

4. Procesos: asesoría y evaluación educativa

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.136.04>

Resumen

El objetivo de este capítulo es abordar las experiencias de los formadores de docentes en su rol de tutor o director del documento de titulación. En este apartado se incluyen experiencias referidas a las tres opciones de titulación autorizadas por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM): informe de prácticas profesionales, tesis y portafolio de evidencias. La dirección de la Escuela Normal, a través del Departamento de Titulación, ha establecido acuerdos con todos los asesores respecto al contenido y la estructura de las tres modalidades; sin contradecir el documento emitido por la DGESUM titulado “Orientaciones Académicas para la elaboración del documento de titulación”, estos acuerdos son tomados en cuenta por los asesores y los estudiantes en el asesoramiento y la elaboración del trabajo recepcional. No obstante, en esta sección del libro se vislumbra que cada docente desarrolla una forma propia de dirigir los trabajos de sus alumnos. El perfil profesional de los asesores de la Escuela Normal es diverso, lo que permite enriquecer los trabajos de titulación, además de que tienen experiencia docente que va desde el nivel preescolar hasta el universitario, con grados de maestría y doctorado. Todos los trabajos de titulación de la modalidad de tesis son abordados bajo el enfoque cualitativo. Lo anterior constituye un área de oportunidad que tendrá que ser aprovechada en el futuro cercano. En la modalidad de informe de prácticas se emplea el diseño de la investigación acción y, finalmente, el portafolio de evidencias tiene la estructura propia del enfoque por competencias. Esta última mo-

alidad representa también un área de oportunidad tanto para asesores como para estudiantes; tal es el caso que en la última generación que egresó aumentó la cantidad de alumnos que la seleccionaron como modalidad de titulación, lo que sin duda será tema de otro libro con los resultados de los trabajos recepcionales.

Palabras clave: *Procesos de asesoría, formación docente, preescolar.*

Una experiencia de asesoría del documento de titulación: el nivel preescolar comunitario de CONAFE

CÉSAR JULIÁN CHÁVEZ CHÁVEZ*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.136.04.01>

Introducción

Al recibir por primera vez la oportunidad de asesorar un trabajo de titulación me sentí muy nervioso debido a la responsabilidad que eso implicaba. Guiar a los estudiantes en el último tramo de su formación, pero, sobre todo, saber que ese trabajo tendría un impacto importante en su formación para graduarse de licenciado o licenciada en Educación Preescolar, generó en mí mucha ansiedad y estrés.

Aunado a lo anterior, creí que mi formación académica podría ser una limitante para asesorar a los estudiantes en el tema elegido para llevar a cabo la investigación; no obstante, al analizar el documento de las “Orientaciones académicas para la elaboración de documentos de titulación”, además con apoyo y consejos de los compañeros docentes que ya habían sido asesores, pude obtener respuestas a muchas de mis dudas al respecto y ese nerviosismo desapareció poco a poco en el transcurso de las sesiones de asesoría. Comprendí después de un par de meses de haber iniciado esta labor que no sólo se trata de qué tanto conocimiento se tenga del tema elegido por el estudiantado, sino del conocimiento que tenga de la modalidad y del proceso metodológico para la realización de una investigación.

En las escuelas normales, a diferencia de lo que ocurre en otras instituciones de educación superior, sólo existen tres modalidades de titulación:

* Maestro en Gestión Educativa, docente de tiempo completo en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar. Tabasco, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8008-1776>

tesis de investigación, informe de prácticas profesionales y portafolio de evidencias. Cada una de estas modalidades implica la realización de un documento con diferentes características, que hacen que un asesor se sienta más cómodo en el proceso de asesoramiento de alguno de ellos. En mi caso, he tenido la oportunidad de asesorar documentos en las tres modalidades de titulación; no puedo negar la preferencia por el asesoramiento de una tesis de investigación, debido a mi formación como ingeniero en sistemas con un posgrado en educación. En ese mismo sentido, conozco a compañeros cuyas preferencias van en torno a los informes de prácticas profesionales por su formación como docentes normalistas.

Es importante mencionar que el hecho de haber estudiado un posgrado en educación me ayudó mucho en el proceso de asesoramiento de informes de prácticas profesionales y de portafolios de evidencias, ya que obtuve conocimiento sobre la reflexión y el análisis de la práctica docente que son fundamentales en el desarrollo de dichos documentos. Sumado a lo anterior, supervisar jornadas de prácticas de los estudiantes me brindó más herramientas para tales procesos de asesoramiento.

En lo que respecta a las modalidades de titulación, nosotros como asesores no decidimos la modalidad del documento que vamos a dirigir; sólo nos asignan a las estudiantes y en el transcurso de las primeras asesorías les ayudamos a elegir la temática y a seleccionar la modalidad más adecuada para su realización. Por lo general, la mayoría de los estudiantes, cuando acuden a la primera asesoría, ya traen en mente alguna temática específica y una modalidad, pero al momento de cuestionarlos sobre ellas he podido notar que sus ideas no están bien sustentadas y deciden hacer modificaciones. Cabe señalar que jamás les he impuesto un tema en específico a los asesorados; siempre les hago recomendaciones con base en la idea que originalmente tenían, ya que estoy convencido de que uno de los incentivos más importantes para que las estudiantes realicen su documento de titulación en tiempo y forma es que lo hagan sobre la temática de su interés.

Haciendo un balance general, los documentos de titulación con la modalidad que más he asesorado ha sido la tesis de investigación, seguida por la de informe de prácticas profesionales y, por último, por la de portafolio de evidencias. Esta última es la modalidad menos solicitada por las estudiantes. Para tener una mejor perspectiva de lo que he señalado en las líneas

anteriores revisen conmigo los siguientes datos reales acerca de cómo se ha comportado la elección de las tres modalidades por las últimas dos generaciones de egresados.

Según datos proporcionados por el Departamento de Control Escolar de la Escuela Normal, durante los años 2021 y 2022 se titularon 207 egresadas, de los cuales 146 fueron con la modalidad de tesis, 59 con informes de práctica y sólo dos con el portafolios de evidencias; números que nos indican que la mayor preferencia de las estudiantes sigue siendo la modalidad de tesis de investigación, y es de resaltar que sólo dos estudiantes se hayan titulado con el portafolio de evidencias.

Derivado de lo anterior, habría que mencionar que esos números pudieron generarse debido a la suspensión de clases presenciales por la pandemia por COVID-19 durante casi todo los años 2020 y 2021, razón por la que se colocaría en segundo lugar a la modalidad de informe de prácticas. Aquí es preciso señalar que para dicha modalidad es muy importante que el estudiante pueda asistir al jardín de niños a realizar sus actividades planeadas, cosa que no sucedió como resultado de la suspensión de las clases. Aunque se trató de dar continuidad al ciclo escolar a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), no fue lo suficientemente efectiva la estrategia implementada por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Por tales motivos, considero que los estudiantes optaron más por la modalidad de tesis de investigación.

Con respecto a que muy pocos estudiantes eligen la modalidad de portafolio de evidencias, cabe señalar que las academias de docentes de los diferentes semestres nos hemos preocupado por estos datos estadísticos, por lo que se desarrollan proyectos intersemestrales en los que solicitamos a los estudiantes que, al finalizar las unidades de sus cursos, realicen un portafolio de evidencias con características similares al que se solicita para la titulación. Esto, para que, en primera instancia, conozcan cómo se realiza un portafolio y, en un segundo momento, para que tengan un acercamiento al portafolio como modalidad de titulación.

Cabe resaltar que este tipo de estrategias ha dado resultados, ya que, en el presente año los datos estadísticos que se tienen hasta el momento es que de 130 estudiantes que están realizando su documento de titulación, se registran 71 con la modalidad de tesis, 43 con la modalidad de informes de prác-

tica y 16 con la modalidad portafolios de evidencias. Como podemos ver, sigue siendo la modalidad de tesis la más solicitada; pero en cuanto al portafolio de evidencias hubo un incremento considerable en comparación con los dos años anteriores, y se espera que siga en aumento para el año que viene.

Después de haber asesorado la realización de más de 60 documentos de titulación de las tres modalidades mencionadas durante los últimos 12 años, puedo decir que he aprendido mucho de todos los temas y fenómenos que se dan en la práctica docente del nivel preescolar. Y año con año ese conocimiento aumenta ya que los fenómenos no dejan de surgir; tal es el caso de todo lo acontecido debido a la pandemia por COVID-19, la que generó una nueva ola de temáticas para las estudiantes, así como también de nuevos retos.

En ese sentido, ya sabemos que la pandemia provocó muchos cambios en todos los ámbitos de la sociedad y, sobre todo, en el ámbito educativo. Al ser suspendidas las clases presenciales, se optó por la utilización de medios tecnológicos para dar continuidad al ciclo escolar en todos los niveles educativos. Dicha medida generó un fenómeno importante en el asesoramiento de documentos de titulación, ya que la mayoría de los que desempeñamos esa función estábamos acostumbrados a trabajar con los estudiantes de manera presencial, a leer y a realizar correcciones de sus avances en hojas impresas, pero de pronto nos vimos inmersos en una serie de conflictos y dificultades físicas y emocionales, por tener que asesorar con el uso de las TIC. Entre dichas dificultades físicas está una de las más difíciles en relación con la salud ya que, en mi caso, comencé a presentar irritación en los ojos por el uso prolongado de la computadora para llevar a cabo la lectura, la revisión, las observaciones y correcciones a los documentos de los estudiantes.

Sin embargo, ante este fenómeno, mi formación de origen me ayudó mucho durante la pandemia, ya que tenía amplio conocimiento del manejo de plataformas de Learning Management Systems (LMS); que son facilitadoras del aprendizaje, como Moodle, Edmodo, Google Classroom, y de aplicaciones de comunicación como Google Meet, Zoom, WhatsApp, que me permitieron estar en contacto con los estudiantes y seguir con las asesorías de manera virtual. Asimismo, el buen manejo de un programa procesador de textos como Microsoft Word, a través de sus herramientas para revisar documentos, me permitió hacer correcciones a los avances de los documentos. Aunque cabe resaltar que es más cansado revisar documentos

de manera digital, ya que hay muchos factores que generan inconvenientes, como el no tener un buen equipo de cómputo que vuelve el trabajo lento, el brillo de la pantalla que provoca irritación en los ojos al momento de leer los documentos durante periodos prolongados, el no saber manejar correctamente las herramientas de corrección de estilo y, sobre todo, el tener que escribir sugerencias o explicar alguna modificación.

Todo ese conjunto de circunstancias antes mencionadas, sumadas a las diferentes situaciones que también presentaban los estudiantes entre las cuales destacaban: el mal funcionamiento de los equipos o fallas en los servicios de internet y de energía eléctrica hicieron que el asesoramiento de documentos de titulación durante la pandemia fuera un reto importante para los docentes. En ese sentido, la institución nos brindó todas las herramientas para llevar a cabo las funciones de docencia y asesoría, además de que nos proporcionó capacitación para el uso de las plataformas digitales para el aprendizaje.

Descripción y análisis del proceso de asesoría: una nueva experiencia

En relación con el proceso de asesoramiento del trabajo titulado “Estrategias para favorecer la autonomía y la red de tutorías del modelo ABCD del CONAFE con alumnos preescolares”, fue una experiencia diferente a todas las anteriores. Esto debido a que en el tiempo en que los estudiantes comenzarían a cursar el séptimo semestre, la autoridad educativa federal, a través de la Dirección General de Educación Superior Magisterial (DGESUM), firmó un convenio de colaboración con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), en el que las y los estudiantes de las Escuelas Normales del país participarían como educadores comunitarios (EC) por un ciclo escolar, al finalizar del cual al estudiante se le liberaría el servicio social y la práctica profesional; cuatro de los cinco estudiantes que me asignaron para asesorar se inscribieron como EC.

Ahora bien, el CONAFE, es un organismo público descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que brinda servicios de educación comunitaria para el bienestar desde la primera infancia a niñas, niños y

adolescentes que habitan en localidades de alta y muy alta marginación de nuestro país, donde no es posible contar con un servicio educativo regular. Como ya lo había comentado, esta experiencia fue muy diferente a la de otros años, ya que las o los estudiantes, al estar inscritos como EC, tienen que cumplir con una serie de obligaciones similares a las de un trabajo formal. Por lo que prácticamente el último año de clases estuvieron fuera de la institución, lo cual trajo consigo una serie de complicaciones en la elaboración del documento y del proceso de asesoramiento.

A continuación haré algunas precisiones respecto a las complicaciones a las que hago referencia en el párrafo anterior. Cuando asesoramos a un o una estudiante asignada(o) en un jardín de niños regular, dentro o en los alrededores de la ciudad de Villahermosa, para llevar a cabo sus prácticas profesionales y servicio social, las estudiantes asisten regularmente a la Escuela Normal en el turno vespertino a tomar uno o dos cursos curriculares; por lo tanto, se programan asesorías con el fin de revisar avances o despejar dudas, sugerir bibliografía, hacer observaciones y correcciones, todo de manera presencial. En el caso de las estudiantes inscritas en el programa de CONAFE no fue así, ya que muchos de ellos fueron asignados a comunidades muy apartadas de la ciudad, algunas de difícil acceso y sin el servicio de internet, lo cual dificultó la asesoría permanente. Aunque ya habíamos regresado a las clases presenciales, las asesorías se llevaron a cabo en línea, ya que fue muy difícil conseguir permisos constantes para faltar a la comunidad asignada y asistir por las tardes a la Escuela Normal.

En ese sentido, la autora del documento que asesoré y al que hice referencia en los párrafos anteriores tuvo dificultades que amenazaron la conclusión a tiempo del documento; por lo que considero que fue un gran reto para ella cumplir con la función de EC y a la vez trabajar en su documento para titularse; no obstante, demostró una gran responsabilidad y compromiso. Sumado a esto, manifestó tener habilidad para la redacción, lo que hizo que el proceso de las revisiones no fuera tan extenuante y que pudiéramos cumplir con todos los plazos para la entrega de avances y demás.

Una de las preguntas que le hice a la estudiante tras finalizar el documento fue qué le había parecido la experiencia de EC, a lo que ella mencionó en su respuesta aspectos positivos y negativos. Entre los positivos, comentó que fue muy grata y de mucho aprendizaje ya que prácticamente se

encontraba laborando, a cargo de un grupo de niños y niñas. Además de que tuvo la oportunidad de interactuar con los tutores y los padres de familia y con la comunidad entera, cosa que no sucede frecuentemente cuando sólo se realiza la práctica en un jardín de niños dentro de la ciudad. En relación con los aspectos negativos, comentó, referente a los tiempos de traslado, ya que le tomaba casi cuatro horas del día sólo en ir y regresar de la comunidad, aunado a las malas condiciones de los caminos para el acceso y en algunos casos a la inseguridad. En cuanto a la parte académica, fue difícil la planeación, ya que se trabajó con un grupo multigrado; pero, en definitiva, recomienda a las estudiantes tomar este tipo de oportunidades, ya que considera que sí tuvo un crecimiento exponencial en el aspecto personal y, sobre todo, el académico.

Por otra parte, considero que es muy importante que el estudiante normalista conozca las modalidades de titulación desde el primer semestre, pero de una forma extensa, no sólo que reciban una introducción de cada una de ellas y de sus características, porque al saber cómo se estructura y cómo se realiza cada una de sus partes, tendrán información sólida para contrastarla con la realidad: que observen en sus jardines de prácticas y puedan inclinarse por la modalidad que más les interese.

Una valoración del proceso de asesoría

Ante este hecho, si tuviera que recomendar alguna modalidad de titulación a los futuros estudiantes que están por iniciar esa etapa de sus estudios les diría que, si lo que desean es mejorar un área de dificultad para sus alumnos, mediante la planeación y el desarrollo de propuestas de intervención pertinentes e innovadoras y que, a su vez, les permita identificar y reflexionar en torno a sus áreas de oportunidad durante la práctica y lo que podrían hacer para mejorarla, les recomendaría que optaran por la modalidad de informes de práctica. Ahora que si lo que desean es demostrar el grado de competencia adquirido al término de sus estudios mediante un análisis crítico y reflexivo de evidencias, que permitan visualizar de manera gradual la adquisición total de las competencias del perfil de egreso durante toda su trayectoria en la Escuela Normal, les diría que eligieran la modalidad de

portafolio de evidencias. Por último, si lo que desean es aportar conocimiento e información innovadora en algún área o campo de conocimiento que esté dentro del contexto educativo y, sobre todo del nivel preescolar, entonces deberán optar por la modalidad de tesis de investigación.

Por otro lado, algo que he observado y registrado durante toda mi experiencia en relación con la asesoría de documentos de titulación es que las y los estudiantes llegan a séptimo semestre con carencias en varios aspectos que influyen de manera importante al momento de realizar un documento de titulación. Me refiero específicamente a habilidades de lectura y comprensión de textos, redacción, ortografía, hábitos de estudio, búsqueda de información documental impresa y digital, manejo de plataformas digitales para la investigación, dominio avanzado de un procesador de textos y conocimiento amplio de la modalidad de titulación elegida.

Las insuficiencias antes mencionadas regularmente son detectadas al inicio de las asesorías en la construcción del protocolo de investigación si es una tesis, en el plan de acción si es un informe de prácticas profesionales o en el esquema si es un portafolio. Gracias a esa detección temprana, en mi planeación incluyo la elaboración de un plan de asesoramiento que me permita desarrollar en el estudiante las habilidades necesarias y, al mismo tiempo, avanzar en la construcción del documento de titulación. Continuamente he tratado de ser un asesor que les brinda apoyo en todo momento, paciente y, sobre todo, empático con las circunstancias personales que puedan presentar.

Si tuviese que dar algunos consejos a otros colegas para guiar a sus estudiantes durante la elaboración de una tesis, un informe de prácticas o un portafolio de evidencias, éstos serían: en primera instancia, tratar de respetar hasta donde se pueda la temática que haya elegido el estudiante, ya que, como mencioné anteriormente, servirá para que tenga mayor interés al momento del desarrollo de su documento. En segunda instancia, de tener mucha paciencia con el estudiante al momento de realizar correcciones a su documento, ya que a veces quisiéramos que ellos redactaran de manera impecable o que lo hicieran con el mismo estilo que el nuestro; pero eso no es posible ya que ellos tienen que forjar su propio estilo, siempre y cuando respeten las reglas de ortografía y gramática y demás lineamientos como el estilo propuesto por la American Psychological Association (APA) el cual es

un conjunto de lineamientos para la comunicación académica clara y precisa que en México es aceptado por la gran mayoría de las instituciones de educación superior.

Otro consejo que me ha funcionado, es dejar que ellos busquen su propio espacio y tiempo donde se puedan concentrar para realizar los avances de sus documentos, pues a veces he notado que algunos colegas citan a sus asesorados en la institución y los ponen a redactar en lugares como la biblioteca, donde hay demasiados distractores que hacen más difícil el trabajo de redacción.

Con base en las experiencias que he tenido en el desarrollo de esta función, considero que uno de los atributos que debe tener un asesor es el ser un profesional especializado en la temática que el estudiante ha elegido, ya que eso ayudará a que se le pueda orientar de una mejor forma en todas las áreas del documento. En lo personal, en muchas asesorías he sufrido estrés, ya que he tenido que investigar por mi cuenta sobre los temas que los estudiantes eligen para poder brindarles sugerencias con fundamento, y también he tenido que apoyarme en algún compañero especialista en dicho tema. En ese sentido, cabe señalar que mis colegas también han buscado mi apoyo cuando les ha correspondido asesorar temáticas de mi especialidad.

