respuestas que dibujan expectativas positivas extraídas de algunos cuestionarios que los futuros profesores esperaban de la escuela secundaria donde iban a realizar sus prácticas de enseñanza:

“Que me ayudaran a mi preparación docente, tomando de la experiencia de los maestros algo para poder realizar mis prácticas de la mejor manera haciendo que cada vez mi desempeño dentro de un aula sea mejor”. (CEN#1)

“Realizar un buen trabajo en el aula, ganarme el respeto de los alumnos, mantener una buena relación con ellos, sobre todo ir aprendiendo de los errores e irme esforzando un poco más en lo que me hizo falta en mis prácticas anteriores”. (CEN#5).

Otros fragmentos de la respuesta de los cuestionarios y de las entrevistas describen otra parte de las expectativas que señalan, en principio, aspectos positivos de las vivencias y las realidades escolares en las que se fueron desenvolviendo algunos practicantes normalistas y que, sin embargo, reflejan lo equivocado que estaban respecto a la apuesta de su futuro en las escuelas telesecundarias: aflora el fracaso, la frustración y el descontento porque no se logró empatar expectativas con realidades escolares y docentes vividas. Aquí están algunos fragmentos:

“Que la convivencia con los maestros, tanto como con los alumnos con el paso del tiempo sería más comunicativa, pero en realidad no es así, ya que cada quien se centra en su papel”. (CEN#3)

“Esperaba encontrar una escuela en su máxima esencia, es decir, un organismo donde todos los actores o al menos la mayoría hicieran su trabajo como se debe, tristemente me encontré con algunas experiencias negativas en función de las relaciones humanas de los maestros, personal de limpieza y los alumnos”. (EEN#11)

Como se aprecia en estos fragmentos, hay un sentido contradictorio a sus expectativas positivas que esperaban encontrar en sus espacios de prácticas.



El futuro profesor y sus expectativas en relación con los maestros tutores y su comportamiento.

Los estudiantes practicantes de la ENS pusieron expectativas muy altas sobre los tutores que les fueron asignados en las telesecundarias, porque creían que éstos con sus experiencias y conocimiento profesional les facilitarían su trabajo docente, les guiaría y orientaría en su práctica profesional. Estas expectativas positivas se encontraron en varios de los practicantes normalistas y un ejemplo de ello se aprecia en el siguiente texto obtenido de una entrevista:

“Esperaba que los maestros docentes titulares, trabajaran acorde a los propósitos de planes y programas de estudio y que, en mi desempeño académico, se me hiciera ver los errores que pudiese tener, como también compartiéramos ideas tanto el maestro tutor, como el practicante, para así obtener un buen desempeño educativo; que el maestro no trabajara acorde al libro de texto. Respecto a las escuelas telesecundarias y el personal que lo integra no hay nada que decir, porque hasta momento se han portado excelente y han sido accesibles a lo que he necesitado para cualquier actividad”. (EEN#7).

Algunos estudiantes sí reconocieron que hubo tutores que les brindaron su apoyo en sus prácticas de enseñanza en las escuelas secundarias. Sin embargo, también aparecieron expectativas en los practicantes respecto a sus tutores y que no se reflejaron o manifestaron en la realidad escolar, sino por el contrario, los practicantes señalan que la realidad del trabajo con el tutor de telesecundaria se desarrolla de manera aislada, con poca comunicación. Entonces, si no hay diálogos es difícil que los maestros tutores y los practicantes desarrollen actividades tendientes a mejorar el desarrollo de clases sin errores en su enseñanza y en sí mejorar su desempeño profesional. Los textos descritos abajo dan cuenta de estas expectativas y su realidad escolar.

“Esperaba que a medida que avanzara en las prácticas, iba a tener más comunicación con los profesores titulares de los grupos en la escuela secundaria (o sea mi tutor). Que me daría más seguridad y confianza para desarrollar cada vez mejor mis prácticas, pero realmente eso no sucedió...”. (CEN#8).

“En este trayecto de observación y práctica docente, esperaba que los maestros me hicieran ver en realidad mis errores, qué podía modificar de mi clase, en qué necesitaba reforzar, etc. pero eso no sucedió”. (CEN#4)



los estudiantes practicantes señalan que tuvieron otras experiencias que dificultaron el diseño de sus planeaciones didácticas, en tanto que, los profesores titulares de los grupos de telesecundarias y que fungían como sus tutores asumían actitudes poco adecuadas o responsables al momento de compartir o entregar a los practicantes los contenidos de aprendizaje correspondientes a los periodos de prácticas del estudiante normalista. Algunos tutores, tardaban o se retrasaban en la entrega de los contenidos a algunos; otros tutores les entregaban determinados contenidos para que organizaran sus planeaciones y secuencias didácticas, sin embargo, cuando los practicantes se presentan a su periodo de prácticas, el tutor titular del grupo de telesecundaria le planteaba el trabajo en el aula con un contenido diferente al que le habían entregado.