Pudiera decirse que lo mencionado antes es algo positivo, ya que los asesores estamos realizando un trabajo colaborativo e interdisciplinario. Creo que lo ideal sería que la asignación de asesores se realice en relación con los temas elegidos por las estudiantes, con base en el perfil del docente o en el curso que imparte; eso abonaría de manera significativa a la calidad de los documentos que se elaboran, porque el asesor podría demostrar aún más su potencial.

Aunque lo anterior se ve muy complejo en nuestra institución debido a que, al menos en las escuelas normales del estado, se produce un fenómeno muy particular, que es la titulación de toda una generación en un periodo muy corto de tiempo. Esto se debe a que a los estudiantes que están por egresar se les da la oportunidad de registrarse y presentar el examen para ingresar al servicio docente, lo que provoca que tengan que estar titulados de inmediato, ya que si el resultado llega a ser favorable para un estudiante y lo eligen para la asignación de una plaza docente, pues uno de los principales

requisitos es el título profesional o el acta de examen en su caso. Por otra parte, está la cuestión de que la planta docente de la institución es de casi 50 docentes, de los cuales no todos pueden ser asesores por los requisitos que se exigen para esta labor, como el tipo de plaza, el tiempo de contratación y el perfil académico; por otro lado, las generaciones por lo regular son de 100 estudiantes o, como en este año, de 130. Por todo lo anterior se vuelve muy compleja la asignación de estudiantes para la asesoría de titulación.

Otro de nuestras obligaciones como asesores es tratar de estar disponibles para cuando el estudiante requiera alguna asesoría fuera de las establecidas en la programación. Hay que ser tolerantes y comprender que los alumnos pasan por muchas situaciones personales, por las que en ocasiones tienen que faltar a una asesoría, pero posteriormente solicitan un nuevo espacio para el cumplimiento de los trabajos.

Para concluir esta reflexión, no me queda más que decir que ser asesor de documentos de las modalidades de titulación ha sido una experiencia muy enriquecedora, ya que a través de la construcción de dichos documentos se ha producido un intercambio de conocimientos en relación con lo que como asesor he podido aportar a los estudiantes y, a la vez, de lo mucho que he podido aprender de la diversidad de temas y fenómenos en torno de la educación, por parte de los estudiantes y de otros colegas.

La investigación acción: la asesoría del documento de titulación y el método Montessori

EUGENIA SEBASTIANA DEL ROSARIO DOMÍNGUEZ ESTRADA*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.136.04.02>

Introducción

Al llevar a cabo un análisis de una de las actividades sustantivas de una institución de educación superior, como es la dirección de tesis en la Escuela Normal Rosario María Gutiérrez Eskildsen de la Licenciatura en Educación Preescolar, es imperioso aceptar la gran responsabilidad del asesor en la producción académica de los alumnos normalistas. Estos últimos tienen insumos básicos al iniciar la actividad investigativa; sin embargo, existen situaciones que influyen y limitan este trabajo: por un lado, en relación con los cursos de la malla curricular, en el sentido de que pierden su continuidad porque no se entretienen con las evidencias que los estudiantes generan, y por otro lado, porque quienes impartimos esos cursos muchas veces no consideramos esas evidencias de los alumnos.

Esto trae como consecuencia que el asesorado llegue al proceso con muchas indefiniciones relativas a la problemática que habrá de atender o investigar durante el proceso de asesoría. Hacer visible la labor del asesor es difícil, porque es una práctica que, entre la infinidad de roles y funciones que desempeña el docente-asesor, no posee espacios para realizar estos ejercicios metacognitivos. Para iniciar el proceso de asesoría, a los estudiantes normalistas se les asignó un asesor, que en esta ocasión ocurrió a mediados de sexto semestre. En este punto del proceso los estudiantes deben estar

* Maestra en Gestión Educativa, docente de tres cuartos de tiempo en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5417-6592>

asignados en jardines de niños de Educación Preescolar para que puedan realizar el análisis y la reflexión de sus experiencias en el trabajo docente.

Este trabajo de asesoría tuvo como contexto la pandemia por COVID-19; en promedio, se llevó a cabo durante seis meses en línea y el resto lo concluimos de forma presencial. En ese sentido, uno de los problemas radicó en los procesos de comunicación de las actividades en línea de la asesoría, lo que originó la imposibilidad de dar respuesta oportuna a dudas, sugerencias e, incluso, a aspectos desconocidos por el asesorado y, que requerían de un acompañamiento más cercano; otra de las dificultades que hicieron más complicado el proceso fue la mala señal de la red de internet. En el caso de mi asesorada, geográficamente estaba en un lugar con muy poca recepción, y en mi caso fue necesario contratar el servicio de internet para mi domicilio, debido a que toda la dinámica de trabajo había cambiado y era necesario mantenerse en línea casi todo el día.

Por lo anterior, nos enfrentamos a una serie de dificultades, tanto técnicas, como referentes al fenómeno de la virtualidad y a los espacios de asesoría, ya que ambas figuras —asesor y asesorado— teníamos funciones que realizar por las mañanas; en el caso del asesorado, cumplir con su periodo de prácticas profesionales y de servicio social y, por la tarde, atender sus cursos de séptimo semestre, ambas actividades en línea; en el caso del asesor, su rol de maestro de educación básica por las mañanas y por las tardes la impartición de clases en la Escuela Normal, ambas funciones en línea, así como su obligación de atender las acciones propias del departamento de evaluación, en ese entonces a mi cargo, además de funciones como tutor y miembro de dos academias.

Plan de acción

Planificación

La asesoría académica en línea. Para Flores (2006), en la modalidad en línea el profesor y los alumnos están en espacios físicos diferentes y se comunican en tiempos distintos. En ese sentido, las asesorías, antes de la pandemia en nuestra escuela normal usualmente se hicieron de forma presencial. La aten-

ción fue individual y personalizada; sin embargo, a partir de la pandemia por COVID-19, la dinámica cambió de forma súbita, y aunque su propósito final no cambió, las estrategias de interacción entre asesor/asesorado representó una experiencia nueva para ambos actores.

La asesoría, de acuerdo con Del Castillo (2007), es el espacio en el que el asesor interactúa con sus estudiantes acerca de los materiales, los contenidos y el proceso de evaluación, para construir aprendizajes significativos, independientemente de la modalidad presencial, abierta o a distancia. Es un proceso de enseñanza-aprendizaje, de preparación, que concluye de manera agradable con la graduación. En la Escuela Normal, en esta ocasión, el proceso de asesoría fue totalmente diferente a otros. Situémonos en que vivíamos una pandemia, por lo que la asignación de las asesoradas, la presentación y todo el protocolo de inicio de esta actividad sustantiva, se realizaron en línea. Por lo anterior tenemos que reconocer que fue un proceso impersonal y hasta cierto punto frío en referencia a las emociones humanas que emanan de una relación más vivencial, como había sucedido en otros procesos; por lo tanto, considero que en éste ambas partes nos mostrábamos tímidas y reservadas al principio.

El establecimiento de una agenda de trabajo, que incluyó sesiones síncronas dos veces a la semana, además del intercambio de ideas y dudas a través de la red social Whatsapp, contribuyó al proceso de adaptación a esta nueva situación del trabajo en línea. Entonces empezamos a sentirnos más cómodos y poco a poco creamos una atmósfera de confianza mutua. Esta agenda estuvo determinada por los avances personales de la estudiante. Cuando avanzaba en algún proceso de la estructura del protocolo de investigación y, posteriormente, en el desarrollo de la tesis, me enviaba al correo los avances y me avisaba vía Whatsapp del envío de los archivos, con la finalidad de que los atendiera oportunamente. Considero que con esta dinámica personal de trabajo que se instauró la administración del tiempo fue más eficiente.

Otro aspecto que contribuyó al buen desarrollo de este trabajo, fueron las fortalezas de la estudiante; una de ellas fue su trabajo autónomo, que en muchas ocasiones logró cumplir con la agenda que estableció el Departamento de Control Escolar de la Escuela Normal, así como el dominio que demostró de las tecnologías de la Información y la comunicación (TIC), lo

que fue de gran ayuda. Debo reconocer que, por mi parte, tenía pocas habilidades en el manejo y uso de las TIC; sin embargo, con el apoyo y la experiencia de mi asesora pude vencer los obstáculos que se me presentaron. Por ello, la sistematización de experiencias que involucran la asesoría académica en línea fue uno de los aspectos relevantes de este trabajo y que se recupera en este escrito.

Para las asesorías en línea usamos Google Meet, que es la aplicación de videoconferencias de Google a la que accedimos a través del correo institucional que nos proporcionó la Dirección General de Educación Superior del Magisterio (DGESUM). Las asesorías fueron programadas una vez a la semana los días martes, y cuando se presentaban dudas que no podían esperar a resolver hasta el siguiente martes, nos reuníamos los sábados. Estas últimas, por llevarse a cabo en fines de semana fueron más cómodas, sin un horario limitado, lo que hizo la acción de asesoría más asertiva. De igual forma utilizamos la plataforma Google Classroom, cuyas herramientas nos facilitaron la comunicación y la organización, el trabajo en línea de forma colaborativa y la planificación del proceso de asesoría. Esta misma plataforma también fue utilizada para tareas específicas, como el almacenamiento de la evidencia de la evolución de la investigación e intercambio de información, y para el reporte de la evaluación formativa y sumativa del proceso de la asesoría en línea que se reportó al departamento de titulación y al departamento de control escolar, respectivamente.

De este modo, de acuerdo con Castro *et al.* (2007), Vizcarra-Brito *et al.* (2016) y Martín *et al.* (2011), a través del uso de las TIC, establecimos otras formas de comunicación entre el profesor y las estudiantes, lo que favoreció la construcción de conocimientos significativos, el desarrollo de competencias y la creación de ambientes favorables, colaborativos y flexibles

Acción

Ahora bien, en cuanto al proceso de asesoría para la elaboración del documento de titulación bajo la modalidad de tesis, empezaré por clarificar el origen de la palabra *tesis*. El diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2023) define la tesis como la “conclusión, proposición que se mantiene con razonamientos”. Lo anterior permite comprender todo el trabajo de búsque-

da, lectura, análisis, comprensión y redacción que hay detrás del proceso de asesoría de un documento de titulación bajo la modalidad de tesis.

Aunado a ese trabajo, están las áreas de oportunidad con las que llegan los estudiantes normalistas a este último tramo de la formación inicial. Una de esas áreas es la relacionada con la redacción, la organización de las ideas y el análisis de los hallazgos para dar forma al escrito académico y que derivará en la tesis de grado de licenciatura. Por lo que, en lo sucesivo, este proceso de apropiación de las habilidades investigativas tendrá que ser más energético en los semestres precedentes con el fin de que el estudiantado llegue con mejores saberes para llevar a cabo la preparación del documento de titulación.

Un buen inicio para llevar a cabo este trabajo de investigación fue el conocimiento previo de la alumna asesorada, quien tenía muy bien definida la temática por abordar, que en este caso específico fue el método Montessori y la autonomía de los niños preescolares. En nuestra primera entrevista vía Meet, la estudiante me platicó los motivos por los cuales le agradaba desarrollar este tema en la modalidad de tesis. La seguridad que mostró me comprometió a investigar más sobre el tema, el cual sólo conocía de forma muy superficial. Mientras hacía la búsqueda de información, le solicité a mi asesorada que investigara todo lo referente al estado del arte y diseñara una matriz de referentes. En el momento en que ella alimentaba esta base de datos, yo como asesor pude estudiar sobre el tema elegido por la estudiante. Aproximadamente dos semanas después le solicité que realizara un ejercicio de análisis a partir de una serie de preguntas: ¿Qué se quiere conocer o saber?, ¿para qué? o ¿por qué? ¿Qué se ha visto en relación con el tema en su ámbito profesional? Con el contenido de las respuestas le pedí que planteara el problema y que redactara la justificación; así, poco a poco, el proceso de elaboración del protocolo tomó forma, y conforme se presentaban las dudas, la asesorada buscó en diversas fuentes de información —libros, videos, documentales— revistas, para resolver las dudas y alimentar la matriz de referentes, la cual fue una herramienta de gran ayuda.

Las fuentes consultadas de donde se obtuvo la información para construir el estado del arte y fundamentar la investigación fueron de alto prestigio académico, como el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), una base de datos del Instituto de Investigaciones sobre

la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (IISUE-UNAM); la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Scientific Electronic Library Online o Biblioteca Científica Electrónica en Línea (SciELO), el portal de difusión de la producción científica hispana (Dialnet), el portal para académicos en formato de red social Academia.edu, el Education Resources Information Center (ERIC), el motor de búsqueda WorldWideScience.org, entre otros. Las publicaciones revisadas tenían entre ocho y 10 años de antigüedad.

Por otra parte, el trabajo de asesoría de un documento de titulación, bajo cualquier modalidad, debe contribuir de forma simultánea al desarrollo de habilidades investigativas para las partes involucradas. Debe ser un proceso de formación en el que el asesorado disfrute en la búsqueda, la redacción y el análisis de la información; debe ser capaz de comunicar y discutir la experiencia que está viviendo consigo mismo, con el asesor, con su práctica docente y con los autores que sustentan su investigación. Por lo tanto, la tesis de licenciatura tiene una gran relevancia en la vida académica de un individuo, ya que de ella depende la apropiación que haga del gusto por el proceso de investigación, que aprenda a utilizar el método científico como una herramienta que de voz a sus experiencias y que adquiera las habilidades necesarias para hacer investigación educativa en el futuro.

En este acompañamiento a la estudiante para que llevara a cabo su trabajo de investigación, una de las experiencias más significativas durante la asesoría fueron las preguntas que surgieron durante el proceso y que yo, como asesor, tenía la responsabilidad de propiciar que la asesorada fuera capaz de responder. La sed de respuestas de la estudiante me hizo reconocer que tenía que leer e investigar para poder llevar a mi asesorada a un análisis profundo de sus hallazgos bajo la mirada teórica de los autores que ella proponía para valorar la pertinencia de los enfoques y las posturas epistemológicas. He de reconocer que no fue una tarea fácil. Fue una labor que demandó mucho tiempo de lecturas, revisión, análisis y discusiones de ambas partes. En este momento del proceso ya estábamos en clases presenciales lo que hizo un poco más fácil la continuidad del trabajo de asesoría.

Observación y evaluación

En este proceso de análisis metacognitivo a través de la investigación-acción participativa, la observación cobra mayor relevancia al poder ser un testigo directo de la dinámica que hay que reflexionar; en este sentido, se trata de volver a reconstruir los hechos a través de un análisis más exhaustivo y, de este modo, acercarnos a la realidad. Este método de investigación propone una cercanía cultural con lo propio que permite superar el léxico académico limitante; busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y las experiencias de la gente común, para colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y los grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo, que están más atrasados (Ortiz y Borjas, 2008, y Flores-Kastanis *et al.*, 2009).

Considero importante mencionar que, desde un inicio, cuando se definió la línea de la asesoría se fijó la fecha del 17 de mayo para la entrega del borrador final. Esta fecha fue relevante para establecer el cronograma de actividades en la investigación. La dinámica de la asesoría presencial consistió en leer, reflexionar y debatir sobre lo redactado; esta estrategia de discusión académica logró provocar en la asesorada una reflexión más profunda desde su punto de vista y con base en el sustento teórico que enmarcaba su trabajo documental. Y por parte del asesor requería tiempos de investigación y de lectura para poder orientar con precisión sobre el tema en desarrollo. Esta parte también contribuyó a la apropiación más profunda del discurso teórico de la asesorada para ir haciendo suyo el tecnicismo de la teoría Montessori.

Entre los obstáculos que identifiqué en la asesoría están los aspectos metodológicos. La investigación fue de corte cualitativo y entre las herramientas utilizadas podemos mencionar la matriz de análisis, la entrevista y el diario de la educadora. Para explicar con objetividad y veracidad el proceso de análisis de datos debí ser muy descriptiva y utilizar diagramas que le dieran claridad a mi expresión lingüística. Considero que para organizar la información no se presentaron contratiempos; sin embargo, al llegar al

plano del análisis y la reflexión, este proceso se complejizó en relación con la estructuración del texto, esto es, el ordenamiento de las secciones que conformarían el capítulo de análisis de las categorías. Sin lugar a dudas, el poco tiempo destinado en el horario oficial para dirigir una tesis en la Escuela Normal es un obstáculo que hay que vencer, por lo que considero que se deberían replantear y ampliar estos horarios con el fin de ofrecer mayores espacios que permitan al estudiante la discusión, el análisis y la comprensión teórica metodológica.

Consideraciones finales

La función de asesoría en la experiencia normalista me ha enseñado y me ha formado en esta línea; sin embargo, tengo mucho camino por recorrer, porque, como lo constaté en esta experiencia con el método Montessori, entendí que nunca estaremos totalmente preparados para guiar a nuestros estudiantes, y que se requiere la disciplina de aprender a la par y dos pasos adelante de nuestros asesorados para ser capaces de guiarlos en su búsqueda del conocimiento; sin lugar a dudas, esto no es fácil y menos porque uno va contra reloj. Por los tiempos que establece el departamento de control escolar para la entrega del documento final, esto es un problema del sistema y es el asesor quien tiene que solucionarlo a partir de asumir la responsabilidad de ser motivador y formador y tener una actitud de empatía y profesionalismo para guiar, aprender y enseñar con la pedagogía del error.

Después de haber realizado la asesoría en línea de un documento de titulación, sin previa experiencia, planteo el siguiente argumento: la asesoría del documento de titulación en línea tiene un efecto poderoso en la apropiación y el desarrollo de las habilidades y los saberes relacionados con la investigación en los estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar. Considero que esta actividad académica es de muchos aprendizajes en los asesorados, porque se les presenta como una modalidad flexible que se adapta a las dinámicas personales, laborales e, incluso, a las cargas académicas y no se pierde el propósito de realizar una investigación que lleva al mejoramiento académico de los actores y de la institución formadora de docentes.

Finalmente, un aspecto en el que vale la pena detenernos y reflexionar de manera analítica y reflexiva es el trabajo colegiado de los asesores. Hargreaves y Fullan (2012) lo denominan *capital profesional*, integrado por el capital humano, social y decisorio de la profesión docente; son enfáticos al señalar que los maestros y los directores tienen que derribar los muros del aislamiento del aula y convertir la enseñanza en una profesión más cooperativa y colegiada, no sólo porque esto sea profesionalmente factible, sino porque también mejora el aprendizaje y los resultados de los estudiantes. La función de la dirección o asesoría de documentos recepcionales tendrá que ponerse a discusión con los colegas para incrementar la posibilidad de dar mejores soluciones académicas y llevar a buen término el proceso de investigación, lo cual se podrá lograr cuando haya disposición y los canales de comunicación fluyan de ambas partes, tanto del asesor como del asesorado, pero también cuando existan verdaderas comunidades de aprendizaje compuestas por los colectivos docentes de la Escuela Normal.

La transformación hacia una nueva Escuela Normal no es una especie de magia. Hargreaves y Fullan señalan que implica y exige actos individuales y colectivos de inversión, una perspectiva inspiradora y un conjunto cohesionado de operaciones que despliegue la capacidad de todos y propicie el aprendizaje permanente mientras se camina hacia delante. El propósito del capital profesional es empujar, halar y alentar al individuo, al grupo y al sistema, de tal modo que hagamos del desarrollo del capital profesional una puesta en común que mejore el aprendizaje y el rendimiento en todas partes.

Bibliografía

- Castro, S., Guzmán, B. y Casado, D. (2007). Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13(23), 213-234. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102311.pdf>.
- Del Castillo, J. C. (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis. *Visión Gerencial*, 16-32. <https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545877006.pdf>.
- Flores, E. (2006). Encontrando al profesor "virtual". Resultado de un proyecto de investigación-acción. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 91-128. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002806.pdf>
- Flores-Kastanis, E. Montoya-Vargas, J. y H. Suárez, D. (2009). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana. Un mapa de otra parte del mundo. *Re-*

- vista Mexicana de Investigación Educativa* (14), 40, pp. 289-308. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n40/v14n40a13.pdf>.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. [*Capital Professional. Transforming Teaching in Every School*]. Ediciones Morata. Madrid. <https://es.scribd.com/read/282800523/Capital-profesional>.
- Martín, C. A. M., Domínguez, S. M. y Paralera, M. C. (2011). El entorno virtual: un espacio para el aprendizaje colaborativo. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (35), a161. <https://doi.org/10.21556/edutec.2011.35.417>.
- Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). La investigación-acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12217404.pdf>.
- Real Academia Española (2 de agosto de 2023). <https://dle.rae.es/tesis>.
- Vizcarra-Brito, J. J., Osuna-Lizárraga, M. Z. y Salas-Aragón, F. A. (2016). La asesoría académica en línea para la enseñanza y el aprendizaje del español. Una experiencia del sistema educativo Valladolid. *Ra Ximhai*, 12(6), 153-163. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194009.pdf>.

La asesoría de tesis de investigación cuantitativa: una estrategia de acompañamiento

DINA VERÓNICA GALLEGOS FERNÁNDEZ*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.136.04.03>

La redacción del documento en proceso de titulación implica un esfuerzo por sistematizar el desarrollo de competencias teóricas y prácticas, que es motivo del último eslabón en la cadena de la formación docente y que requiere procesos de escritura a un nivel alto de reflexión y análisis. Esto supone que los estudiantes deben movilizar recursos de reflexión y análisis, que en la mayoría de los casos han sido poco ejercitados durante su formación.

En el plan de estudios vigente se consideran tres modalidades de titulación: tesis, informe de prácticas profesionales y portafolio. La más solicitada por los estudiantes y la más demandada por los docentes, en el caso de la licenciatura en Educación Primaria, es la tesis. Por un lado, es la modalidad mejor valorada por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Prodep) y por otro, es la orientación que se aborda desde el curso de herramientas básicas para la investigación educativa en quinto semestre.

En las orientaciones para las modalidades de titulación se sugiere la integración de una comisión de titulación, para lo cual se definen criterios dirigidos a los docentes que aspiren a formar parte de aquella. Desde esa comisión se ha construido una serie de documentos orientadores que en principio tienen como finalidad acotar las dudas de los estudiantes. Tanto

* Doctora en Métodos Intervención, Diagnóstico y Evaluación, docente de tiempo completo en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Primaria. Tabasco, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2986-0744>

para el protocolo como para la tesis, la comisión de titulación ha construido una lista de cotejo, con la cual se revisan tanto el protocolo como los capítulos que la integran.

El proceso de desarrollo del protocolo y sus apartados

Instrumento de evaluación: lista de cotejo

Este documento, también conocido como lista de verificación, por definición debe ofrecer al estudiante referentes claros del desempeño que se espera en cada uno de los momentos del desarrollo de su trabajo de investigación. Los aspectos que en esa lista se señalen deben ser precisos.

La lista de cotejo que se emite desde la comisión de titulación para la revisión de los trabajos de los estudiantes recupera aspectos cuantitativos como, por ejemplo, número de páginas por apartado, así como otros de carácter más subjetivo donde interviene el juicio del revisor, quien no siempre ha realizado ejercicios de producción escrita para estar familiarizado con el desarrollo y los términos de un documento de titulación. La escala de valoración se ajusta a SÍ/NO.

Más allá de la limitación que supone revisar un documento de carácter argumentativo con una lista de cotejo, ésta se les proporciona a los estudiantes por lo menos para seguir el orden y los aspectos que se señalan en ella. Si embargo, si la lista de cotejo exige tres páginas, los estudiantes interpretan que es suficiente con que la tercera página contenga un párrafo.

Consistencia interna metodológica

Para los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria, el primer documento para iniciar con su proceso de titulación es el protocolo. Éste se integra por planteamiento del problema, objetivos, justificación, hipótesis, metodología, marco teórico —referentes conceptuales, empíricos y teóricos—. Posteriormente, y a partir de lo anterior, se lleva a cabo el desarrollo de los capítulos de la tesis.

Planteamiento del problema

El planteamiento del problema supone el primer obstáculo en este proceso de redacción, pues implica un proceso narrativo-analítico. En este apartado, el estudiante debe dejar claro cuál es la dificultad que ha observado como resultado de su experiencia en la práctica, misma que le parece importante abordar desde un proceso de investigación educativa. Como resultado de diferentes momentos de trabajo con los estudiantes he podido observar que se les dificulta abstraer esa realidad observada y concretarla en una oración que evidencie una situación poco deseable en el aula. Por el contrario, les resulta más fácil plasmar su juicio sin percatarse de lo observado. Por lo anterior, consideré necesaria una estrategia que les ayudara; una estrategia que, de acuerdo con los planteamientos de Moran (Uribe, 2009), permitiría esa abstracción, partiendo de lo simple hasta llegar a lo complejo.

Hacer una construcción de lo simple a lo complejo implica identificar la semilla generadora, e ir agregando otros factores o variables para arribar a lo complejo, no necesariamente como sinónimo de difícil.

Desde esta perspectiva, lo primero que solicité a la estudiante —asesorada de tesis— fue que enunciara el problema en una oración breve de no más de dos líneas, una pequeña estructura en la que se advirtiera de manera muy clara lo que había observado y que lo contrastara con lo que estudió en los diferentes semestres —enunciar el problema—. Según esta idea, el problema debía referirse al estado negativo de la situación, más que a la falta de algo o a la inexistencia de aquello.

Sin embargo, la inercia en las formas de percibir la realidad llevó a la estudiante a enunciar el problema desde la falta, la ausencia o la solución del problema. Al revisar esta idea e insistir en el planteamiento, lo que la alumna identificó como un problema resultó ser una causa, una consecuencia o una solución hipotética.

Esta idea se pudo replantear a partir de un cuestionamiento, insistiendo en lo observado más que en la idea del juicio y respondiendo qué se observó, que se interpretó de tal o cual forma.

Una vez enunciado el problema se fueron agregando elementos, como el contexto, aspectos como la teoría o el plan de estudios que contrastaran

con lo observado en el aula, algún dato del docente del ciclo pasado, así como la identificación de la variable principal y su definición. Para concluir con el planteamiento del problema, le pedí a mi asesorada que redactara dos o tres preguntas generales a las que quisiera dar respuesta una vez concluido su primer acercamiento al problema.

Objetivos

A continuación se trabajaron los objetivos. En este apartado se identificó que éstos obedecían más a objetivos de trabajo que a objetivos de investigación. Es decir, se inició la redacción del objetivo con la actividad a realizar y no con la finalidad que se pretendía a partir de las preguntas de investigación. Se abordaron algunos fragmentos de Ballester (2004) y Hurtado de Barrera (2005) para orientar a la estudiante en el replanteamiento.

Posteriormente se realizó un ejemplo, con el cual fue más fácil para la estudiante identificar el sentido del objetivo tanto en la primera forma — dando más peso a la actividad— como en la segunda forma — dando el peso a la finalidad en términos de la expectativa con la investigación—. Lo anterior sugirió invertir el orden de las palabras en la redacción. Este ejercicio le permitió a la estudiante establecer la diferencia entre un objetivo de trabajo y uno de investigación.

Justificación

La justificación se elaboró con una guía de preguntas; sin embargo, en un primer momento resultó difícil para la estudiante identificar elementos asociados a la pregunta; por ejemplo: ¿por qué es importante realizar esta investigación? Su primer planteamiento fue el siguiente:

En los últimos años la educación socioemocional ha tenido gran relevancia en la educación de los niños, aunque durante el confinamiento los niños pasaron por diversas situaciones académicas y personales, por lo que se vio afectado su estado emocional y su rendimiento académico.

Por ello, es necesario conocer la importancia que tiene el desarrollo socioemocional en la vida de una persona, e identificar las diferentes circuns-

tancias que presentan los niños para lograr trabajar con ellos para que desarrollen habilidades, actitudes y valores que ayuden a los alumnos a conocer y manejar sus emociones.

Posteriormente, revisé con mi asesora y le pedí que describiera, en qué consistía para ella la relevancia del tema, desde lo observado en la práctica, y por qué consideraba que ese tema era importante. En este segundo bucle el planteamiento fue mucho más argumentado y claro:

Este trabajo se realizó con el fin de conocer el estado emocional en el que se encuentran los alumnos del tercer grado, grupo B, e identificar cómo las emociones afectan su rendimiento académico, creando así comportamientos negativos en ellos y en su interacción con la sociedad.

En los planes de estudios anteriores no se había planteado de manera formal la educación socioemocional; además, los niños nunca se habían enfrentado a una situación similar a la que se ha experimentado con la pandemia, vivenciando diversas situaciones académicas y personales, logrando un desbalance en su estado emocional y en su rendimiento académico.

Por ello, es importante conocer el desarrollo socioemocional en la vida de una persona e identificar las diferentes circunstancias que presentan los niños para lograr trabajar con ellos desarrollando habilidades, actitudes y valores, creando empatía en ellos que los ayuden a conocer y manejar sus emociones. [Jiménez, 2022]

De forma similar se trabajaron los otros aspectos que se deben considerar en la justificación: interés, beneficiarios, impacto social.

Hipótesis

Establecer una relación de causa-efecto no supuso para la estudiante una dificultad, pues la construyó a partir de una analogía que ella misma hizo. La hipótesis planteada se basó en una perspectiva cuantitativa.

Tabla 1. *Paradigmas y enfoques de la investigación*

<i>Paradigma</i>	<i>Enfoque</i>	<i>Cuestiones que plantea</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Diseño de Investigación</i>	<i>Técnicas e instrumentos</i>
Cuantitativo	Empírico analítico (positivista, hipotético deductivo)	Relación entre variables, relación de causalidad	Describir, predecir, verificar, explicar, contrastar y modelar	Experimental, cuasiexperimental y <i>ex post facto</i>	Encuestas, observación sistemática, tests, cuestionario estructurado (escala, lista de cotejo, escala dicotómica, rúbrica)
Cualitativo	Constructivista (idealista o interpretativo)	Percepciones, vivencias, significados del fenómeno para los implicados; conductas, creencias, actitudes, estructuras	Descubrir, generar, comprender el fenómeno, describir.	Estudio de casos, etnografía, investigación fenomenológica	Observación participante y no participante, entrevistas a profundidad y semi-estructurada. Instrumentos: guías de entrevistas y observación, diarios, documentos oficiales y personales
	Sociocrítico (crítico dialéctico)	Cambios a realizar, cómo transformar la realidad, las creencias y la praxis educativa	Transformar, concienciar, emancipar, optimizar e innovar	Investigación-acción e investigación cooperativa	Observación participante y no participante, entrevistas a profundidad y semi-estructurada. Instrumentos: guías de entrevistas y observación, diarios, documentos oficiales y personales.

Fuente: Tomado de *Guía para la elaboración de proyectos de investigación educativa* (Ramón y García, 2013, p. 27).

Metodología

Este apartado siempre ha supuesto una dificultad para los estudiantes en el último trayecto de su preparación profesional. Por eso, después de más de ocho años de asesorar trabajos bajo las diferentes modalidades de titulación, quienes hemos integrado la comisión de titulación nos hemos dado a la tarea de elaborar un documento con pautas para orientar a los estudiantes. La tabla 1 muestra el esquema propuesto a los estudiantes para la definición de la metodología.

Para el desarrollo de este apartado, al contrario de lo que se sugiere en la literatura, iniciamos con la identificación del instrumento. Considerando lo complejo que resulta la metodología, para la estudiante fue más fácil iniciar por definir su afinidad con algún instrumento de recogida de información. Según esta idea, se hizo énfasis en identificar el instrumento en congruencia con el objetivo.

Posteriormente atendimos el diseño de investigación, lo cual implicaba la forma y el momento para la recogida de información. En este caso, algunas lecturas como las de Inche *et al.* (2003) y Bisquerra (2009) ayudaron a la estudiante a definir este aspecto.

Por último, en materiales como los de González (2005), Ricoy (2006) y Torres (2016) la estudiante recuperó aspectos relacionados con el paradigma y el enfoque. Éstos le permitieron construir una perspectiva más completa y compleja, iniciada con la selección del instrumento. Así la metodología se definió con base en el paradigma cuantitativo.

El instrumento no fue construido *ex profeso*. Más bien se tomó uno diseñado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016a), extraído del Programa Nacional de Convivencia Escolar, creado para que los docentes hicieran una valoración socioemocional a los niños a partir de la observación. El instrumento cuenta con la Ficha de Identificación del Instrumento de Valoración de Habilidades Sociales y Emocionales (SEP, 2016b), cuyas especificaciones nos dieron la pauta para tomar la decisión utilizarlo.

Marco teórico

Con las especificaciones que se les solicitan a los estudiantes, el marco teórico se construye a partir de referentes empíricos, referentes conceptuales y referentes teóricos.

Para la redacción del primer apartado —referentes empíricos— se definieron tres criterios: (1) Identificar entre cinco y 10 artículos empíricos afines al tema de investigación. Provenientes de revistas con rigor académico (con ISSN y cinco años publicando). (2) Los artículos debían contener datos de alguna población a través del algún instrumento y registro sistemático —no ensayos, no teóricos, no blogs— en los cuales se pudieran recuperar: el problema, los objetivos, la metodología, los instrumentos, la

muestra, los resultados y la conclusión. (3) Seleccionar los cuatro más representativos para extraer la información antes mencionada.

El segundo apartado referente a los conceptos que tienen que ver con las variables de estudio, la primera redacción de la estudiante tenía más parecido con un glosario de términos. Al respecto, se presentaron ejemplos de desarrollo cronológico, de asociación y de clasificación de conceptos. El desarrollo cronológico consistió en una redacción orientada a la evolución del término a través del tiempo y de diversos autores. La asociación de conceptos implicó hacer un análisis de los autores y de sus definiciones, para identificar similitudes. Finalmente, la clasificación le permitió a la estudiante sintetizar el énfasis de algunas definiciones. Con estas herramientas se cambió la idea del glosario y fue posible un abordaje desde la reflexión y el análisis.

Definitivamente el apartado más difícil de redactar fue el de los referentes teóricos. Aquí la pregunta obligada de la alumna fue la siguiente: ¿Y aquí qué hago, maestra? Este apartado supone revisar las teorías y/o los modelos que fundamentan el problema de investigación. En general esto resulta difícil para los estudiantes ya que implica identificar las teorías que tienen relación con su variable de investigación y definir cómo desde la teoría se contrasta el problema que se identifica. En este caso la sugerencia implicó el abordaje —desde la reflexión y el análisis— de las teorías de desarrollo socioemocional, así como del modelo de educación socioemocional de la SEP (2018).

Desde mi experiencia como asesora de titulación, el protocolo de investigación se entiende como el conjunto de principios que justifican formal y metodológicamente el primer acercamiento al inicio de la investigación. Representa para el estudiante un proceso de construcción conceptual-práctica que, como refiere Porlán (1993), implica el proceso de aprendizaje va más allá de mediar entre la teoría y la práctica, para convertirse en una mediación viva que desde la práctica reconstruye la teoría, dándole un significado, y participa en el desarrollo del conocimiento y la práctica.

Es así como los estudiantes, más que hacer una interpretación de la teoría para el desarrollo de su protocolo, construyen los apartados a partir del ensayo y el error con la orientación docente. Pero es hasta que el apartado queda conformado cuando todas las lecturas y las explicaciones sobre la teoría de lo que implica cada apartado, cobra sentido para el estudiante. Cabe señalar que al atender por lo menos a cuatro asesorados en un año,

descubrimos cómo socializan sus ideas y sus experiencias en la redacción del documento. En algunas ocasiones es posible advertir herramientas de andamiaje entre ellos.

Todos los apartados antes mencionados representan un esquema que les facilita pasar al desarrollo de los capítulos.

Los capítulos

Pasar del protocolo a los capítulos de la tesis supuso una dificultad menor: el boceto ya estaba hecho, bastante ajustado, con la menor cantidad perceptible de errores. Esto le permitió a la estudiante tener una idea más clara de cómo continuar con el desarrollo de los capítulos. La tesis se integra por tres capítulos y conclusiones. En el capítulo uno se aborda lo referente al marco teórico —referentes empíricos, conceptuales y teóricos— lo que supone ampliar la información de lo señalado en el protocolo para este apartado, cuyo documento normativo solicita una extensión de 35 a 50 páginas.

Los referentes empíricos se integraron tomando como base lo que ya se había presentado en el protocolo. Se revisaron y se recuperaron con mayor detalle los datos del procedimiento del diseño de instrumentos, recogida de información, resultados y conclusión. En cuanto a los referentes conceptuales, la idea básicamente fue ampliar la revisión en relación con perspectivas de otros autores que ofrecieran una visión más amplia acerca de cómo definir la variable de estudio.

Para hacer un cierre de esta revisión, se pidió a la estudiante asumir conceptualmente la variable de estudio. Le pedí que lo hiciera a partir de alguna de las siguientes perspectivas: asumir un concepto literal, construir un concepto propio a partir de las ideas revisadas o elegir algún aspecto de tres de los conceptos revisados.

Aun cuando no llegó al punto de asumir esta postura conceptual de forma explícita, presentó la definición utilizada en el programa de Educación Primaria. Por otra parte, las definiciones revisadas tenían similitud con el abordaje conceptual, ya que el modelo de la SEP (2017) en su bibliografía incluye a los autores revisados en la tesis.

Por último, en los referentes teóricos abordamos tres modelos teóricos de las competencias emocionales; entre ellos, el modelo oficial de la SEP, mismo

que es congruente con la propuesta del instrumento. Básicamente, la revisión consistió en explicar los tres modelos, y como cierre hicimos un análisis de los tres modelos en los que se destaca su definición y sus diferencias.

El capítulo dos corresponde a la descripción y la precisión del desarrollo metodológico llevado a cabo. En este apartado argumentamos el enfoque metodológico (paradigma: cuantitativo, enfoque: empírico analítico, diseño de la investigación: exploratorio-correlacional). Una vez definida esta ruta, la estudiante se dio a la tarea de recuperar de la bibliografía sugerida, los elementos teóricos para su justificación metodológica.

En este capítulo también se hizo la descripción de la estrategia de recogida de información y los análisis realizados. En el capítulo tres se presentan los resultados, los cuales consistieron en dos momentos.