“A mí me han tocado tutores que son, hasta cierto punto irresponsables en su profesión, en su trabajo, porque en los días que acudíamos a las telesecundarias, íbamos por los contenidos de aprendizaje que necesitamos para hacer nuestras planeaciones, no nos lo entregaban, nos decían que fuéramos otro día...eso no habla bien de su función como tutor o como la persona que se supone nos debe acompañar o ayudar en nuestra experiencia formativa como futuro profesor, eso deja mucho que desear en su trabajo y en el nuestro también”. (EEN#2).

“Yo viví la experiencia de que el tutor a mí me diera el contenido que se trabajaría o abordaría en el periodo de mis prácticas, pero qué pasaba, que el día que íbamos a iniciar mis prácticas, con mis planeaciones y toda la cosa, el tutor me comentaba que todavía no se abordarían esos contenidos de mi planeación, sino otros, porque según él, están muy retrasados los estudiantes del grupo” (EEN#8).

Las expresiones anteriores reflejan que, algunos tutores no mostraron respeto por sus propias planeaciones y las de los estudiantes, la falta de interés las planeaciones de los tutores era un rasgo dominante por esos tutores.

Tal como se expone en los resultados de este estudio, se aprecia que los estudiantes se plantearon expectativas altas o muy positivas respecto de la escuela telesecundaria y los tutores. Le apostaron que, tanto la escuela con su organización, su infraestructura y los demás agentes educativos que la integran



y les dan vida a los procesos de formación de sus alumnos -los profesores tutores-, le contribuirían al logro de sus planteamientos personales y profesionales.

Si bien los estudios descritos arriba abordan las expectativas asociadas a diferentes objetos de estudio, en general no se refieren a expectativas de futuros profesores que vivieron experiencias propias sobre el rol de sus tutores durante prácticas profesionales en escuelas secundarias. De ahí la importancia de redoblar esfuerzos por generar interés y consideración de este campo como objeto de investigación y conocimiento, de tal manera que pueda contribuir a la realización de propuestas de mejora, en tanto que, estos conocimientos ayudarían a una mejor formación inicial del profesorado (Gallardo y Vázquez, 2016).

Como se pudo apreciar, en el estado de la cuestión o de las investigaciones mencionadas, la mayoría de los estudios proceden de universidades europeas, son muy escasas las investigaciones que proceden de instituciones formadoras de profesores o escuelas normales de México, lo que refleja la poca actividad de los investigadores del sistema normalista por tomar como objeto de estudio las expectativas de los practicantes, futuros educadores. En ese sentido, hace falta que al interior de estas instituciones se interesen por lograr desarrollar estudios y el respectivo conocimiento del estado de cosas que se viven en la realidad de las aulas donde las y los practicantes adquieren conocimientos y saberes que coadyuvan a su propia formación experiencial. Así mismo, se abren otras líneas de investigación sobre las percepciones de los profesores tutores, su propia formación tutorial, entre otras.

Como se observó, a pesar de que se han localizado trabajos de investigación sobre las expectativas en el ámbito de la educación, particularmente de la docencia y la formación de los futuros profesores, son muy escasos los estudios e investigaciones que relacionen aspectos de las prácticas de enseñanza de los estudiantes en proceso de formación docente con las expectativas de éstos hacia los profesores titulares de los grupos de alumnos de las escuelas telesecundarias, esos que se asumen como tutores, que deberían guiar los procesos y las vivencias experimentadas por los estudiantes practicantes durante sus periodos correspondientes asignados a las prácticas escolares.

Esto es importante porque saber sobre las expectativas que esperan los estudiantes normalistas que se están formando como educadores o profesores de educación telesecundaria, pueden contribuir a que las autoridades, los directivos, los coordinadores de este subsistema, e incluso los docentes asesores de sus



prácticas de enseñanza en las telesecundarias, conozcan la realidad que viven estos estudiantes sobre los contextos escolares de las prácticas de enseñanza, las interacciones que realmente se viven en las aulas de las telesecundarias con los diferentes docentes asignados institucionalmente para cubrir sus respectivos grupos escolares y, que también, tienen responsabilidad de apoyar a los estudiantes de las escuelas normales que, en determinados tiempos, desarrollan prácticas en esas escuelas telesecundarias. Los estudiantes, futuros profesores de educación secundaria, han desarrollado vivencias educativas, han acumulado experiencias y procesos producto de las relaciones interpersonales con los profesores titulares, con las y los estudiantes de las telesecundarias, las y los directivos, sin embargo, se desconocen, porque no se han indagado, no han sido objetos de estudio, de manera sistemática.