En el primer momento, de acuerdo con las correlaciones de los indicadores y la revisión lógica del contenido, se agruparon los indicadores para construir categorías. El procedimiento lo trabajé junto con la estudiante para la primera dimensión. Las siguientes cinco dimensiones fueron preparadas por ella, quien demostró una buena comprensión del procedimiento ya que, al revisarlos en conjunto, la correspondencia de las agrupaciones fue adecuada.

En un segundo momento se construyeron tablas binarias a partir de las respuestas de los niños, se cuantificaron frecuencias y con base en las agrupaciones del primer momento, se construyeron niveles orientativos para el dominio de las competencias y las habilidades emocionales. Finalmente, se obtuvieron frecuencias a partir de los niveles anteriores.

Este procedimiento para el manejo de los datos fue una forma experimental que ofreció un buen margen de confianza. Se explicó a la asesorada el desarrollo para la primera dimensión y se le pidió que describiera este procedimiento.

El nivel de comprensión de la alumna superó mis expectativas, ya que la descripción que realizó del procedimiento fue precisa y clara. Por supuesto, también se realizaron gráficas y tablas en Excel a cargo de la estudiante.

Los datos se analizaron con el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS acrónimo en inglés [Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales]), versión 23. Por desgracia, dado el espacio que requiere en disco duro para ejecutarse no se pudo instalar en el equipo de la estudiante. Le expliqué

cómo manejar los datos y los fue corriendo en mi equipo personal. De manera aleatoria verificaba algunos procedimientos para reducir las posibilidades de errores en la ejecución y/o interpretación de los resultados.

En este momento cabe mencionar que al inicio teníamos claro que se aplicaría el instrumento propuesto por la SEP, pero no el tratamiento que haríamos de los datos. Esto último fue una idea platicada y enriquecida con la asesorada. Le causó interés y sorpresa descubrir cómo se puede llegar a resultados interesante con ese tipo de datos.

Aquí quiero recuperar la idea de la *zona de desarrollo próximo* (zdp) de Vygotsky: la diferencia entre lo que la alumna fue capaz de hacer sola, lo que fue capaz de hacer con la ayuda de la asesoría y cómo estos niveles de ayuda le permitieron desempeñarse con mayor independencia al describir los resultados de las siguientes dimensiones (Bodrova y Leong, 2004).

Estos niveles de ayuda se fueron modificando conforme se avanzaba en el desarrollo de la tesis, pasando por el protocolo. También hubo espacios de ayuda entre los estudiantes. Otra de las asesoradas hizo un buen trabajo de argumentación. Al revisar su avance me percaté de esa habilidad, por lo que le pedí que cuando sus otros compañeros le pidieran ayuda, les explicara cómo llevar a cabo el análisis para que pudieran alcanzar otros niveles de pensamiento.

Lo anterior permite asegurar que lo abordado con la estudiante estaba dentro de su ZDP. De lo contrario no habría logrado el adecuado manejo de la información. Nuevamente cobra sentido la importancia del asesor. Si éste es capaz de ofrecer a los estudiantes niveles de ayuda superiores, los estudiantes desarrollarán niveles más abstractos de pensamiento superior.

Los estudiantes esperan ayudas retadoras, novedosas, que estén dentro de su ZDP, por lo que la habilidad de los asesores para identificar los niveles de ayuda que requiere el estudiante constituye una piedra angular.

Finalmente, en el apartado de la conclusión, pregunté a la estudiante cuál era la diferencia entre resultados y conclusión, ya que según mi experiencia he observado que en la conclusión ocurren dos cosas:

- Repiten fragmentos de los resultados
- Escriben ideas muy vagas a partir de sus hallazgos sin ser concretos.

Ante esto y de forma muy precisa, la pregunta hacia la estudiante fue: ¿cuál es la diferencia entre los resultados y la conclusión? La respuesta va

desde describir que se encontró hasta que se concluye o se finaliza el trabajo. Ante la respuesta —esperada de antemano— implementé el siguiente ejercicio:

- ¿Cuál es la última película que has visto? (Su tesis.)
- ¿Podrías describir la trama? (Sus resultados.)
- ¿Con qué idea te quedas de la película? ¿Estás de acuerdo con el final? ¿Qué piensas de lo sucedido? (La conclusión.)

De acuerdo con Marzano y Kendall (cit. en Gallardo, 2009), en los niveles de pensamiento las analogías —nivel de comprensión— son buenos recursos para cerrar la brecha entre el contenido y el aprendizaje que se pretende lograr en los estudiantes.

Ante estas preguntas, en general la respuesta de los estudiantes ha sido de sorpresa; este caso no fue la excepción. Esta analogía confiere a la conclusión una idea precisa en cuanto a qué se espera leer en el apartado.

Durante el desarrollo del documento —iniciando con el protocolo y terminando con la tesis— fui señalando errores gramaticales y de ortografía. Para la Real Academia Española (RAE, 2009), la gramática considera aspectos morfológicos, semánticos y sintácticos. Las dificultades identificadas en la redacción del documento de titulación básicamente son de sintaxis: escriben enunciados con un sentido incompleto y con discordancia de género y número y de semántica: tienen problemas para establecer relaciones entre algunas palabras de la oración con un significado general y otras palabras con significados específicos.

Por otra parte, la estrategia del parafraseo se les dificulta, no obstante que está se relaciona directamente con los niveles de comprensión que han desarrollado. Ya que al tomar una idea del autor y parafrasearla, lo que generalmente se observa es la sustitución indiscriminada de una palabra por otra, lo que desdibuja el sentido original de la idea.. En este sentido, Cassany (1987), en una de sus investigaciones con jóvenes, concluye que “la comprensión lectora es la habilidad lingüística que está más relacionada con la expresión escrita y que es la actividad didáctica que parece ser más efectiva para la adquisición del código” (p. 38).

Normas APA

Después de la redacción de los diferentes apartados de la tesis, otra de las dificultades identificadas fue el manejo de las normas de la American Psychological Association (APA); sin embargo, de acuerdo con mi experiencia, considero que esto tiene que ver con la práctica, el uso y la ejercitación. Es justo en este momento cuando los estudiantes se enfrentan de manera directa y sistemática al uso de las normas APA. En este aspecto, ha resultado interesante identificar aquellos elementos que son los más utilizados por los estudiantes de acuerdo con los requerimientos de su documento.

Por lo que, desde el colegiado de titulación, nos dimos a la tarea, desde 2017, de incluir en el documento normativo la sintaxis de los aspectos más importantes —por la demanda de los documentos de los estudiantes— de las normas APA. En 2021 se editó un cuaderno para la práctica de las normas APA (Gallegos *et al.*, 2021) y en 2022 se publicó otro material actualizado.

Como es sabida la dificultad de las normas APA, en la asesoría con los estudiantes dedico un espacio tipo taller para presentar y explicar estas normas. Los jóvenes, con sus documentos abiertos durante la explicación, van identificando sus citas, sus paráfrasis, sus referencias y el formato de sus tablas y sus figuras para corregirlos. Resulta interesante observar que después de algunos cuantos ejemplos ellos asumen la revisión y el ajuste de manera autónoma.

En revisiones posteriores sólo se señaló con la herramienta de color de Microsoft Word, aquellos elementos de la norma que estaban aplicados de manera incorrecta y la estudiante ya sabía cómo ajustarlos. Esto no supuso una dificultad mayor; a veces sólo fue una omisión por la prisa.

Reflexión final

Mi actividad como asesor de tesis —en este caso— constituyó un trabajo de acompañamiento, de caminar lo más cerca que se pudo del asesorado. Asesorar con esta idea ha implicado escuchar a los estudiantes desde un inicio y a ayudarlo a definir dónde está puesto su interés en este último trayecto.

Este nivel de ayuda requiere una escucha atenta para tratar de tener clara la idea del estudiante y ofrecerle la ayuda que le permita ir construyendo su documento, sin invadir su espacio, pero sin olvidar que existe.

El documento de la asesorada fue revisado por un par académico, otra docente de la institución. En la revisión que realizó al capítulo tres, su observación fue la siguiente: “Vero, eh, el documento de Dulce, francamente, honestamente, yo lo veo muy elevado para licenciatura; o sea, la forma de analizar los resultados que tiene, créeme, es más para una maestría” (Gamas, 26 julio 2023, comunicación personal)

Este comentario me permitió dimensionar el alcance de la estudiante en esta tesis y decidir que esta experiencia, y no las otras, la presentaría en este libro.

Tuve a mi cargo la asesoría de tres documentos más; sin embargo, a pesar de la ayuda y los recursos puestos a disposición de los estudiantes, esta alumna destacó de los otros tres.

Recupero de esta experiencia que, como asesora, tengo un reto muy grande: ofrecer a los estudiantes un panorama atractivo del alcance de su trabajo y lograr que asuman el protagonismo en el desarrollo de su investigación, más que dejarse dirigir.

Bibliografía

- Ballester, B. L. (2004). Bases metodológicas de la investigación educativa. Universitat de les Illes Balears. https://www.researchgate.net/publication/265594728_Bases_metodologicas_de_la_investigacion_educativa#fullTextFileContent.
- Bisquerra, A. R. (2009). Metodología de la Investigación educativa. Madrid. Editorial La Muralla. https://www.academia.edu/38170554/METODOLOGIA%20DE%20LA%20INVESTIGACION%20EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf.
- Bodrova, E., y Leong, D. J. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: Pearson Educación. <http://www.sigeyucatan.gob.mx/materiales/1/d1/p1/1.%20Herramientas-de-La-Mente-ELENA-BODROVA1.pdf>.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós. <https://es.scribd.com/document/264284242/Describir-El-Escribir-Daniel-Cassany-1-1-pdf>.
- Gallardo, C. K. E. (2009). La nueva taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación. *Manual Nueva Taxonomía Marzano y Kendall*. http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf.
- Gallegos, F. D. V. Gamas, O. M. G., y Juárez, R. C. A. (2021). *Guía para la práctica de las*

- normas APA. Séptima edición.* Ciudad de México: Comunicación Científica. <https://doi.org/10.52501/dc.001>.
- González, F. (2005). ¿Qué es un paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. *Investigación y Postgrado*, 20(1), 13-54. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65820102.pdf>.
- Hurtado de Barrera, J. (2005). *Como formular objetivos de investigación. Un acercamiento desde la Investigación holística.* Caracas. Quirón Ediciones. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Como-Formular-Objetivos-de-Investigacion-Hurtado-2005-1.pdf>.
- Inche, M., J., Andía, C., Y., Huamanchumo, V., H., López, O., M., Vizcarra, M., J., y Flores, C., G. (2003). Paradigma cuantitativo: un enfoque empírico y analítico. *Industrial Data*, 6(1), 23-37. <https://www.redalyc.org/pdf/816/81606104.pdf>.
- Jiménez, B. D. M. (2022). *Una valoración emocional a niños de nivel primaria del Estado de Tabasco.* Tesis para optar por el grado de licenciado en Educación Primaria. Villahermosa: Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen Licenciatura en Educación Primaria.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación.* Sevilla: Díada Editora. https://www.academia.edu/249-63436/Constructivismo_y_Escuela.
- Ramón, S. P., y García, M. V. (2013). *Guía para la elaboración de proyectos en investigación educativa.* Villahermosa: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española.* https://www.rae.es/sites/default/files/Sala_prensa_Dosier_Gramatica_2009.pdf.
- Ricoy, L. C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública (2016a). Instrumento de valoración de habilidades sociales y emocionales. Subsecretaría de Educación Básica. Programa de Convivencia Escolar. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/346154/Instrumento_de_Valoracion_de_Habilidades_Sociales_y_Emocionales.pdf.
- (2018). Aprendizajes claves para la educación integral. https://www.planypogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/EDUCACION_SOCIOEMOCIONAL.pdf.
- (2016b). Ficha de Identificación del Instrumento de valoración de habilidades sociales y emocionales. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2708-41/Ficha_de_Identificaci_n_del_Instrumento_de_Valoraci_n_de_Habilidades_Sociales_y_Emocionales_VF_081117.pdf.
- (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Planes y programas de estudio para la educación básica. Educación socioemocional y tutoría. https://maravarzamoriveracruz.files.wordpress.com/2020/07/educacion_socioemocional.pdf.
- Torres, F. P. A. (2016). Acerca de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa cubana actual. *Atenas*, (2), 34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478054643001>.
- Uribe, S. J. L. (2009). El pensamiento complejo de Edgar Morin: una posible solución a nuestro acontecer político, social y económico. *Espacios Públicos*, 12(26), 229-242. <https://www.redalyc.org/pdf/676/67612145012.pdf>

Una experiencia de asesoría del documento de titulación desde la espiral reflexiva de la investigación-acción y el ciclo reflexivo de Smyth

CARLOS RAMÍREZ SILVÁN*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.136.04.04>

De acuerdo con las orientaciones académicas para organizar el proceso de titulación de la licenciatura en Educación Preescolar (SEP, 2018a), el trabajo de titulación tiene como propósito fundamental demostrar las distintas capacidades de los estudiantes para resolver los problemas de su práctica profesional y de su formación como docentes, al establecer una relación particular con las competencias genéricas, profesionales, disciplinares y específicas, de acuerdo con cada licenciatura, al igual que con los trayectos formativos y los cursos que conforman cada plan de estudios.

Este mismo documento señala con claridad que corresponde a cada escuela normal, según lo dicte la autoridad educativa estatal, establecer el reglamento respectivo apegado a las orientaciones a las que me he referido líneas arriba. Por consiguiente, la Escuela Normal de Educación Preescolar Rosario María Gutiérrez Eskildsen, al igual que todas las escuelas normales del país, se rige conforme lo indica este documento.

En el proceso de acompañamiento y asesoría al que me referiré en este escrito abordaré las características de éste para la elaboración del documento de titulación en la Escuela Normal de Educación Preescolar Rosario María Gutiérrez Eskildsen, de Villahermosa Tabasco. Lo anterior, lo haré con base en los ciclos de acción y reflexión de la investigación acción (Latorre,

* Maestro en Ciencias de la Educación y Docente de tiempo completo en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar. Villahermosa, Tabasco, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9267-9406>

2005). Iniciaré con el problema detectado; posteriormente expondré el plan de acción, que comprende la planificación, la acción, seguidamente la observación, la evaluación y, finalmente, la reflexión sobre la propia intervención, en la que utilicé la técnica de la observación considerando los estadios de ésta.

El problema detectado

La asignación de asesores a las estudiantes se hizo a finales del sexto semestre para la modalidad de tesis, informe de prácticas y portafolio de evidencias. Lo anterior marcó el punto de partida del proceso de asesoría y acompañamiento que culminó con la presentación del examen profesional, en el que las estudiantes defendieron el trabajo de titulación, de acuerdo con la modalidad seleccionada, y obtuvieron el grado correspondiente. Ahora bien, cuando los estudiantes ingresan a primer semestre y se les imparte el curso de inducción, se les presentan las tres modalidades y se les explica el mecanismo de selección, la finalidad de cada una, así como las oportunidades que tienen al elegir una u otra modalidad. Al cursar el quinto semestre, en el caso del plan 2018, llevan un curso que se denomina “Herramientas básicas para la investigación educativa”. Casi al finalizar este semestre se les proporciona información y tienen un acercamiento a cada modalidad. Una vez que han seleccionado la modalidad, se les ha asignado un asesor y han elaborado el protocolo de investigación, el plan de acción o el esquema para el portafolio de evidencias, asisten al coloquio de presentación de proyectos de titulación de las estudiantes que se hace cada año en el mes de diciembre.

En ese sentido, respecto al curso denominado “Herramientas básicas para la investigación educativa” (SEP, 2018b) el propósito es que el estudiante se apropie y realice un uso adecuado de las herramientas teóricas, metodológicas y técnicas de la investigación educativa para incrementar su capacidad de indagación y de razonamiento reflexivo, analítico y sistemático que lo conduzca a tratar diferentes temas y problemas educativos con rigor científico.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, el curso también contribuye a la mejora de la práctica educativa, en consideración de los

avances de la ciencia, al mismo tiempo que hace una contribución a la elaboración fundamentada de marcos explicativos y comprensivos de los fenómenos educativos a los que los estudiantes se enfrentan en los jardines de práctica. Otro de los propósitos del curso es que los estudiantes tengan un acercamiento a la generación, aplicación y divulgación del conocimiento, mediante la revisión del estado del arte de la investigación educativa, lo que permitirá que desarrollen las habilidades y las estrategias para la búsqueda de información mediante el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el uso de bases de datos y revistas indexadas, destacando el uso de criterios de selección de la información más pertinente y actualizada en función de los avances de la investigación educativa.

Sin embargo, los estudiantes, al arribar a séptimo semestre e iniciar con las actividades de asesoría para redactar su proyecto de titulación de acuerdo con la modalidad seleccionada, manifiestan áreas de oportunidad que tienen que ser atendidas por los asesores, porque de no hacerlo significarían un obstáculo que haría más lento el avance de la redacción del protocolo de investigación, del informe de prácticas y del esquema para el portafolio de evidencias. Antes de continuar con la descripción y la explicación de la problemática, debo señalar que las áreas de oportunidad que a continuación describiré son únicamente de las estudiantes que he acompañado a lo largo de mi trabajo como asesor de tesis, informes de práctica o portafolio de evidencias. En el caso de la última asignación para el ciclo escolar 2021-2022, asesoré a ocho estudiantes.

Hecha la aclaración anterior, continuaré con la delimitación de la problemática. Los vacíos de la formación con las que he recibido a las estudiantes de séptimo semestre están relacionadas con las características del enfoque de la investigación cualitativa, las diferencias con otros enfoques, así como la dificultad para identificar los métodos de investigación cualitativa. Algunas tienen dificultades para señalar las diferencias de un protocolo o proyecto de investigación y la puesta en marcha del proyecto de investigación, la conceptualización de un plan de acción, las insuficiencias en el uso del estilo de redacción de la American Psychological Association (APA), la noción de estado del arte, así como la estructura que comprende el protocolo de investigación y el plan de acción.

En relación con la estructura del plan de acción, debo reconocer que para mí como asesor también representaba una problemática, por ser la primera vez que asesoraba la elaboración de documentos de titulación con la modalidad de informes de práctica, lo que constituye uno de los propósitos de mejora del que daré cuenta en este documento.

Una de las serias dificultades que presentaron las estudiantes que me fueron asignadas, tuvo que ver con el planteamiento del problema, la delimitación, las preguntas de investigación, los objetivos y la justificación. Fue en este apartado en el que más tiempo empleé desde el inicio del proceso. Ante esta situación, recurrí al diseño de investigación-acción para atender y resolver la problemática, que a continuación explicaré.

Plan de acción

Planificación

La primera acción que establecí con mis estudiantes fue la elaboración de un cronograma de actividades, el cual nos comprometimos a cumplir. En él señalé los temas que debían leer y analizar para que posteriormente, en un seminario-taller semanal, nos reuniéramos y discutieramos el contenido de las lecturas y al mismo tiempo construyéramos las ideas generales de sus proyectos de investigación para la elaboración del documento de titulación. Los temas que incluí fueron los siguientes: estado del arte, planteamiento del problema, el cual comprendió delimitación del problema, pregunta de investigación, objetivos y justificación. Luego el marco teórico, la metodología, el análisis y la interpretación de los resultados y, finalmente, la introducción y las conclusiones, para la modalidad de tesis. Por su parte, para la modalidad de informes de práctica, consideré la estructura del plan de acción.