El tema en cuestión como objeto de estudio es, a pesar de su gran importancia, poco estudiado, es poco interesado por los investigadores del campo de la formación docente, particularmente en las Instituciones formadoras de nuestro país y del mundo de la formación profesional de la educación.

Por otro lado, si bien no todos los profesores tutores de las escuelas telesecundarias son egresados de la universidad, hay un número importantes de ellos que desarrollan docencia en educación secundaria. En este estudio, predominan profesores que egresaron de una universidad y ostentan títulos de licenciatura diversos (veterinarios, agrónomos, químicos, licenciados en derecho, entre otros) y por tanto tienen una limitada formación en el campo pedagógico, de la tutoría y del acompañamiento pedagógico, es decir, siguiendo a Fresán y Romo (2011), el tutor debiera poseer o construir un perfil ideal como profesional, sin embargo, no ha logrado tener equilibrio entre la relación afectiva y cognoscitiva para delimitar el proceso de tutoría; capacidad y dominio del mismo; capacidad de reconocer el trabajo del tutorado; estar dispuesto a mantenerse actualizado en ese campo; capacidad empática tutor-tutorados, entre otras más.

En ese sentido, es evidente que muchos de esos tutores de las escuelas secundarias adolecen de varias de esas cualidades profesionales y formativas, razón por la que los practicantes cuestionan el actuar de sus profesores tutores, la falta de convivencia y diálogo, de empatía y su escaso compromiso al asumir las tutorías, como una actividad impuesta u obligada, lo que hace que el acompañamiento sea concebido como expectativa fallida en la perspectiva del practicante, futuro profesor.



Muchos de los practicantes sufren por no tener comprensión de parte de algunos de sus tutores por problemas académicos y personales (afectivo-emocionales). Los tutores en ese sentido, acusan deficiencias formativas en el ámbito ético-moral y emocional lo que los lleva, en muchos casos, a no ser empáticos con sus tutorados. Esos casos también existen y no son pocos.

Los estudiantes normalistas en su último año de formación llegan a las escuelas telesecundarias, con altas expectativas de aprendizaje, considerando que su máxima fuente de aprendizaje es el maestro tutor; fincan expectativas positivas, con la esperanza de que, efectivamente sean así, sin embargo, como hemos visto, en la realidad institucional y escolar esas expectativas no alcanzadas que generan en los estudiantes malestar e irritación. Entre más altas son las expectativas no cumplidas, mayores niveles de frustración experimentan. Cuando las expectativas fincadas por los normalistas a las telesecundarias donde realizan prácticas educativas no se cumplen, éstos se sienten traicionados, dejados en el vacío, en la indefensión frente a problemáticas, conflictos o eventualidades en las que el practicante requiere de apoyo, de asesoría, de orientación o simplemente de tacto o apoyo emocional, pero escasamente los encuentra.

CONCLUSIONES

A pesar de que el tema de las expectativas se ha estudiado en diferentes campos profesionales, en el caso de las expectativas de las prácticas de enseñanza de los futuros profesores y su relación con los ‘tutores’ en las escuelas telesecundarias es muy escaso aún.

La ENS debería tomar cartas en este asunto que se investiga y preocuparse por conocer el estado que guarda las telesecundarias y el rol que verdaderamente juegan los tutores que les asignan a los practicantes durante sus periodos de prácticas intensivas en condiciones reales en las telesecundarias.

Se debe replantear las relaciones entre la ENS y el subsistema de educación básica, diseñar y/o elaborar un proyecto interinstitucional concreto y supervisado por representantes de ambas partes; que implique tareas, propósitos, objetivos, metas, evaluaciones y, lo más importante, generar información de estas funciones de tutorías, de acompañamiento de los tutores y practicantes normalistas, para realizar análisis e interpretaciones a partir de los datos obtenidos durante el proceso tutorial, dando como resultado la elaboración de informes para las instituciones y también considerarlos como datos de investigación y publicación de artículos científicos y de difusión, además que, ese conocimiento obtenido, sea la base



para que las instituciones implicadas puedan tomar decisiones encaminadas a lograr una mejora sustantiva para la formación y desarrollo del proceso de acompañamiento en el campo de la tutoría.

Como hemos podido constatar, no todo está mal, pero tampoco todo está bien, porque, si bien es cierto que los estudiantes fincan expectativas positivas, con la esperanza de que, efectivamente, sean así en la realidad escolar, hemos visto que esas expectativas no alcanzadas generan en los estudiantes malestar e irritación en algunos de los estudiantes normalistas.