Les proporcioné bibliografía para analizar y comprender con claridad cómo se redacta el protocolo de investigación, la cual fue complementada por las estudiantes a partir de la búsqueda que hicieron en la red. En lo que respecta al plan de acción para la modalidad de informes, me di a la tarea de buscar información, seleccionar y analizar qué características debería

tener la estructura de manera que facilitara mi trabajo como asesor y, sobre todo, que fuera comprendido a profundidad por las estudiantes. Con esta información y recursos las estudiantes trabajaron durante la primera semana y al finalizar ésta regresaron a la Escuela Normal para cursar conmigo el seminario-taller.

Acción

En la primera semana, las estudiantes definieron el estado del arte de sus temas de investigación. Les proporcioné estrategias para la búsqueda de información en la red. Dicha estrategia incluyó la definición de la búsqueda, la preparación de la búsqueda, la selección de las fuentes documentales, la elaboración de la ecuación de búsqueda y la recuperación de la información. En la definición, les solicité que consideraran artículos y tesis en español e inglés de no más de 10 años de antigüedad. Para la preparación de la búsqueda definimos un lenguaje que se pudiera aplicar al recurso electrónico, tales como los repositorios y los archivos digitales, con soporte de base de datos. Para ello determinamos las palabras clave más relevantes y se consideró el uso de sinónimos y términos relacionados con los cuales podía abordarse el tema de interés.

En relación con las fuentes documentales, les pedí que seleccionaran únicamente revistas, por ser las más actualizadas en cuanto a las investigaciones más recientes. Únicamente se consultaron libros en el caso de los autores clásicos. En cuanto al diseño de la estrategia de búsqueda, fue necesario el uso de operadores booleanos y de otras herramientas básicas que facilitaran esta labor. Los operadores booleanos son palabras o signos que permiten combinar diferentes términos entre sí para establecer relaciones lógicas entre cada uno de ellos; son de gran utilidad para ampliar o reducir los resultados de una búsqueda de información. Los operadores utilizados fueron AND (intersección), que reduce y especifica la búsqueda, OR (unión), que amplía la búsqueda, y NOT (exclusión), el término o la expresión que le sigue (Arévalo, 2004). Asimismo, empleamos los motores de búsqueda Google y Google Académico. De este modo se recuperó la información para la construcción del estado del arte. Para la elaboración de los capítulos que integraron la tesis seguimos el siguiente procedimiento.

Para la construcción del capítulo uno, planteamiento del problema, las estudiantes leyeron y analizaron con anticipación bibliografía en la que encontraron información referente a cómo se plantea el problema, cómo se delimita y cómo se problematiza. Durante las sesiones del seminario-taller discutimos esa información y, con los referentes analizados y mi asesoría, redactaron sus propios planteamientos, los problematizaron y los delimitaron. Luego redactaron la pregunta de investigación. Para la redacción de los objetivos revisamos y analizamos lo que señala Hurtado de Barrera (2005) sobre cómo formular objetivos de investigación, así como la nueva taxonomía de Marzano y Kendall (Gallardo, 2009), junto con la taxonomía de Bloom (Forehand, 2010).

Posteriormente se redactó la justificación. Para la escritura de este apartado revisamos y analizamos los criterios de conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico y utilidad metodológica (Hernández *et al.*, 2014). Es muy difícil que en una investigación se encuentren todos estos criterios. En el caso de las tesis que asesoré incluimos los primeros tres criterios.

En lo que se refiere al capítulo dos, el marco teórico, las estudiantes hicieron la redacción con los referentes obtenidos en la revisión de la literatura, con el fin de tener la perspectiva teórica de cada tema de estudio. Esta actividad les permitió tener un panorama acerca de dónde se situaba cada planteamiento propuesto, en función del campo de conocimiento en el que trabajarían, al igual que les proveyó un marco que les permitió justificar la importancia de cada estudio y tener un punto de referencia que las ayudó a comparar los resultados con otros hallazgos. Esta revisión fue útil para identificar conceptos clave y obtener ideas acerca de los métodos para recolectar datos y análisis, así como para comprender mejor los resultados, valorar las categorías relevantes y ahondar en las interpretaciones. Sin embargo, al inicio empleamos la literatura para enmarcar el problema en la introducción del estudio. Lo anterior, en consideración a que en la investigación cualitativa el diseño es inductivo (Creswell, 2014).

En la investigación cualitativa, la revisión de la literatura, al principio, no es tan exhaustiva como en la cuantitativa, pues el planteamiento se fundamenta en las investigaciones previas, así como en el proceso de inmersión en el contexto, la recolección de los primeros datos y su análisis. En este

proceso, la revisión teórica es de ida y vuelta en relación con los datos obtenidos en el campo y el análisis del marco teórico que se va construyendo a lo largo de la investigación. El método que utilicé para acompañar a las alumnas en la estructuración del marco teórico fue el método por índices, el cual consiste en preparar primero un índice tentativo global o general, que fuimos perfeccionando hasta que fue muy específico, incluyendo las referencias. A este proceso se le denomina *vertebrar el marco o la Perspectiva teórica*, de acuerdo con Hernández et al., (2014).

Para el siguiente capítulo, la metodología, solicité a las estudiantes que revisaran y analizaran artículos de corte cualitativo para identificar características en el abordaje del diseño de investigación. Para la modalidad de tesis, el diseño de la investigación se basó en un enfoque cualitativo, de corte transversal. En términos de Flick (2007), “instantáneo”, porque la recolección de los datos se hizo en una sola ocasión en el campo. Los diseños de investigación se basaron en las decisiones de muestreo, la selección del sitio y la caracterización de los rasgos que se analizaron. Los diseños incluyeron la triangulación de dos métodos: la entrevista y la observación participante (Kvale, 2007). El diseño de investigación tuvo como fundamento la reducción del foco de la investigación y una pregunta clara de investigación.

Ahora bien, para la construcción de la guía de entrevista y el guión de observación, debido a que las estudiantes tenían poca experiencia en la elaboración de proyectos y en el desarrollo de investigaciones, decidí que debían establecer categorías apriorísticas, con el fin de proveerles de una mayor cantidad de herramientas conceptuales y operacionales que les facilitarían la elaboración de los protocolos y la posterior elaboración de la tesis. En ese sentido, de acuerdo con Cisterna (2005), las estudiantes construyeron un cuadro con categorías y subcategorías apriorística. Y a partir de las subcategorías se definió la guía de entrevista semiestructurada.

Para el análisis de la información nos auxiliamos de la triangulación hermenéutica, la que, de acuerdo con Cisterna, es “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación”. Este proceso se lleva a cabo cuando ya se ha recopilado toda la información. Estos son los pasos para llevarla a cabo: seleccionar la información obte-

nida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos, y triangular la información con el marco teórico.

Para la redacción del capítulo cuatro, correspondiente al análisis y la interpretación de los resultados, también nos auxiliamos de lo que proponen Taylor y Bogdán (1987): un enfoque de análisis en progreso en investigación cualitativa con base en tres fases: descubrimiento, codificación y relativización, lo que nos permitió el desarrollo de una comprensión más profunda de los escenarios o las personas que se estudiaron. Finalmente, se redactó la introducción y la conclusión.

Por otro lado, en relación con las estudiantes que seleccionaron la modalidad de informes de práctica, recurrimos al diseño de la investigación con base en Latorre (2005). La estructura para el plan de acción estuvo integrada por: intención —que comprendió los subtemas de planificación, identificación del problema, contextualización del problema, diagnóstico del problema o situación—, revisión teórica sobre la acción por ejecutar, hipótesis de acción, objetivos y metodología, así como por la propuesta de implementación. La siguiente etapa del ciclo fue la observación, la evaluación y la reflexión, esta última con base en el ciclo reflexivo de Smyth (1991) y en Nancupil *et al.* (2013).

Observación y evaluación

La observación es una forma sistematizada y lógica para la búsqueda visual y verificable de lo que se quiere conocer; permite captar de un modo objetivo y posible lo que acontece en el mundo real, con el propósito de describirlo, analizarlo o explicarlo con una visión científica; lo anterior se diferencia de lo que sucede en el mundo empírico, en el cual el hombre común emplea el dato o la información observada de manera práctica para dar solución a los problemas que enfrenta o para satisfacer sus necesidades (Campos y Covarrubias y Lule, 2012).

Ahora bien, la investigación-acción forma parte de los diseños o los métodos de la investigación cualitativa, por lo que, en este sentido, la observación estará focalizada sobre la acción, y el control y el registro de ésta

se producirá a través de la observación, ya que con ella podremos ver qué está ocurriendo. La investigación-acción busca una mejora de la práctica profesional. La información recogida en la observación permite tener evidencias o pruebas para darnos cuenta si la mejora ha ocurrido o no. Por lo tanto, la observación significa la recolección de información que se vincula con algún aspecto de la práctica profesional. La observación sobre la acción tiene el propósito de reflexionar sobre lo que se ha descubierto y emplearlo en nuestras acciones profesionales. Por lo tanto, la observación es un elemento absoluto que diferencia a la investigación-acción de otras tradiciones de investigación, de acuerdo con Latorre (2005).

En este apartado, como se señala en el párrafo anterior, la observación tiene el propósito de explicar lo que ocurrió durante las acciones de asesoría de los documentos de titulación de las estudiantes, cómo desarrollé las acciones planificadas, qué fortalezas y qué áreas de oportunidad se presentaron durante el trayecto de asesoría, tanto para mí como para las estudiantes, cómo aprovechamos esas oportunidades y qué evidencias o pruebas tengo de que la mejora de mi práctica ha ocurrido o no, así como la mejora de los saberes de las estudiantes.

Las actividades de asesoría se llevaron a cabo dos días a la semana. Las estudiantes asignadas fueron ocho, de las cuales cinco seleccionaron la modalidad de informes de práctica y tres la modalidad de tesis. De los dos días a la semana que designé para las asesorías, uno lo dediqué a trabajar con las alumnas con la modalidad de tesis y el otro día con las alumnas de la modalidad de informes de práctica. Las asesorías las llevamos a cabo en una de las aulas de la Escuela Normal equipada con proyector, con el fin de mostrar en pantalla los avances y las correcciones de los escritos de las estudiantes, así como para mostrarles materiales, presentaciones y otros recursos para llevar a cabo el seminario-taller. La primera actividad establecida en el cronograma fue la revisión de las características que distinguen a cada modalidad, con objeto de que la seleccionada fuera la que mejor se adaptaba al propósito establecido para llevar a cabo en el documento recepcional. Los criterios que consideré para la valoración de los resultados de este trabajo fueron los siguientes:

Conocimiento de las modalidades de titulación. En este sentido, las ocho estudiantes demostraron tener mucha claridad sobre la modalidad seleccio-

nada y la mayoría, ya había emprendido acciones para el inicio de la redacción de sus protocolos de investigación, en el caso de la modalidad de tesis, y planes de acción, en el caso de la modalidad de informes de práctica. En mi caso, como asesor, era la primera vez que había sido designado para asesorar informes de práctica. Por el contrario, en la asesoría de tesis ya tengo más experiencia como asesor y actualmente trabajo en mi tesis doctoral.

- *Conocimiento sobre la conceptualización de protocolo de investigación y plan de acción.* Respecto de éstos me di cuenta de que las estudiantes no tenían claridad sobre la diferencia entre el protocolo de investigación y el desarrollo del proyecto de investigación. En relación con el plan de acción, algunas creían que se refería a la planeación que normalmente diseñan los maestros del nivel preescolar. En relación con el primero mostré a las estudiantes las diferencias entre el protocolo de investigación y el desarrollo del proyecto de investigación, que da como resultado un producto: la tesis. Con respecto al plan de acción, les expliqué en qué consiste este diseño de investigación dentro del enfoque cualitativo. Sin embargo, como asesor, sabía que necesitaba leer, analizar y comprender más sobre este diseño denominado investigación-acción.

- *Estructura del protocolo de investigación y del plan de acción.* En el caso de la estructura del protocolo, ésta se encuentra claramente establecida en las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Para el plan de acción el documento de la SEP al que he hecho referencia en líneas anteriores igualmente establece una estructura básica; sin embargo, se ha enriquecido con elementos adicionales. No obstante, había aspectos que no me quedaban muy claros cómo abordar, por lo que me di a la tarea de buscar y seleccionar información para comprenderlo mejor, establecer una estructura que cumpliera con la sencillez y facilitara mi trabajo como asesor y el trabajo de redacción del plan de acción de las estudiantes. Noté que el concepto de los ciclos reflexivos del plan de acción no estaba siendo comprendido con claridad ni por las estudiantes ni por mí como asesor.

Sin embargo, algo fundamental que sí tenía presente con mucha claridad respecto de la modalidad de informes de práctica, fue que esta modalidad emplea el diseño de investigación-acción, la que a su vez tiene como propósito identificar una problemática de la práctica y buscar estrategias para

la mejora. Las estudiantes habían enfocado este aspecto sólo en una situación que apuntaba exclusivamente a un problema de aprendizaje de los niños de preescolar en la que la estudiante no se sentía implicada, por lo que dediqué tiempo suficiente para analizar bibliografía y comprender con claridad en qué consistían los ciclos reflexivos del plan de acción, con el fin de ser capaz de explicar a las estudiantes los pasos del proceso. Sobre todo, para que entendieran que el problema se relacionaba directamente con su práctica y que la mejora tendría que dirigirse primero a ellas como las responsables de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *Planteamiento del problema de investigación.* Lo que observé durante esta parte del proceso fue que en principio las estudiantes tuvieron dificultades para acotar el problema de estudio; presentaron temas que eran muy extensos o que comprendían varias categorías, lo que implicaría dedicar más tiempo a la observación y a las entrevistas, lo cual, a su vez, significaría muchas horas de lectura, revisión, codificación, análisis, interpretación y redacción, lo que no era viable por el poco tiempo con el que contaban para elaborar el documento de titulación, además de cumplir con sus responsabilidades en los jardines de práctica.

En ese sentido, mi intervención consistió en ayudarles a hacer una delimitación más precisa, de tal manera que se dieran cuenta que la investigación que llevarían a cabo sería sólo de una pequeña fracción de la realidad. Ahora bien, con el fin de que comprendieran en qué consiste la problematización, les pedí que elaboraran diagnósticos de los grupos, que describieran sus prácticas y la existencia de constantes, regularidades o correspondencias entre hechos, fenómenos y procesos educativos, que hicieran evaluaciones, que buscaran las explicaciones de los fenómenos educativos, que se preguntaran la finalidad de lo que hacían día a día en la práctica; en definitiva, que formularan preguntas y las respondieran con base en la práctica educativa, en las teorías y en los aprendizajes construidos a lo largo de su formación académica (Sánchez, 1993).

El ejercicio que se relata en el párrafo anterior fue de mucho valor, porque de ese modo lograron comprender con mayor claridad la delimitación y la problematización, lo que les permitió acotar el tema de estudio y continuar con los siguientes elementos del planteamiento, esto es la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación.

- *Comprensión de la perspectiva teórica.* Esta comprendió la explicación y el análisis de las teorías, las conceptualizaciones, las investigaciones previas y los antecedentes en general que se consideraran válidos para enmarcar el estudio. En la realización de este proceso las estudiantes comprendieron con mayor claridad el papel de la teoría en la investigación cualitativa y se dieron cuenta que ello implica hacer un viaje de ida y vuelta de la teoría al campo, y viceversa, las veces que sea necesario. Entendieron que un marco teórico no es lo mismo que una teoría y, por lo tanto, que no todos los estudios que tienen un marco teórico necesariamente deben fundamentarse en una teoría, de acuerdo con Hernández et al. (2014).

Diseño de la investigación

En la revisión y el análisis de la bibliografía, las estudiantes comprendieron en qué consiste el enfoque cualitativo y de corte transversal. Las decisiones que tomaron para seleccionar el muestreo, definir el sitio y la caracterización de los rasgos que se analizaron, así como el concepto de triangulación de los métodos utilizados, la reducción del foco de la investigación y el diseño de una pregunta de investigación, fueron determinaciones muy claras, seguras y, sobre todo, con la comprensión y el entendimiento precisos.

Análisis de la información

Las estudiantes tenían muy poca experiencia en investigación cualitativa, lo que les dificultaba reconocer los patrones que surgían de la información recolectada para hacer su análisis. Yo necesitaba que aprendieran a buscar temas y a analizar los datos de todas las maneras posibles. Este proceso de análisis no se lleva a cabo de una manera mágica ni hay alguna fórmula sencilla para identificar y aclarar conceptos; sin embargo, los siguientes pasos fueron de mucha utilidad para que avanzaran en esta parte del proceso, como nos aconseja Taylor y Bogdan (1987).

Descubrimiento en progreso

- *Identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones.* Las estudiantes leyeron repetidamente sus datos; siguieron la pista de temas, intuiciones, ideas e interpretaciones; identificaron los temas emergentes; elaboraron tipologías o esquemas de clasificación; desarrollaron, mediante el estudio cuidadoso de los datos, conceptos y proposiciones teóricas; leyeron el material bibliográfico, y redactaron una sentencia o una frase que describiera el trabajo en términos generales.

- *Codificación de datos y refinamiento de la comprensión del tema.* En esta parte del proceso desarrollaron categorías de codificación; codificaron todos los datos; clasificaron los datos pertenecientes a las diferentes categorías de codificación; revisaron los datos sobrantes, y al final lograron hacer un refinamiento de los análisis.

Relativización de los descubrimientos

En esta fase logré que comprendieran los datos en el contexto en el que fueron recogidos y percibieron que toda la información es potencialmente valiosa si somos capaces de evaluar su credibilidad. Reconocimos que para entender los datos hay que detenerse en la manera en que fueron recogidos y no debemos desechar nada; la variación estará en la interpretación según el contexto. Para esta última fase las siguientes consideraciones fueron valiosas en el análisis que las estudiantes llevaron a cabo. Revisamos si los datos que obtuvimos fueron los solicitados o los entrevistados proporcionaron información adicional; comprendimos la influencia que ellas como entrevistadoras tuvieron sobre el escenario; analizamos las diferencias de lo que dijeron los entrevistados cuando estaban solos y cuando alguien más estaba allí con ellos en el lugar durante la entrevista, e hicimos una revisión de los datos directos e indirectos. Este análisis es valioso porque en la medida en que más se tiene que leer en los datos directos y extraer inferencias de los datos indirectos, menos seguros podemos estar sobre la validez de las interpretaciones y las conclusiones.

Por otra parte, en relación con las fuentes, tuvimos cuidado de señalar con claridad quién dijo o hizo tal o cual cosa, y se procuró utilizar frases

como “un informante”, “algunas personas”, “la mayoría de las personas”, con el fin de distinguir entre la opinión de una sola persona y la visión de un grupo más amplio, con la idea de no generalizar sobre la base de lo que dice una sola persona. Finalmente, nos aseguramos, en la medida de lo posible, de distinguir entre los datos de los informantes y nuestros propios supuestos, aunque tenemos que reconocer que en la investigación cualitativa nuestros propios compromisos y nuestros preconceptos son difíciles de separar. Entendimos que los datos no se explican por sí solos y que el investigador se alimenta de sus propios imaginarios teóricos y de su cultura para obtener el sentido de los datos.

La reflexión. La última parte de este escrito la elaboré con base en el ciclo reflexivo de Smyth (1991), que comprendió la respuesta a las siguientes preguntas, cada una enmarcada en las fases subsiguientes.

Descripción. ¿Cuáles son mis prácticas? La asesoría de tesis es una actividad sustantiva que como profesor de tiempo completo de la Escuela Normal debo llevar a cabo. Cada año a los profesores se nos asignan estudiantes de los últimos semestres para acompañarlas y asesorarlas en el trabajo de titulación. En el ciclo escolar 2021-2022, por circunstancias extraordinarias, tuve a mi cargo a ocho estudiantes, lo que significaba una mayor carga de trabajo para mí, porque esta actividad es adicional a una serie de compromisos laborales que tenemos los docentes de tiempo completo. En la primera sesión del seminario-taller acordé con las estudiantes que tendríamos la asesoría en línea dos días a la semana, debido a que aún nos encontrábamos en confinamiento por la pandemia de COVID-19. Para esta sesión también revisé con las estudiantes el tema de estudio. Todas ya tenían la idea de lo que querían investigar; hice con ellas las acotaciones correspondientes y expliqué la estructura del protocolo y la estructura básica del plan de acción. En esta última parte no me sentía seguro, ya que era la primera vez que asesoraba informes de práctica. Sin embargo, me siento más seguro con las asesorías de tesis porque he trabajado con ellas desde que inició el plan de estudios de la Licenciatura de Educación Preescolar en 2012.

Desde la asignación de las estudiantes hasta finales de octubre de 2021, las primeras sesiones del seminario-taller fueron en línea a través de la plataforma Classroom. Ahí establecí una bitácora de notas y todas las actividades programadas en el plan de trabajo y en el cronograma las fui asig-

nando semanalmente. Las estudiantes las fueron cargando y las revisé en el mismo Classroom. Las devolví a las estudiantes con notas y comentarios para la mejora por medio del correo electrónico, lo que constituye las evidencias de los avances del proceso y del producto final. A partir del 5 de noviembre de 2021, las asesorías comenzaron a ser presenciales en la Escuela Normal. Aun así, continuamos trabajando con la plataforma Classroom para la entrega de los productos parciales del documento de titulación, las sugerencias de bibliografía y otros recursos que les fueran útiles en el proceso de asesoría.

El seminario-taller que regularmente organizo para la asesoría de elaboración del documento de titulación, sirve para proporcionarles bibliografía a las estudiantes, además de otros recursos que buscan y seleccionan por su cuenta para documentarse sobre el tema de titulación correspondiente. El plan de clase implicó que las estudiantes leyeran previamente los materiales bibliográficos, avanzaran en la construcción de los aspectos del protocolo de investigación, para que en las sesiones del seminario, junto conmigo, revisaran los avances, hicieran las correcciones correspondientes hasta concluir el trabajo, llevando a cabo los ajustes necesarios de acuerdo con el apartado de la estructura que estaba en desarrollo.

En lo que respecta a la estructura del plan de acción, tuve que leerla, analizarla y reelaborarla porque la que nos proporcionaron, de acuerdo con los lineamientos para redactar el documento, me pareció incompleta y poco acertada en cuanto a la conceptualización de los llamados ciclos reflexivos de la investigación-acción. Es importante aclarar que la modificación no cambió los apartados originales de la estructura, sino que, en la nueva estructura, lo que hice fue crear subapartados que permitieron diseñar el plan de acción en congruencia con lo que propone Latorre.

Inspiración. ¿Qué teorías expresan mis prácticas? En ese sentido, con todas las estudiantes establecí un plan de trabajo y un cronograma para que que hubiera claridad sobre las entregas de los productos parciales de los trabajos de titulación. Di por sentado que las estudiantes dedicarían tiempo para la lectura y el análisis de la bibliografía. En la siguiente sesión de trabajo, sin embargo, pude darme cuenta de que seguían con las mismas dudas e incertidumbres que se habían discutido la clase anterior y que con la lectura y el análisis de la bibliografía debieron aclararse.

La mayoría de las estudiantes no había leído ni analizado la bibliografía, por eso tenían muchas dudas acerca de la redacción del planteamiento del problema. Así que les dije que tendríamos que leer y distribuir las lecturas entre las estudiantes para que la siguiente sesión cada una compartiera lo analizado y supiera como aplicarlo en la redacción del protocolo de investigación y en el plan de acción. Fue una estrategia que resultó mejor, y aunque siguieron presentándose dudas, al menos logré que leyeran y dijeran qué aspectos habían comprendido y cuáles no, por lo que las dudas que aún persistían, se fueron disipando en las sesiones posteriores del seminario. Cabe señalar que dos estudiantes sí habían leído la bibliografía y siempre tuvieron muy claro el tema de estudio. Una de ellas concluyó el documento mucho antes de la fecha establecida en el cronograma. A partir de esta actividad casi todas comprendieron que no había otro camino, sino la lectura, para avanzar en la redacción del documento de titulación.

Otra situación que dificultó la asesoría fue el trabajo en línea por el COVID-19. Estoy convencido de que la asesoría del documento recepcional debe ser más cercano, puesto que es una actividad de acompañamiento y guía que requiere encontrarse frente a frente, cara a cara, con el otro, debido a que la construcción de un apartado no es trabajo aislado de los demás componentes del documento, sino un proceso en el que una parte se relaciona directamente con la siguiente, y así sucesivamente. La estrategia que utilicé para atender estas dificultades fue organizar sesiones individuales por Classroom con una o dos estudiantes.

Confrontación. ¿Cuáles son las causas? ¿Cómo podrían cambiar? Los estudiantes ya son adultos y en mi clase deben comportarse como tales; pero cómo puedo exigirles que actúen como adultos al final de la carrera si desde el inicio no se les enseñó o no se les trató como adultos ni se les mostró que debían actuar como personas serias, comprometidas y responsables de su propio proceso de aprendizaje y capaces de asumir las consecuencias de sus actos. En ese sentido, cuando les asigné tareas o actividades sin establecer un diálogo, sin llegar a acuerdos, ni consensos, comprendí que yo mismo estaba reflejando mis supuestos, mis valores y mis creencias sobre la enseñanza. Me di cuenta de que esas ideas procedían de mi imaginario sobre cómo debe ser un estudiante del nivel de licenciatura que manifieste

independencia, iniciativa, capacidad de solucionar problemas, creatividad, imaginación, responsabilidad y compromiso.

Por lo tanto, me dejé llevar por las prácticas sociales al mostrar mi autoridad como asesor, sin tomar en cuenta la opinión de las estudiantes, pensando que ellas eran las que debían obedecer mis instrucciones si querían concluir el documento de titulación y obtener el grado. Esas prácticas implican que el trabajo de titulación constituye una responsabilidad tanto para el asesor como para las estudiantes. En ese sentido, mi preocupación era concluir a tiempo el protocolo de investigación y el plan de acción, con el fin de cumplir con el tiempo establecido por la autoridad. De lo contrario, la que no concluyera a tiempo se quedaría sin entregar su documento y no podría titularse. Por lo tanto, mis prácticas sociales determinaban que debía imponer mis condiciones, sin pensar en las necesidades de las estudiantes, y así cumplir con lo señalado en las disposiciones académicas, que supuestamente estaban al servicio de las estudiantes hasta lograr que cumplieran con sus responsabilidades. Ése era mi compromiso. Sin embargo, mis creencias limitaban mis convicciones acerca de que si no imponía mi autoridad no podría lograr los propósitos de mis enseñanzas. Creía que no había otra posibilidad. Eso era lo que estaba determinado, lo que siempre se había hecho y no había una razón para cambiar y hacerlo de otra manera.

Lo que estaba ocurriendo era que no había logrado comprender que los cambios fundamentales en mi práctica del salón de clases podrían lograrse si me volvía consciente de ellos, de mis teorías sobreentendidas, de mi práctica, y, además, si era capaz de llevar a cabo un análisis crítico y reflexivo sobre ellas (Smyth, 1987).

Reconstrucción. ¿Cómo podría hacer las cosas de otro modo? En este último apartado de mi reflexión explicaré que había entendido la enseñanza como un proceso técnico que sólo requería una acertada sintonización para conseguir los objetivos educativos preestablecidos; pero me di cuenta de que había otra manera de lograr esos mismos objetivos, haciendo partícipes a las estudiantes de la toma de decisiones. Al respecto observé que, en mis prácticas en el aula, lo referente a la participación, a la negociación y a la construcción por parte de los alumnos se reducía al mínimo. Estaba acostumbrado a proporcionar un cronograma de actividades, un producto terminado unas características preestablecidas e inamovibles, con un tiempo

establecido por la autoridad y bajo mis condiciones, porque eso era lo que me había dado resultado a lo largo de mi trabajo como asesor.

Por lo tanto, en esta ocasión hice lo mismo. Por consiguiente, obtuve el mismo resultado: apatía, falta de compromiso e irresponsabilidad, entregas fuera de tiempo, productos inacabados que no cumplían con lo preestablecido y dudas e incertidumbres en la redacción de los trabajos. En cuanto a los trabajos de tesis, el hecho de proporcionar sólo lecturas y recursos bibliográficos a las estudiantes no fue suficiente, debido a que no tenían los conocimientos necesarios para iniciar la redacción y las lecturas no fueron del todo claras para lograr que simplemente con leerlas pudieran comprender lo que debían realizar, porque cómo esperar que llevaran a cabo un trabajo autónomo si durante la carrera no se les mostró cómo hacerlo.

En cuanto al plan de acción señalaré la manera en que llevé a cabo el proceso de cambio y mejora, ya que hice modificaciones a la estructura previamente establecida, porque desde mi perspectiva resultaba confusa, especialmente en los ciclos reflexivos.

La estructura original era la siguiente:

Introducción

Capítulo I. Plan de acción

Intención

Planificación

Hipótesis de acción

Plan de acción

Acción

Ciclos o etapas de la propuesta de implementación

Observación

Evaluación

Reflexión

Capítulo II. Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora

Conclusiones y recomendaciones

Referencias bibliográficas

Apéndices

La estructura modificada quedó de la siguiente manera:

Capítulo I. Plan de acción

- 1.1. Intención
- 1.2. Identificación del problema
- 1.3. Contextualización del problema
- 1.4. Diagnóstico del problema o situación
- 1.5. Revisión teórica sobre la acción a ejecutar
- 1.6. Hipótesis de acción
- 1.7. Objetivos
- 1.8. Metodología
- 1.9. Propuesta de ejecución
- 1.10. Observación
- 1.11. Evaluación
- 1.12. Reflexión

Capítulo II. Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora

Conclusiones

Recomendaciones

Referencias bibliográficas

Apéndices

Para el capítulo dos, las estudiantes elaboraron sus planificaciones de acuerdo a las actividades y las estrategias seleccionadas, en función de la revisión teórica llevada a cabo en el capítulo uno. Para el análisis y la reflexión que efectuaron en el capítulo dos, emplearon los ciclos reflexivos de Smyth en un proceso en espiral, tantas veces como fue necesario, hasta lograr algún cambio o mejora significativos en su práctica docente. En estas modificaciones al plan de acción, las estudiantes fueron partícipes de la negociación y la construcción de la estructura, lo que les permitió ser parte del proceso de aprendizaje y de lo que ellas querían aprender, no sólo de lo que yo creía que necesitaban. Fue una negociación, porque cada semana iban a los jardines, llevaban a cabo sus planes de acción, registraban sus observaciones en sus diarios de campo en la sesión semanal del seminario y narraban sus experiencias utilizando los ciclos reflexivos de planificación, acción, observación, evaluación y reflexión. En ese proceso, ellas entendieron la teoría aplicada a la práctica y se dieron cuenta de su protagonismo en los cambios y las mejoras que iban logrando, en primer lugar, ellas y en segundo lugar, sus alumnos del jardín de niños. Todo este proceso se docu-

mentó en las revisiones de los archivos que las alumnas cargaron en el Classroom y en los registros del diario de campo de cada estudiante.

En relación a la estructura del protocolo de investigación de las alumnas que seleccionaron la modalidad de tesis, ésta no sufrió modificaciones. La mejora consistió en la transformación del enfoque de enseñanza que le di a mis prácticas, pues mostré, expliqué y ejemplifiqué cada uno de los apartados del protocolo con información que las estudiantes presentaban cada semana de las observaciones registradas en sus diarios de campo acerca de lo ocurrido en los jardines de niños. Ellas proporcionaban el dato empírico y yo lo ubicaba en el apartado correspondiente del protocolo para que lo comprendieran mejor y, posteriormente, les pedía que hicieran lo mismo con el siguiente. Durante este ejercicio, ellas seguían mis ejemplos; sin embargo, el punto de quiebre fue que reconocieron que lo que hacían en las aulas con los niños de preescolar era significativo para la mejora de sus prácticas y la transformación de su enseñanza.

Finalmente, llegó un momento en que mi intervención solo fue como moderador porque ellas tomaron el control de las sesiones con sus narrativas, redactaron e incorporaron sus análisis e interpretaciones y analizaron y reflexionaron el dato empírico con la información teórica, de modo que todas lograron concluir con la redacción de sus documentos de titulación.

Bibliografía

- Arévalo, J. A. (2004). *Recuperación de la información: la búsqueda bibliográfica*. Universidad de Salamanca. <http://eprints.rclis.org/5610/2/busquedapres.pdf>.
- Campos y Covarrubias, G., y Lule, M. N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai* (7) 13, 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3979972.pdf&cd=4&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4ª ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications. https://fe.unj.ac.id/wp-content/uploads/2019/08/Research-Design_Qualitative-Quantitative-and-Mixed-Methods-Approaches.pdf.
- Cisterna, C. F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>.
- Flick, W. (2007). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- 2017blog.files.wordpress.com/2017/08/disec3b1o-de-la-investigac3b3n-cualitativa.pdf.
- Forehand, M. (2010). *Bloom's Taxonomy-Emerging Perspectives on Learning, Teaching and Technology*. https://www.academia.edu/2045407/Blooms_taxonomy.
- Gallardo, C. K. E. (2009). *La nueva taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación*. http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. M. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill. Interamericana Editores. <http://www.mhhe.com/he/hmi6e>.
- Hurtado de Barrera, J. (2005). *Cómo formular objetivos de investigación. Un acercamiento desde la investigación holística*. Caracas: Quirón Ediciones. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Como-Formular-Objetivos-de-Investigacion-Hurtado-2005-1.pdf>.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews* (tomo 2 de Sage Qualitative Research Kit). Londres: Sage. <https://www.scribd.com/document/318271706/Doing-Interviews-Kvale-Steinar>.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>.
- Ñancupil, P. J. C., Carneiro, R. F., y Flores, M. P. (2013). La reflexión sobre la práctica del profesor de matemática: el caso de la enseñanza de las operaciones con números enteros. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática* (34). <http://funes.unian-des.edu.co/16001/1/Ñancupil2013La.pdf>.
- Sánchez, P. R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*, (61). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206108>.
- Secretaría de Educación Pública (2018a). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. https://pagina.beceneslp.edu.mx/sites/default/files/2021-08/Orientaciones_Titulacion_2018.pdf.
- (2018b). Herramientas básicas para la investigación educativa. <https://www.dgesum.sep.gob.mx>.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación* (294). Pp. 275-300. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:48778ad4-643b-4fb8-b5dc-2277afbe240b/re29414-pdf.pdf>.
- Smyth, W. J. (1987). *A Rationale for Teachers' Critical Pedagogy: A Handbook. Teachers' Theories of Action*. Victoria Australia. Deakin University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED288835.pdf>.
- Taylor, S. J., y Bogdán, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. México: Paidós. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigacion-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>.

Una mirada empática al proceso de asesoría del documento de titulación

MARÍA FRANCISCA FAJARDO PULIDO*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.136.04.05>

Como parte del cuerpo docente de una institución de educación superior, me siento emocionada y muy satisfecha de cumplir con la responsabilidad de asesorar el proceso de titulación de una estudiante, desde apoyarla para estructurar su documento recepcional, hasta guiarla en la presentación del examen profesional para la obtención de su grado de licenciatura. En ese sentido, la función de asesoría trasciende los esquemas de cualquier maestro que haya tenido esa vivencia y oportunidad únicas, porque el acompañamiento que se hace a los jóvenes no se ve igual desde afuera. Me parece que la mirada no podría ser nunca igual, pues la experiencia del trabajo de asesora de las estudiantes en la Escuela Normal nos hace tener una visión diferente, propicia la reflexión sobre los procesos formativos que vive cada una de las personas que llegan con sus mochilas llenas de expectativas, sueños e ilusiones, permite comprender los encuentros y los desencuentros de su formación y nos convida a vivir con ellas de manera intensa ese inolvidable y, a la vez, perdurable trayecto de vida escolar y último año de su formación de la licenciatura en Educación Preescolar.

Considero relevante recalcar la importancia de la asesoría en este nivel de estudios, ya que un tutor o asesor de tesis es un docente que se compromete para conducir un proceso de investigación, sin importar la modalidad

* Maestra en Administración y Analista Especializada con funciones frente a grupo en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar. Tabasco, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2293-0871>

que los estudiantes hayan elegido. Tiene la responsabilidad y la oportunidad de apoyar, dirigir y guiar de manera idónea la actividad académica de los estudiantes que le fueron asignados, con quienes tendrá la oportunidad de construir y compartir conocimientos. En este caso específico, asesoré a una estudiante en el proceso y elaboración del documento de titulación bajo la modalidad de informe de prácticas profesionales. Ahora bien, el papel del asesor cobra sentido en la medida en que logra efectivamente que el saber se convierta en un componente de la acción y no en un simple conjunto de conocimientos que se considera indispensable que los alumnos adquieran o desarrollen.

Del Castillo (2007) es enfática cuando afirma que el asesor es un investigador que se hace cargo de guiar académicamente un proyecto de investigación; es un experto que asiste a los estudiantes en formación, en el proceso de producción del trabajo, y establece una relación unipersonal, directa y particularizada con el estudiante, de conformidad con el plan de estudios vigente. La asesoría debe estar presente durante todo el proceso de realización del trabajo profesional. La relación entre el asesor y el asesorado puede dejar profundas marcas según el proceder de los participantes. Durante mi trabajo de asesoría del documento de titulación bajo la modalidad de informe de prácticas profesionales tuve la oportunidad de asistir a una estudiante, con quien logré establecer una excelente relación académica y personal, lo cual me permitió que el inicio, el desarrollo y la conclusión de este trabajo se diera con éxito para ambas partes.

El título del documento de titulación fue “Estrategias pedagógicas para involucrar a los padres de familia en las actividades escolares de los alumnos del tercer grado de preescolar, en el jardín de niños Bertha von Glumer, del municipio de Centro Tabasco”. Por su parte, el objetivo general que se formuló fue fomentar la participación de padres y representantes como corresponsables del proceso educativo escolar de los niños, para proponer estrategias y aprendizajes que ayuden a su desarrollo mediante diversas actividades.

Ahora bien, en relación con la identificación de la problemática, ésta consistió en que las maestras del jardín en el que la estudiante llevó a cabo este trabajo de investigación, manifestaron que la participación e involucramiento de padres, madres de familia o tutores era insuficiente para rea-

lizar diversas actividades escolares y extraescolares. Del mismo modo, la estudiante, al presenciar y observar los eventos organizados en el jardín, notó muy poca participación e interés por parte de los padres de familia. Ese desinterés por parte de los que deberían ser los más interesados en el desarrollo del aprendizaje de los niños, es un elemento que contribuye a que éstos tengan un bajo aprovechamiento escolar en sus estudios, así como en el desarrollo individual y social con los demás niños, ya que el apoyo familiar es fundamental en el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos.