Cuando las expectativas fincadas por los normalistas hacia las telesecundarias donde realizan prácticas educativas no se cumplen, estos se sienten traicionados, dejados en el vacío, en la indefensión frente a problemáticas conflictivas o eventualidades en las que el practicante requiere de apoyo, de asesoría, de orientación o simplemente de tacto pedagógico o apoyo emocional para con el practicante. Cuando esto sucede, es porque no existe de manera clara acuerdos y compromisos entre la dirección de la Escuela Normal y la dirección de secundarias. Tampoco existen convenios para que la ENS lleve a cabo cursos, talleres de formación y capacitación de los docentes que van a fungir como tutores de los practicantes allá en las escuelas de telesecundarias.

Si las autoridades asumieran esta tarea, las condiciones reales en las que se desarrollan las prácticas de los futuros profesores, mejoraría con ello, la relación tutorial, porque los tutores entrarían a procesos propios del campo de la tutoría, se trabajaría en la escuela normal con los aspectos deficientes de los perfiles profesionales de cada tutor. El hecho de que los maestros tutores ignoren, olviden o rechacen su rol como tal, es porque, además de la falta de compromiso institucional, desconocen el compromiso ético y moral existente en la relación tutorial.

Como se aprecia, tanto la ENS como las telesecundarias están en deuda con los estudiantes practicantes, porque una y otra pueden mejorar las condiciones humanas, en términos de formación y capacitación de los tutores, así como la asunción de compromisos institucionales que faciliten los procesos que median la práctica del acompañamiento tutorial, mejorando con ello la calidad de la formación y el desempeño profesional del futuro profesor.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Paidós Educador. México.
- Cachón, J., Sánchez, Ma., Sanabrias, D. y Zagalaz Ma. (2020). Análisis de las expectativas de los estudiantes del Grado de Educación Primaria sobre la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34 (95.1), ISSN 0213-8646|E-ISSN 2530-3791
- Cantón, I., Cañón, R., Arias, A., y Baelo, R. (2015). *Expectativas de los futuros profesores de Educación Secundaria*. Enseñanza & Teaching, 33, 105-120. © Ediciones Universidad de Salamanca
- Cosacov, E. (2007). *Diccionario de Términos Técnicos de la Psicología*. 3ra Ed. Córdoba: Editorial Brujas.
- Cresswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Choosing Among Five Traditions, Londres: Sage Publications.
- Fresán, M. y Romo, A. (2011). *Programas Institucionales de Tutoría*. Colección Documentos, ANUIES, 3ra edición. México.
- Guerra, N. y Lobato, C. (2015). ¿Con qué motivaciones y expectativas se acercan los futuros maestros a la profesión educativa? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, INFAD. *Revista de Psicología*, N°1-Vol.1, 2015. ISSN: 0214-9877. pp:331-342
<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.80>
- Porto M., Bolarín, Ma., Iborra, B. (2018). Expectativas y valoraciones de futuros maestros sobre innovaciones didácticas. *Revista d'Innovació Docent Universitària* Núm. 10 (2018), pp. 33-43
<http://revistes.ub.edu/index.php/RIDU>
- Rioseco, M. (2015). Un marco conceptual para la definición de expectativas de resultado y eficacia en el ámbito de la integración de las TIC en educación. *Convergencia Educativa*, N°5. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, enero -, pp. 67-84.
- Segovia, A. y Fresco, X. (2000) *La acción tutorial en el marco docente*. Seminario Galego de Educación para a Paz, España.



- SEP (2003). *Lineamientos para Organización del Trabajo Docente durante Séptimo y Octavo Semestres*, Licenciatura en Educación Secundaria, especialidad telesecundaria. Plan 1999, México.
- Serrano, R. y Pontes, A. (2017). Diferencias entre expectativas y logros en la formación inicial del profesorado de Secundaria. *Revista Complutense de Educación*.
- Silbrián, L. A. (2017). Expectativas de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Diá-logos* 19, 25-37.
- Morse, J. y Richards, L. (2002). *Read me First. For a Users Guide to Qualitative Methods*, Thousand Oaks, Londres: Sage Publications.
- Valle, A. y Nuñez, J. (1989). “Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional”. Investigaciones y experiencias. *Revista de Educación*. Núm. 290.
- Ventura, F. (2022). *Evaluación de las expectativas del tutor hacia el docente en formación desde la visión didáctica*. Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Congreso Internacional de Educación y Evaluación 2022. Debates en Evaluación y Currículo.