Ahora bien, uno de las primeras actividades de este trabajo fue establecer un cronograma de actividades. Juntas acordamos las condiciones de entrega y los avances del reporte de prácticas profesionales, con la finalidad de no vernos rebasadas por los tiempos y determinar el ritmo del trabajo. Es importante mencionar que para esto fue de gran ayuda el cronograma de actividades. Además, nos permitió comprometernos con la elaboración del documento, con el fin de que tanto la asesorada como la asesora tuvieran muy claras, las responsabilidades individuales y colectivas para que este trabajo llegara a feliz término. En ese sentido, Bernal (2010), Hernández *et al.* (2014) y Gallardo (2017) señalan que todo proyecto de investigación debe contar con un cronograma y un presupuesto de inversión para administrar la dedicación de tiempo y los recursos financieros que se necesitan para el desarrollo de las diferentes actividades previstas para la investigación que se va a realizar. Por lo que al cronograma de actividades y al presupuesto de inversión se les denomina *aspectos administrativos de la investigación*.

En el proyecto de trabajo de investigación, el cronograma sirve para describir y programar las actividades necesarias para desarrollar la investigación que se llevará a cabo según el orden y su correspondiente dedicación de tiempo, por lo que, para elaborar el cronograma de actividades, primero debemos tener claro cuáles son las acciones que se deben efectuar para desplegar la investigación programada de acuerdo con sus objetivos de la misma. Por su parte, el cronograma también se elabora de conformidad con el tiempo disponible y la experiencia en investigación de los involucrados, los recursos financieros y el plazo en el que se deben entregar los resultados. Finalmente, tanto al proyecto en su totalidad como a cada actividad debe asignárseles un tiempo estimado con la mayor precisión posible para su desarrollo y prever cierto margen de tolerancia por imprevistos o contin-

gencias que puedan surgir durante el tiempo en el que se llevará a cabo la investigación.

Todas las actividades referidas con anterioridad, en relación con la planeación, la organización y la evaluación del proceso de investigación, sin embargo, no pueden ser entendidas como un plan rígido, ni deben ser pensadas como actividades compuestas por acciones que indudablemente se llevarán a cabo con precisión infalible, justo en el tiempo establecido, sin ser afectadas por eventos fortuitos que harían que el proyecto deba detenerse, atender situaciones contingentes y continuar con su desarrollo, ya que, de lo contrario, todo el proyecto estaría en peligro de no cumplirse, de acuerdo con los objetivos establecidos. En ese sentido, en estas reflexiones me refiero a esas circunstancias inesperadas que ocurren en la vida de los seres humanos, que impactan de tal modo que influyen poderosamente en planes y proyectos y modifican en mucho la vida misma.

Durante este trabajo de asesoría afronté dos retos: el primero, relacionado con aspectos teóricos, metodológicos y administrativos del proceso de investigación. El segundo, relacionado con las circunstancias y los sucesos personales de la asesorada, que influyeron directamente en el primero. En consecuencia, afrontar las dificultades derivadas de la planificación, organización, ejecución y evaluación de la problemática que dio como resultado el informe de prácticas, no fue fácil, pero lo resolví con la búsqueda de información, la revisión y el análisis de la bibliografía especializada sobre los apartados del proceso, estudio de ejemplos y dedicación. Busqué el consejo y el apoyo de mis compañeros docentes de la Escuela Normal y logré guiar el proceso de manera que la asesorada construyó el plan de acción que daría paso al desarrollo de la propuesta de mejora.

No obstante, al finalizar este primer paso ocurrió el fallecimiento de dos familiares muy cercanos de la alumna que me fue asignada para la asesoría. En principio traté de mantenerme al margen de la situación, pero me mantuve en comunicación con la asesorada. Le di tiempo para atender su duelo, para que tratara de asimilarlo y recuperarse para continuar con el proyecto. Sin embargo, las cosas no salieron como esperaba; antes bien, para la asesorada, el deceso de sus familiares se tornó difícil y complicado. En ese momento y en esas circunstancias comprendí que la asesoría a los estudiantes no sólo tiene que ver con las cualidades profesionales del asesor, sino

que va más allá de las competencias investigativas que posea; entendí que este proceso de acompañamiento también tiene que ver con esas otras cualidades intrínsecas del asesor que lo definen como un ser humano que entiende, que comprende y que empatiza con el alumno asesorado.

En esas circunstancias y con las cualidades a las que he hecho referencia, pude acompañar a la estudiante de manera personal e infundir ánimos y palabras de aliento, por el evento imprevisto que atravesó, muy difícil de sobrellevar para el ser humano, sobre todo para alguien tan joven, lo que indudablemente afectó y dificultó su trabajo académico. Ante tal escenario, Abovsky *et al.* (2012), Morillo (2009), Ayala (1999), Del Castillo (2007) y Revilla (2017), entre otros, hallaron que la capacidad empática y la resolución de conflictos interpersonales en las que interactúan, por una parte, el asesor, y por otra parte, el asesorado facilitan, aunque no determinen positivamente, el proceso de asesoría para la terminación de un trabajo de investigación.

Asimismo, los autores son enfáticos cuando señalan que la dificultad empática perjudica y obstaculiza el proceso de asesoría y propicia estados psicológicos conflictivos con sentimientos de aislamiento y desesperación, en algunos casos psicosomatizados, lo que deriva en que la investigación no se concluya. En ese sentido, los inconvenientes que aparecen durante el proceso obligan a superar dificultades emocionales-intelectuales para culminar exitosamente el proyecto de investigación.

El trabajo de asesoría no sólo implica ayudar al asesorado para seleccionar el tema, el método, la metodología, las fuentes de información; no se trata únicamente de proponer algo nuevo o proporcionar aportes correspondientes al trabajo, ni sólo la capacidad para alentar al asesorado a que concluya su trabajo. También implica la disposición de atención y accesibilidad, además del tiempo, lo que se refleja en muchas cualidades como la experiencia en la interrelación con los alumnos, el buen criterio y la cortesía, la sencillez, la plasticidad, la franqueza, la ausencia de temor por su posible falta de experiencia como tutor y/o asesor, y la capacidad de controlar su nivel de ansiedad. En muchas ocasiones debe estar preparado para enfocar su ayuda como persona más que como profesional.

En concordancia con la revisión de la literatura, el asesor debe ser tolerante de la naturaleza y la dinámica humana, sensible y ecuánime, con ca-

pacidad de empatía para percibir o captar las emociones de su asesorado, y sentir como si fuera éste, sin situarse totalmente en su lugar, para no ser dominado por la situación, o sin perder la objetividad. De lo que se trata es sentir con el otro y no por el otro: debe ser capaz de comunicar esta comprensión para que el asesorado sienta que es escuchado, y auxiliado por el asesor.

A pesar de todas las situaciones por las que la asesorada atravesó, mi función como asesora me permitió lograr que hiciera un buen trabajo, lo que para mí ha representado una gran satisfacción personal y profesional. Me permito, por lo tanto, expresar que disfruté cada paso de este proceso de asesoría. La lectura de los avances me permitió profundizar en el tema, junto con mi propia búsqueda de información, para comprender el objetivo y la problemática presentada en este informe de prácticas profesionales. Por otro lado, investigar sobre la temática abordada por la estudiante asesorada me permitió construir nuevos conocimientos que ahora son importantes para mí. Debo ser sincera y decir que no dominaba el tema a profundidad; sin embargo, mi compromiso y mi ética profesional me dictaron que yo debía conocer y manejar con más experiencia el tema de estudio. Por lo tanto, leer, estudiar e investigar fueron la clave para lograr los conocimientos que necesitaba, con el fin de acompañar a mi asesorada a llegar a buen puerto en esta travesía.

Una de las cualidades del asesor que se reporta en la literatura consultada es su capacidad para trabajar en equipo. Para mí fueron muy interesantes e importantes las conversaciones con mi asesorada sobre su tema de estudio. Estas pláticas y las construcciones del conocimiento que realizamos en conjunto fueron muy gratificantes, ya que ella aprendió de mí y yo también aprendí de ella. La retroalimentación fue una parte de suma importancia para terminar con éxito esta asesoría.

Según Ávila (2009) y Canabal y Margalef (2017), la retroalimentación es un proceso que proporciona información sobre las competencias de las personas, acerca de lo que saben, lo que hacen y su manera de actuar. La retroalimentación contribuye a describir el pensar, el sentir y el actuar de la gente en los escenarios en los que convive y, por lo tanto, permite conocer cómo se desempeña y cómo puede mejorar ese desempeño en el futuro. Los autores destacan el efecto que el desarrollo de los procesos de retroalimen-

tación tuvo en el aspecto emocional y personal de los participantes. En los estudios consultados, la retroalimentación permitió iniciar procesos de evaluación globales, complejos y auténticos y, por lo tanto, aprendizajes profundos, notables, más allá de los puramente estratégicos. En las investigaciones revisadas se señalan las contribuciones de este proceso al análisis, la reflexión y la mejora de la práctica docente y, por lo tanto, de su propio desarrollo profesional.

Por otra parte, Insuasty y Zambrano (2011) afirman que

la retroalimentación es una parte esencial de la educación y los programas de entrenamiento, puesto que ésta ayuda a los aprendices a maximizar su potencial en las diferentes etapas del entrenamiento y aprendizaje, concientizándoles de sus fortalezas y aspectos a mejorar, al igual que permitiéndoles identificar planes de acción que contribuyan al mejoramiento de sus debilidades.

De acuerdo con los autores citados, la retroalimentación debe ser vista desde dos perspectivas: la cognitiva y la motivacional. En consecuencia, señalan que existen los siguientes tipos de retroalimentación: prescriptiva, informativa, confrontativa, catártica, catalítica y de apoyo.

Ser asesor del documento recepcional me permite mantenerme en constante desarrollo profesional. Es un trabajo de investigación permanente en el que se tiene que manejar información reciente y actualizada. Como asesora, entablar empatía con mi asesorada fue primordial, así como tener la voluntad para entender lo que deseaba investigar para orientarla, no imponerle lo que yo deseaba abordar, sino dar prioridad a los intereses del estudiante. Es importante que el asesor y el estudiante sean un equipo y sugerir lecturas, experiencias, recursos e, inclusive, el acercamiento con otros expertos en aspectos muy específicos de la investigación. El asesor debe ser un profesor sumamente actualizado, con un gran dominio de la metodología y abierto a conocer el tema de estudio, que siempre busque los nuevos conocimientos que surjan en relación con su objeto de investigación. Contar con el apoyo de colegas para conducir el proceso de asesoría y conseguir los objetivos de la propuesta de mejora fue muy importante, ya que tanto la retroalimentación, como los consejos de mis compañeros maestros me permitieron ofrecer un mejor trabajo de asesoría.

Quiero concluir este documento subrayando las principales fortalezas que identifiqué en la estudiante asesorada, en lo referente a la elaboración del documento recepcional, bajo la modalidad de informe de prácticas profesionales: conocimiento de su práctica educativa, lo que le permitió plasmar de manera escrita dichos conocimientos; disciplina con respecto a la lectura y a la redacción de textos, que le permitió estructurar ideas y vivir este proceso con mucha fortaleza, lo cual le da una ventaja competitiva; responsabilidad; una de sus fortalezas prominentes, ya que con ayuda de ese valor, junto con la constancia, el compromiso y el deseo de superación, logró continuar adelante a pesar de sus circunstancias personales.

Bibliografía

- Abovsky, A., Alfaro, J. A., y Ramírez, M. S. (2012). Relaciones interpersonales virtuales en los procesos de formación de investigadores en ambientes a distancia. *Sinéctica*, 39. http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_10.
- Ávila, L. P. (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado del arte*. México: Universidad del Valle de México, Campus Querétaro. <http://es.scribd.com/doc/28275647/La-importancia-de-la-retroalimentacion>.
- Ayala, A., F. (1999). *La función del profesor como asesor*. 3ª ed. México: Trillas. <https://es.scribd.com/doc/74966463/Libro-La-Funcion-Del-Profesor>.
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. 3ª ed. Educación, Colombia: Pearson <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigación-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>.
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>.
- Del Castillo, J. C. (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis. *Visión Gerencial*, 16-32. <https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545877006.pdf>.
- Gallardo, E. E. E. (2017). *Metodología de la investigación: manual autoformativo interactivo*. Huancayo: Universidad Continental. Perú. https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/4278/1/DO_UC_EG_MAI_UC0584_2018.pdf.
- Hernández, S. R. Fernández, C. C., y Baptista, L. M. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill. Interamericana Editores. <http://www.mhhe.com/hemhi6e>.
- Insuasty, E. A., y Zambrano, C. L. C. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Entornos*, 24. Universidad Surcolombiana. Vice-

- rectoría de Investigación y Proyección Social, pp. 73-85. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3798805.pdf>.
- Morillo, M., M. C. (2009). Labor del tutor y asesor de trabajo de investigación. Experiencias e incentivos. *Educere*, 13(47), 919-930. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35616673004.pdf>.
- Revilla, D. (2017). Expectativas y tensiones en la asesoría de tesis en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *Revista de Docencia Universitaria* 15(1), pp. 277-303. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6275398.pdf>.

La asesoría del documento de titulación: modalidad de portafolio de evidencias

MARÍA DE LOS DOLORES ORELLANA Y LÓPEZ*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.136.04.06>

Los profesores de las instituciones de educación superior tenemos la responsabilidad de asesorar los documentos recepcionales que son el fundamento del proceso de titulación de los estudiantes. Es importante recalcar la importancia de esta labor, porque un proyecto de investigación consiste en desarrollar conocimientos validados por nuestra Escuela Normal. Con base en los cursos tomados y en la experiencia adquirida a lo largo de los años, cada docente va desarrollando lo que debe ser una tesis, un informe de actividades o un portafolio de evidencias (las modalidades de titulación establecidas por la Secretaría de Educación Pública para la licenciatura en Educación Preescolar). Un tutor de tesis es un docente-investigador que, como experto, tiene la responsabilidad de dirigir, de manera idónea, la actividad académica de la estudiante asociada con todo el proceso de elaboración de su trabajo.

La realización del portafolio de evidencias como trabajo de titulación comenzó cuando las alumnas estaban cursando el sexto semestre y se me informó el nombre de nuestras asesoradas. Desde este momento comenzamos a reunirnos. Considero importante señalar que la forma como trabajamos fue a través de Google Classroom y Google Meet. La pandemia causada por COVID-19, con la subsecuente suspensión de actividades pre-

* Doctora en Educación y docente de tiempo completo en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar. Tabasco, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6675-0822>

senciales nos orilló a trabajar a distancia. Nos conectábamos la mañana de cada sábado y avanzábamos en la asesoría. Las estudiantes me iban proyectando sus trabajos, los leíamos y los corregíamos. Cuando fue necesario les mostraba yo algún material o información, y los documentos que les sugería los subía a la plataforma. En el caso de Mayra y Laura, ellas tenían muy claro que deseaban trabajar la modalidad de portafolio. Las orienté indicándoles que teníamos que comenzar por la selección de una competencia del perfil de egreso, aquella que quisieran analizar y demostrar hasta qué grado la alcanzaron. Posteriormente elaboramos los propósitos y la justificación del portafolio. Se estructuraron los capítulos con base en las unidades de competencia y se eligieron las evidencias más significativas. Explicué detalladamente a las estudiantes las características que debían poseer estas evidencias para no ser confundidas con simples actividades, ya que debían contar con ciertos alcances y características para ser incorporadas al portafolio, sin perder de vista que cada una de ellas debía contribuir a demostrar el desarrollo de las competencias ya seleccionadas. Las orienté para que determinaran cuáles eran más relevantes, cuántas escoger (a pesar de ser bastantes se tuvieron que seleccionar para que el portafolio no fuese demasiado extenso). Las aconsejé en la colocación de las evidencias (algunas en el cuerpo del trabajo y otras en los apéndices). Es mucha la información que surge y ya depende de la habilidad del asesor ir presentándola de la manera clara y ordenada. Otro momento clave fue la reflexión que surgió en torno de los productos seleccionados, ya que este análisis ayudó a las estudiantes a que conociesen su desempeño, los aspectos que las fortalecen y los que las debilitan. Tuvimos que pasar el filtro de dos coloquios, el primero de los cuales se realizó en diciembre 2021 y el segundo en junio de 2022. Ambos fueron enriquecedores ya que los expertos invitados a analizar los trabajos aportaron sugerencias que los mejoraron. En el primer coloquio se presentaron los protocolos de investigación y en el segundo los trabajos casi terminados.

La importancia de los coloquios

Las ideas sobre el proyecto de tesis requieren, primero, ser analizadas, confrontadas y fundamentadas en la literatura (resultado de otras investigaciones, modelos teóricos, políticas y directrices institucionales), así como en el aporte de expertos o en la discusión y el intercambio con el director de tesis y con otros investigadores. La realización de una revisión amplia y profunda de la literatura mundial sobre el tema es obligatoria y juega un rol importante para definir el objeto de estudio, pues fundamenta sólida y coherentemente el problema, el propósito del estudio, la perspectiva y los constructos epistemológicos, teóricos y metodológicos del proyecto de tesis (Molina, 2019, p. 31).

Una vez concluidos en su totalidad los documentos prosiguió una tercera revisión por parte de un compañero asesor designado por la comisión de titulación de la Escuela Normal. La culminación de mi trabajo como asesora del portafolio de evidencias ocurrió el día de los exámenes profesionales. Tanto Mayra como Laura alcanzaron el dictamen de aprobadas por unanimidad con mención honorífica. Mayra pertenece a la generación 2017-2021 y Laura a la 2018-2022. La verdad me sentí muy orgullosa de ellas y del camino que recorrimos juntas.

A las alumnas las conocí desde el primer semestre, pero es muy diferente la relación que tuve con ellas como integrantes de un grupo de 40 alumnas a la que se tiene como asesora durante quinto, sexto y séptimo semestres. Es una atención individualizada en la que llegamos a conocernos con una mayor cercanía. Al trabajar en conjunto el portafolio se creó un vínculo muy estrecho; yo diría que hasta cierta complicidad. Por ejemplo, en los coloquios yo sentía que las observaciones de los expertos me las estaban haciendo a mí, lo mismo en el momento del examen profesional: a veces me daban ganas de defender yo el trabajo o explicar por qué lo habíamos elaborado así (algo que nunca pasó porque ellas lo hicieron con excelencia).

Guiar a un estudiante en la producción de su documento de titulación, además de ser un trabajo académico, permite generar un estrecho vínculo entre el profesor y el alumno. Lo más importante a lo largo de este proceso fue el hecho de brindar apoyo y orientación, es decir, de aconsejar a las alumnas acerca de la estructura del documento, revisar y señalar las correc-

ciones, involucrarme con ellas en la preparación de cada coloquio y mantener una comunicación constante (por ejemplo, cualquier documento o aviso que nos hacía llegar el departamento de titulación, inmediatamente se los hacía saber a mis alumnas). Traté de adaptarme a sus tiempos (teniendo en cuenta que en las mañanas practican en los jardines de niños y en las tardes toman clases en la Normal. Las asesorías las teníamos los sábados en la mañana, pero logramos nuestro objetivo), reconocí en cada momento sus esfuerzos y sus logros y siempre las orienté en las sesiones planeadas, por lo que nos rindieron los tiempos. Considero que los documentos fueron de mucha calidad ya que cumplieron con la normativa y reflejan el hecho de que las alumnas alcanzaron las competencias seleccionadas. Mi principal reto fue conseguir que las estudiantes no se sintieran solas en este proceso y que entendieran que es una responsabilidad compartida, pues tanto las asesoradas como el asesor tienen sus obligaciones y deben cumplir con ellas, dando lugar a un proceso de cocreación basado en la colaboración, analizando conjuntamente las ideas y las propuestas y revisando la información para producir el documento de titulación.

Lo que más disfruté del proceso fue ver a las estudiantes sintiéndose apoyadas (me daba cuenta de que se sentían así porque ante cualquier duda, inmediatamente acudían a mí para despejarla; ellas sabían que podían hablarme y consultarme en cualquier momento y yo me esforcé por proporcionarles bibliografía actualizada que les compartía mediante el Google Classroom), lo que contribuyó a reducir el estrés muy común en la elaboración de estos trabajos. Por lo general, en el octavo semestre, las estudiantes viven esta situación porque tienen muchos compromisos por cumplir y presentar sus trabajos en dos coloquios y un examen profesional ante tres expertos las pone un poco nerviosas.

También valoré mucho las conversaciones con mis alumnas sobre sus temas de estudio. Esto y la construcción del conocimiento que realizamos en conjunto fueron muy gratificantes, ya que ellas aprendieron de mí y yo aprendí de ellas, pues aportaban una bibliografía y yo otra, por lo que intercambiamos información constantemente. Ser asesora me permite estar actualizada, pues es un trabajo de investigación constante y tengo que manejar información reciente. En el proceso se establece una conexión especial con las asesoradas, debido a que se mantiene una relación a largo plazo con ellas.

Cuando las señoritas licenciadas se titularon pensamos que nuestro trabajo en conjunto había terminado, pero afortunadamente surgió la oportunidad de prolongar un poco más la relación asesora-asesorada, lo cual fue muy grato, al menos para mí. Espero que ellas compartan el mismo sentimiento. Estos artículos fueron la razón de que volviésemos a estrechar lazos laborales y de amistad por otro periodo de tiempo. Fue un placer haber coincidido con las nuevas licenciadas en Educación Preescolar Mayra del Carmen Guzmán Caraveo y Laura Pérez Acosta, egresadas de nuestra Escuela Normal y destacadas estudiantes.

Los capítulos que se presentan aquí también los trabajamos por Google Classroom y por Google Meet, a pesar de que ya regresamos a clases presenciales. Las maestras ya están trabajando en los jardines de niños en comunidades alejadas de la zona urbana, por lo que su asistencia a la Normal se volvió complicada y seguimos utilizando la plataforma digital: seguimos reuniéndonos los sábados en la mañana. Reconozco que son muchas las ventajas de la tecnología pues nos ahorra tiempo y recursos para llevar a cabo los proyectos que emprendemos; inclusive, hace posible que se lleven a cabo trabajos que de no ser por estos avances sería imposible realizar.

Es necesario que los alumnos, llegado el momento de elaborar el documento de titulación, dispongan de una serie de habilidades, las cuales menciono a continuación. Es muy importante que desarrollen la capacidad de analizar la información y saber expresarla de manera correcta; por otra parte, la habilidad de redactar es fundamental, pues se trata de un documento original e inédito. A los estudiantes que ya estén en este proceso les recomiendo que lean mucho y que sean conscientes de que realizar este trabajo recepcional constituye un esfuerzo, un esfuerzo intelectual, de concentración, de tiempo, de organización, de establecer prioridades. Es importante que los alumnos estén conscientes de que ellos son los responsables de construir y andar ese camino de investigación y creación de conocimientos y que el asesor es un acompañante que los aconseja, guía, orienta, conduce... pero finalmente, son ellos los encargados de llevar a cabo todo el proceso.

El modelo que prevalece en nuestras escuelas es el constructivismo, según el cual el alumno no capta la información tal como se la proporciona el asesor o como se la ofrecen los libros, sino que son base en los esquemas

que posee, él reelabora y reconstruye su pensamiento. Es algo que solo él puede hacer, con la orientación del asesor; pero uno como maestro no puede hacerlo por el alumno.

Puede decirse que el constructivismo se fundamenta en la idea según la cual el individuo (en los aspectos tanto cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción que se va consolidando día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Entonces, ¿con qué instrumentos realiza la persona esa construcción? Principalmente, con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea (Carretero, 2021, p. 25).

El alumno elabora su documento recepcional contrastando sus vivencias, sus evidencias elaboradas, sus lecturas revisadas y sus experiencias previas. Este camino es complejo y laborioso porque exige concentración y tiempo, pero también es satisfactorio el descubrir que se adquieren nuevos dominios del conocimiento y al culminar lo que en principio parecía tan difícil de lograr. Es importante que el asesor implemente, junto con sus asesorados, el cronograma de actividades y que establezca las condiciones de entrega y los avances de la investigación, con la finalidad de no vernos rebasados por los tiempos establecidos. No hay que olvidar que éste no es sólo trabajo del alumno, pues el nombre del asesor se consigna en la portada del documento de titulación y por eso tiene que estar atento al desarrollo de éste.

Sobre la labor del asesor:

Uno de los conceptos esenciales en la obra de Vigotsky (1979) es el de *zona de desarrollo próximo*, según la cual la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o con la colaboración con un compañero más capaz... (Carretero, 2021, p. 45).

El asesor es la persona que propiciará que el estudiante pase del nivel de desarrollo real al nivel de desarrollo potencial, porque tiene más experiencia, conocimientos y habilidades desarrollados a lo largo de su carrera profesional. Por lo general, el docente ha elaborado investigaciones, ha dirigido un número considerable de modalidades de titulación y ha asistido a talleres y cursos para formarse.

Nosotros debemos entablar empatía con las alumnas y tener la voluntad para entender lo que desean investigar y orientarlas; no imponer lo que queremos trabajar, sino dar prioridad a los intereses del alumno. Es importante que ambos seamos un equipo y sugerir lecturas, experiencias, recursos e, inclusive, el acercamiento a otros expertos en aspectos muy específicos de la investigación. El asesor debe ser un profesor sumamente actualizado, que tenga un sólido dominio del tema y que siempre busque los nuevos conocimientos que surjan en relación con el mismo. Somos personas privilegiadas porque las alumnas próximas a egresar nos consideran como el apoyo que necesitan para culminar su carrera. Un asesor debe tener una serie de atributos para poder guiar a sus estudiantes. Entre otros se pueden considerar los siguientes:

- Identificar las habilidades del asesorado en materia de investigación, y también sus debilidades, con la finalidad de explotar las primeras y superar las segundas.
- Observar y escuchar atentamente para saber qué desean, sobre qué quieren escribir y ayudarlos a que concreten el tema que van a tratar.
- Estar disponible en los tiempos y espacios acordados.
- Resolver cualquier duda que tenga el alumno. En caso de que no se sepa la respuesta, investigarla y en la siguiente sesión aclararla.
- Revisar y hacer las correcciones oportunas sobre los avances presentados por las alumnas. Frecuentemente, revisar los trabajos y hacer los señalamientos pertinentes con oportunidad.
- Ayudar en la acotación del tema elegido. Es muy común que las alumnas empiecen a abarcar contenidos que no están relacionados o que se relacionan muy indirectamente con el tema central, por lo que es necesario redireccionarlas para que se centren en el objeto de la investigación.

- Aportar ideas, fuentes de consulta y sugerencias para enriquecer el trabajo.
- Procurar un diálogo constante. No es recomendable que los alumnos entreguen avances de sus trabajos y regresárselos corregidos sin que haya una interacción directa. Es pertinente revisar el documento junto con el alumno porque en ese momento surgen dudas de lo escrito que se pueden aclarar. Lo mismo sucede con las dudas del alumno. Esta comunicación es muy rica y se comparten explicaciones, experiencias muy valiosas que facilitarán la conducción del documento.

Pero, como ya se dijo antes, no todo depende de la disposición y la preparación del asesor; las alumnas también deben poseer una serie de características necesarias para llevar el trabajo a buen fin.

Las principales fortalezas que identifiqué en las estudiantes en relación con el desarrollo del portafolio de evidencias es que en el transcurso de cuatro años, elaboraron las evidencias que lo conformaron; las conocen, porque las crearon, por lo que con facilidad las seleccionan y reflexionan acerca de ellas. Conocen a profundidad lo que implicó su construcción. Aun así, tuvieron que enfrentar arduas jornadas de lectura y redacción de textos que les ayudaron a estructurar ideas, y vivir este proceso les permitió seguir esforzándose para alcanzar el perfil de egreso fijado en los planes de estudio. Lógicamente es requisito indispensable que cuenten con las evidencias necesarias para poder hacer una selección; si, por las causas que fuesen, la alumna perdió sus evidencias, difícilmente podrá elaborar su portafolio, ya que éstas son la materia prima de su trabajo.

Las acciones que podrían emprenderse para dar mayor visibilidad a esta modalidad de titulación, que es elegida con menor frecuencia por las estudiantes, en comparación con la elaboración de tesis o el informe de prácticas, tendrían que centrarse en mostrar a las alumnas la necesidad de reflexionar acerca de si han alcanzado o no los rasgos del perfil de egreso que plantea la licenciatura, porque es importante que ellas se den cuenta de sus fortalezas y sus debilidades, y atenderlas con el propósito de mejorar su práctica docente. Por lo general, a las estudiantes de quinto semestre se les da una plática de cada una de las modalidades de titulación; sería intere-

sante exaltar las bondades del portafolio de evidencias y puntualizar que esta modalidad no es menos importante que las otras dos que existen hasta el momento. Es valioso que se sigan elaborando textos extraídos de los portafolios de evidencias y que se publiquen para que se difunda esta modalidad, que no es tan conocida como la tesis o el informe de prácticas. Por lo general los documentos recepcionales se elaboran, se sustentan y se dejan en el olvido. Este proyecto de editar un libro con artículos extraídos de las tesis, los portafolios de evidencias y los informes de prácticas me parece muy acertado pues es una manera de acercarnos a los lectores y dar a conocer todo el trabajo que realizamos a lo largo de un ciclo escolar.

Bibliografía

- Carretero, M. (2021). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Tilda Editora.
- Molina Marín, G. (2019). *Cómo desarrollar exitosamente una tesis doctoral*. Colombia. Editorial Universidad de Antioquía.

Comentarios sobre el trabajo docente en la elaboración de los productos de titulación

En las reflexiones que realizan los docentes se puede apreciar la preocupación por ofrecer una oferta sistematizada y organizada que permita atender la diversidad temática de las necesidades de los alumnos que egresan y lo reducido de contar sólo con tres modalidades para hacerlo. Encajonar en tres estancos la diversidad de oportunidades de desarrollos temáticos sobre educación es un reto que enfrenta esta planta docente.

Así se identifica una coincidencia en las formas de trabajo para dirigir las tesis y se intenta dar una estructura que permita a las alumnas presentar sus trabajos con una organización basada en una lógica de exposición que corra paralela con la lógica de construcción. Esto se observa de forma afortunada, como dijimos en las tesis. Al parecer, la experiencia de los docentes en esta forma de hacer conocimiento permite elaborar un trabajo más fluido. Algo que se debe cuidar en las tesis es el ser docente, pues las tesis no despegan de la esencia de un normalista, sino que éste se forma para el trabajo en escuela, y esto se debe subrayar.

Así, el esfuerzo de los profesores que acompañan esta modalidad, denota su preocupación por no alejar a los maestros en formación del ámbito educativo y de la perspectiva de la práctica como eje de su quehacer, quienes deberán seguir esforzándose por elaborar trabajos que aporten a la cultura magisterial y al quehacer docente, así como por promover investigación que aporte a la docencia, lo que afortunadamente se logra en cada una de las experiencias revisadas; sin duda, un compromiso arduo de este grupo de trabajo.

En lo que respecta al acompañamiento en la elaboración de informes de prácticas profesionales, es clara la naturalidad de esta modalidad en el trabajo cotidiano de los educadores en formación y en la organización del quehacer académico de la Normal, pues permite que éste sea el modelo más empleado y con mayor número de titulados. La razón de lo anterior es que a los alumnos se les prepara para el trabajo docente. Informar sobre cómo trabajan, elaboran sus estrategias y hablan de sus registros de aplicación, de su forma de evaluación y de la reflexión sobre este quehacer, permite

de manera virtuosa: servir a la sociedad, recopilar información para su informe, desarrollar experiencia y crear un documento que sirve a su vez de base para que otros alumnos puedan conocer sus experiencias.

Por lo anterior, los docentes que acompañan esta modalidad aportan estrategias de trabajo más para la formalidad de la construcción de un texto que para la sistematización de la práctica. Esto da como resultado que seminarios que cuentan con esta modalidad sean los menos conflictuados sobre cómo aportar a la formación docente, aun durante una pandemia. Algo que hay que reflexionar es que estos documentos aportan a la cultura magisterial pura, pues formalizan un proceso de práctica que formalmente puede organizarse a partir de la investigación-acción o de otra forma de hacer conocimiento con base en la intervención.

Por último, la modalidad de portafolio de evidencias requiere mayores elementos para desarrollar reflexiones sobre su construcción. Una golondrina no hace primavera, y sólo dos trabajos basados en esta modalidad no es sino reflejo de su novedad y de la necesidad de que la planta docente la desarrolle pues, bien entendida, contribuye a resolver aspectos de seguimiento, sistematización y gradualidad. Sólo se deberá atender la construcción formal del documento, algo en lo que esta planta docente ha mostrado oficio.

Conclusión

Las escuelas normales son, ante todo, un modelo de formación de profesionales de la educación para el trabajo en la escuela, prioritariamente. Es diferente de otras licenciaturas de formadores de profesionales de la educación, por su énfasis en la práctica y su modelo de trabajo en comunidades educativas prácticamente desde el inicio de su formación, además de que promueve el desarrollo de habilidades para el trabajo en las escuelas, habilidades que serán la base de su práctica profesional.

Un requisito para que cualquier profesionista pueda ejercer su trabajo es la cédula profesional que acompaña al título y que otorga la escuela donde se estudia. Para adquirir esta patente es necesario que, como señala el artículo 5° constitucional, se realice el servicio profesional. Esto que quizá para otros profesionistas sea un requisito más, para los profesores en formación representa una oportunidad única para expresar y poner en juego todo lo que han aprendido en su Escuela Normal.

En el servicio social el educador en formación aporta sus saberes y abreva de los de la comunidad donde realiza esta actividad. De ahí que esta práctica profesional obligatoria sea un espacio único, que al ser aprovechado para sistematizar sus experiencias cumple con un mandato constitucional y, a su vez, sienta las bases de la elaboración de un trabajo recepcional.

Esta idea de formación *in situ*, ya sea desde el aprendizaje situado o desde la participación periférica legítima, es característica de los docentes y por eso constituye la salida natural a un trabajo que se ha de realizar por escrito para postularse a una eventual titulación. A esta modalidad se le ha llamado *informe de práctica profesional* y, como su nombre lo indica es un

informe en el que la práctica es el centro con una teoría que la sustenta y que evidencia los aprendizajes de los alumnos.

Una segunda modalidad es la tesis. Aunque en el currículo de formación de los educadores el eje de la investigación debe vincularse más con el de la práctica, se requiere que la institución que lo ha de promover establezca líneas de investigación, en este caso, en el ámbito educativo, para que esa generación de conocimiento fluye de los trabajos de los alumnos.

Por su parte, el portafolio de evidencias busca la comprensión real de su riqueza en procesos de formación; por ello se le considera como una modalidad más, pues recupera, en sí, el trayecto de formación profesional del educador a su paso por la Normal. Comprender esta particularidad de progresión temporal profesionalizante es un reto que ha de encarar este grupo de trabajo.

Como podemos apreciar, en el libro en su conjunto se presentan tres modalidades de titulación que por necesidades institucionales se enmarcan en seminarios para la elaboración de estos productos; sin embargo, realmente se están atendiendo dos paradigmas diferentes: el contemplativo y el crítico. En las tesis, lo cualitativo o cuantitativo se hallan englobados en este enfoque que es la base de la ciencia básica. En este caso, en educación, es el que desarrollará aspectos teóricos novedosos. Y esa es una autocrítica, pues se deberá aportar, no sintetizar, conocimiento nuevo; es decir, que las tesis deben crear teoría no repetir la ya existente.

En el caso del enfoque crítico, éste siempre ha sido característico de las normales, pues los docentes en su práctica profesional deben modificar y adecuar los currículos para el trabajo que realizan, bien en comunidades rurales o bien en las escuelas urbanas. En ambos casos, lo que realizan son procesos de intervención, no de contemplación, y, por ende, modifican la realidad con su trabajo. De ahí que su praxis sea, algo concreto donde el alumno debe expresar sus saberes profesionales.

Por lo tanto, los procesos de intervención en los informes de prácticas profesionales y en el portafolio de evidencias tienen una base en la práctica, en el relato del quehacer docente. En este libro se relata cómo de forma natural la Normal acompaña a los alumnos en los informes, sin problema; de ahí su gran número de aportes, pero tiene dificultades para comprender el portafolio de evidencias como un proceso de progresión del desarrollo

profesional a lo largo de seis semestres de intervención, gradual y progresiva, en responsabilidades y expresión de habilidades docentes.

Quede lo anterior como un documento que tiende una línea de investigación para conocer el hacer de los alumnos y el hacer de los docentes y la forma en que esto se relaciona con la formalización de los proyectos de titulación. Una base que nos permitirá retroalimentar de buena forma nuestras buenas prácticas y, sobre todo, mejorar las áreas de oportunidad que afloran en ejercicios de autorreflexión como éstos.

Bibliografía

- Anijovich, R. Cappelletti, G. Mora, S., y Sabelli, M. J. (2021). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tilde Editora. <https://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Transitar-la-formacion-pedagogica.-Anijovich.pdf>.
- Diario Oficial de la Federación* (2012). Acuerdo número 650 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de Educación Preescolar. Secretaría de Educación Pública. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>.
- (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. Secretaría de Educación Pública. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0.
- (2022). Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica que se indican. Anexo 03. Plan de estudio de la licenciatura en Educación Preescolar. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/754157/Acuerdo_14_08_2022_Plan_de_Estudio.pdf.
- Guevara, M. R., y González, L. E. (2004). Reporte sobre la situación de México. Versión en español. En *Atraer, formar y retener profesorado de calidad. Actividad de la OECD*. Francisco Decano (coord.). Secretaría de Educación Pública. <https://www.oecd.org/mexico/32023694.pdf>.
- Medrano, V. C., Ángeles, M. E., y Morales, M. A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. planes de estudio 2018. Subsecretaría de Educación Su-

perior. https://pagina.beceneslp.edu.mx/sites/default/files/2021-08/Orientaciones_Titulacion_2018.pdf.

Villegas, V. N. M., y Sandoval, F. E. (2019). Experiencias de formación de los formadores de docentes de Educación Primaria en el marco de las reformas a la educación normal de 1984 y de 1997. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0415.pdf>.